

Aprentatge servei i responsabilitat social de les universitats

Miquel Martínez (ed.)



Sobre els autors

Aquesta obra, coordinada per Miquel Martínez, catedràtic i membre del grup de recerca GREM de la Universitat de Barcelona, recull reflexions i experiències desenvolupades per professorat de diferents universitats i països sobre aprenentatge servei i formació per a la responsabilitat social a les universitats de la societat del segle XXI.

Miquel Martínez (ed.)

Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats

editorial **octaedro**

APRENENTATGE SERVEI I RESPONSABILITAT SOCIAL DE LES UNIVERSITATS

Primera edició en paper: setembre de 2008

EDICIÓ

Miquel Martínez (Universitat de Barcelona)

AUTORS

Miquel Martínez (Universitat de Barcelona)

María Nieves Tapia (Ministerio de Educación, Argentina)

Concepción Naval (Universidad de Navarra)

Laura Campo (Universitat de Barcelona)

Antonio Madrid (Universitat de Barcelona)

Isabel Carrillo i Jaume Carbonell (Universitat de Vic)

Merche Ríos (Universitat de Barcelona)

Ulises Araújo i Valeria Arantes (Universidade de São Paulo)

Katharina Schlierf, Alejandra Boni, J. Félix Lozano (Universitat Politècnica de València)

Maribel de la Cerda, Xus Martín, Josep Maria Puig (Universitat de Barcelona)

Primera edició: desembre de 2009

© Miquel Martínez, María Nieves Tapia, Concepción Naval, Laura Campo, Antonio Madrid, Isabel Carrillo; Jaume Carbonell, Merche Ríos, Ulises Araújo, Valeria Arantes, Katharina Schlierf, Alejandra Boni, J. Félix Lozano, Maribel de la Cerda, Xus Martín, Josep Maria Puig

© D'aquesta edició:

Editorial Octaedro i Fundació JAUME BOFILL

Editorial Octaedro

Bailèn, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com

Fundació JAUME BOFILL

Provença, 324 - 08037 Barcelona

Tel.: 93 458 87 00

www.fbofill.org - www.aprenentatgeservei.org

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització del seus titulars, llevat de les excepcions previstes a la llei. Dirigeixis a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessita fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra.

ISBN: 978-84-9921-054-4

Dipòsit legal: B. 46.589-2009

Disseny i realització: Editorial Octaedro

DIGITALITZACIÓ: EDITORIAL OCTAEDRO

Sumari

Presentació.....	7
1. Aprenentatge servei i construcció de ciutadania activa a la universitat: la dimensió social i cívica dels aprenentatges acadèmics a la universitat.....	11
MIQUEL MARTÍNEZ	
2. Qualitat acadèmica i responsabilitat social: l'aprenentatge servei com a pont entre dues cultures universitàries.....	27
MARÍA NIEVES TAPIA	
3. Universitat i consciència cívica. Algunes experiències d'èxit: <i>service learning</i> i <i>campus compact</i>	57
CONCEPCIÓN NAVAL	
4. L'aprenentatge servei a la universitat com a proposta pedagògica.....	81
LAURA CAMPO	
5. El projecte dret al Dret: un plantejament d'actuació i reflexió comunitari.....	93
ANTONIO MADRID	
6. L'educació física en l'educació social: una experiència d'aprenentatge i servei.....	113
MERCHE RÍOS	

7. Amics i amigues de lectura. Una experiència d'aprenentatge servei en la formació de professionals de l'educació.....	129
MARIBEL DE LA CERDA, XUS MARTÍN, JOSEP MARIA PUIG	
8. Les pràctiques de cooperació en els plans de formació inicial. L'educació en valors com a vivència.....	151
JAUME CARBONELL I ISABEL CARRILLO	
9. Aprenentatge basat en problemes i construcció de ciutadania: el projecte de la Universitat de São Paulo.....	177
ULISES ARAÚJO I VALERIA ARANTES	
10. La transferència de tecnologia participativa des de la universitat: vers un canvi tecnològic.....	193
KATHARINA SCHLIERF, ALEJANDRA BONI, J. FÉLIX LOZANO	

Presentació

Les universitats cada vegada són més conscients que la seva funció no es pot realitzar amb qualitat al marge de la responsabilitat social que, com a institució, li és exigible. I no solament perquè tant les universitats públiques com les privades són possibles gràcies al finançament de la societat, a través de l'Estat i/o dels seus estudiants o de les famílies d'aquests sinó també perquè la formació dels estudiants que acullen els ha de preparar per exercir com a professionals en un context social, tecnològic i cultural cada vegada més complex. Un context en què la sostenibilitat, necessària a tots els nivells, només serà possible si els professionals i els ciutadans –també els universitaris– saben integrar adequadament pràctica professional i exercici de responsabilitat social. Per assolir aquesta integració cal que el model formatiu de cada universitat promogui, en la seva pràctica –en la docència, l'aprenentatge i la recerca– i en els seus espais de convivència i de treball, situacions que suposin implicació amb la comunitat i que possibilitin la millora de les condicions de vida en el territori.

L'obra que hem coordinat i que presentem recull un conjunt de treballs que tracten d'oferir reflexions i experiències per la integració de propostes docents d'aprenentatge servei en els models formatius de les universitats. Les propostes d'aprenentatge servei, que algunes universitats venen desenvolupant amb aquest nom o amb altres des de fa anys, pretenen integrar aprenentatge acadèmic i contribució a la millora de la societat en els contextos docents –assignatures, pràctiques i practicum habituals de cada titulació. Les propostes d'aprenentatge servei –APS– són propostes que volen dotar de més significat social als aprenentatges

acadèmics i formar en la responsabilitat social als estudiants universitaris. No són pràctiques de voluntariat aïllades del conjunt de coneixements i competències que procuren assolir els diferents plans docents d'una titulació. Són propostes docents que emfatitzen en cada titulació enfocaments orientats per tal que l'estudiant s'impliqui i es comprometi millor amb la comunitat i en l'exercici de responsabilitat ètica que, des de la seva futura professió, caldrà que exerceixi.

La Fundació Jaume Bofill, a través del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, i l'editorial Octaedro varen iniciar ja fa uns anys una decidida línia de publicacions i recursos al voltant de l'aprenentatge servei en contextos educatius. Ara, amb aquesta obra, continuen la seva iniciativa i l'amplien a l'espai universitari. Cal fer constar i agrair la contribució a la innovació docent a la universitat i al desenvolupament de propostes d'APS i a la millora de l'educació que ambdues institucions desenvolupen amb la seva feina.

Aquesta obra consta de deu capítols que es poden agrupar en tres blocs. El primer integra quatre contribucions: en la primera analitzem les relacions entre aprenentatge servei i construcció de ciutadania activa a la universitat; en la segona María Nieves Tapia, de l'Argentina, considera les relacions entre qualitat acadèmica i responsabilitat social a la universitat; la tercera, a cura de Concepción Naval de la Universidad de Navarra, presenta diferents experiències d'APS en el món i d'altres afins relacionades amb el voluntariat i, en la quarta, Laura Campo de la Universitat de Barcelona analitza l'APS en relació amb altres propostes pedagògiques que es poden considerar antecedents.

El segon bloc recull quatre experiències pràctiques d'APS a la universitat: *Dret al Dret* per Antonio Madrid, *Educació física i educació social* per Merche Ríos, *Amics i amigues de la lectura* per Maribel de la Cerda, Xus Martín i Josep Maria Puig i *Pràctiques de cooperació* per Jaume Carbonell i Isabel Carrillo. Les tres primeres es desenvolupen a la Universitat de Barcelona i la darrera a la Universitat de Vic.

El tercer bloc consta de dos capítols. El primer planteja com fer una proposta institucional que comporti la integració de pràctiques d'APS en el marc d'una proposta d'innovació, centrada en l'aprenentatge basat en problemes, a càrrec de Ulises Araújo i Valeria Varantes de la Universitat de São Paulo de Brasil. El segon capítol analitza la integració de propostes d'APS, en l'àmbit de la recerca i la transferència de tecnologia a la universitat, a càrrec de Katharina Schlierf, Alejandra Boni i J. Félix Lozano de la Universitat Politècnica de València.

Les experiències que podeu conèixer amb la lectura d'aquesta obra i les reflexions que formulen a través dels diferents capítols són una mostra del que alguns equips de professorat i universitats estan desenvolupant per tal d'integrar, en l'activitat universitària, situacions d'aprenentatge i docència que contribueixin a formar èticament i ciutadana els seus estudiants. Són reflexions i bones pràctiques al voltant de com fer possible que objectius com la formació en responsabilitat social, que avui formulen la majoria d'universitats, puguin ser una realitat. Però també són propostes que mostren algunes qüestions que cal resoldre de forma adient per tal que aquests objectius puguin ser assolits de manera eficaç i eficient.

Aquestes qüestions fan referència a com fer possible que aquestes activitats docents, a més del seu caire políticament correcte, siguin realment rellevants i contribueixin a una millor formació dels seus titulats. També a com aconseguir suficients aliances amb organitzacions, institucions i amb la societat civil en general que possibilitin la prestació de servei i millora de la qualitat de vida de la població i de la comunitat que aquestes propostes pretenen. Igualment, a com avaluar amb rigor l'aprenentatge de coneixements i de competències, per part dels estudiants, i com implicar, en aquesta avaluació i en la de la seva contribució a la comunitat, als agents socials que hi participin. Finalment, a com contemplar la dedicació en temps acadèmic del professorat –que no és poc– a aquests tipus d'activitat docent. I també a com fer possible que aquests tipus d'activitats d'aprenentatge i docència no quedin reduïdes a un compliment de prestació social, sense més, i tinguin els efectes que les inspiren.

L'obra que teniu a les mans és una proposta docent per l'exercici de la responsabilitat social de les universitats en la societat del segle XXI. Es tracta d'un modest punt de partida per desenvolupar un projecte ambiciós tant pedagògicament com ètica i socialment. Òbviament, la responsabilitat social de les universitats no es pot limitar a desenvolupar propostes d'APS. Cal que desenvolupin altres accions adreçades a la millora de les condicions de treball del seu professorat i personal tècnic d'administració i serveis. Així com accions orientades a la contribució de la millora de les condicions de vida de la comunitat a què pertanyen. Tanmateix, les que presentem en aquesta obra són un bon exemple per fer camí i per fer-ho en el sí de la seva activitat principal: la docència, l'aprenentatge i la recerca.

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN
Universitat de Barcelona

1. Aprenentatge servei i construcció de ciutadania activa a la universitat: la dimensió social i cívica dels aprenentatges acadèmics a la universitat

Miquel Martínez
Universitat de Barcelona

1.1 Sobre la formació universitària

En un context sociocultural i polític com el nostre, propi del món occidental i desenvolupat en què vivim, l'educació ha de procurar que tots els ciutadans i les ciutadanes siguem competents per entendre el món, conèixer i actuar amb criteri. Ens trobem en un món global i complex a causa de la informació, les tecnologies i la diversitat, que no pot abordar-se de manera satisfactòria en clau de simplicitat. És un món on cal més formació per poder participar en els assumptes públics derivats d'una ciutadania activa. En definitiva, som en un món plural, difícil d'entendre i necessitat de transformacions perquè hi hagi més justícia i equitat.

Per això, en aquests moments l'educació (inclosa l'educació superior i la formació universitària) adquireix una rellevància especial pels que defensem que a través de l'ensenyament és possible transformar la nostra societat en una societat més digna, inclusiva, cohesionada i equitativa. Evidentment, aquesta transformació serà difícil si l'educació –a les seves diferents etapes, però sobretot a la universitat– no es planteja amb el mateix interès avançar vers un sistema formatiu de qualitat que garanteixi, en funció de les possibilitats de cada persona, més inclusió i equitat, d'una banda, i l'excel·lència en els aprenentatges i la competència al més alt nivell al món laboral, de l'altra. Per tot això, la preparació per al món laboral i la formació per a una ciutadania activa han de convertir-se en els objectius prioritaris de l'educació durant les properes dècades i també en objectius clau de la formació universitària, on de fet ja consten als documents programàtics i estratègics.

Avui l'educació ha de concentrar tots els esforços per crear les condicions que permetin a les generacions més joves adquirir les competències necessàries per poder viure de manera sostenible tant des d'un punt de vista personal com laboral i comunitari. En aquest context, és cabdal abordar la formació per a la ciutadania, un dels objectius clau de la tasca educadora i de les polítiques educatives.

La convergència progressiva que impulsa la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior serveix per plantejar des de noves perspectives diversos compromisos que les universitats solen plasmar com a declaracions d'intencions als seus documents constituents, als estatuts o als plans estratègics. Un d'aquests compromisos és la formació integral dels titulats, és a dir, formar-los no només com a professionals sinó també com a ciutadans. Aquest compromís, tanmateix, és sovint bandejat a les propostes docents que integren el model formatiu de les diferents titulacions.

Ja hem argumentat en altres moments la importància de la formació ètica i ciutadana dels universitaris com a factor de qualitat de l'educació superior al món actual i, en concret, en el marc de les declaracions que des de la de Berlín defineixen el procés de construcció de l'espai europeu. En aquests documents, hem identificat tres dimensions (Martínez, 2006) quant a la funció ètica de la universitat a la societat actual: en primer lloc, la formació deontològica relacionada amb l'exercici de les diferents professions, en segon lloc, la formació ciutadana i cívica dels ciutadans i, en tercer lloc, la formació humana, personal i social que ha de contribuir a l'optimització ètica i moral dels futurs titulats i titulades com a persones. En relació amb aquestes tres dimensions es pot afirmar que la primera és acceptada en general com un indicador de qualitat, la segona guanya acceptació progressivament com una necessitat la satisfacció de la qual requereix la col·laboració de la universitat i la tercera és considerada, amb l'excepció d'alguns centres universitaris, un objectiu que és responsabilitat d'altres nivells del sistema educatiu i que difícilment pot integrar-se en la missió i la funció de les universitats.

En general, i més enllà de declaracions i documents, el professorat universitari viu al marge d'aquestes preocupacions i mostra un cert recel a l'hora de plantejar la formació ciutadana i en valors democràtics com a part inherent de la formació universitària. Això s'explica perquè, entre altres motius, entenen, tal com hem apuntat més amunt, que no és responsabilitat seva, tot i reconèixer la importància d'aquest tipus de formació.

La universitat com a institució social de referència és, tant si ho vol el professorat com si no, un referent en la transmissió dels principis ètics de les professions i un lloc on s'aprenen valors i contravalors. Per això, pot ser un bon espai d'aprenentatge ètic, un espai d'adquisició de valors democràtics i de socialització política dels estudiants. Ara bé, quin valors cal transmetre? Quina és la responsabilitat social de la universitat en la formació ètica dels estudiants com a ciutadans i ciutadanes? En un estudi elaborat entre un conjunt d'universitats de l'Estat, el 59% del professorat pensa que la universitat no ha de transmetre valors, mentre que un 85% afirma que ha de formar en els principis ètics de les professions i un 62% defensa que un dels objectius ha de ser la formació de ciutadans competents (Escámez *et al.*, 2008).

Quan s'afirma que una institució educativa ha de marcar-se un objectiu formatiu determinat, sovint es pensa en la necessitat d'introduir una assignatura o una matèria nova. Evidentment, aquesta no és la nostra proposta. Aprenem valors de diverses maneres i en contextos diferents. La universitat és un d'aquests contextos i la nostra proposta fa referència a les condicions que ofereixen les situacions d'aprenentatge acadèmic i la influència que tenen en l'aprenentatge ètic dels estudiants i no a la necessitat d'introduir una matèria o assignatura. Com és ben sabut, en la major part de titulacions hi ha matèries d'ètica professional, que segurament caldria ampliar, però no volem que es confongui això amb el que proposem des d'aquí. La nostra proposta pretén anar un pas més enllà de la formació en ètica professional, d'altra banda lògica i necessària.

Hi ha tres vies bàsiques d'aprenentatge ètic: mitjançant l'exercici, per observació i a través d'una construcció autònoma i personal de matrius de valors. Les diferents teories sobre els valors i sobre l'educació en valors posen més èmfasi en unes o en altres. L'aprenentatge ètic és fruit de la pràctica i de l'exercici i, per això, és tan important el context on vivim i ens formem, perquè és allà on aprenem realment. La cultura i el context no només ens influeixen, sinó que determinen la nostra resposta envers determinats estímuls i ens fan actuar, sentir i valorar d'una certa manera. Els contextos d'aprenentatge i convivència a la universitat són espais de transmissió informal de valors entre iguals i entre estudiants i professorat.

Aprenem també per observació i, en aquest sentit, tenen un gran impacte els models de comportament del professorat, el conjunt de la institució universitària i els que s'observen als espais d'aprenentatge pràctic

i al pràcticum, més propers a l'exercici professional de l'estudiant en el futur. Es tracta de models i comportaments regulats per determinats valors i contravalors que incideixen en l'aprenentatge ètic dels estudiants.

I, en tercer lloc, l'aprenentatge ètic és el resultat de l'elaboració i la construcció autònoma i personal de matrius de valors. Com a docents, moltes vegades pensem que aquesta és l'única via de transmissió de valors. Malgrat això, tot i que en forma part, no és l'única ni la més potent i eficaç. Són més potents les dues primeres i es considera que és més eficient i eficaç estudiar-les totes tres de manera integrada. La primera permet aprendre d'una manera ambiental i informal, mentre que la segona mereix una atenció especial, ja que estem en una societat en què l'observació de models i l'aprenentatge social són elements centrals de la conformació humana i del marcatge social.

No podem reduir tampoc la nostra proposta a la formulació d'un conjunt de competències transversals com a objectius del pla docent d'una titulació. Aquest pas és necessari, però no suficient. La formulació de competències transversals, fins i tot de les que fan referència al compromís ètic, no és suficient per garantir-ne l'assoliment. Cal un canvi profund en la mentalitat dels professors i el convenciment que el model formatiu de la universitat d'avui ha d'incloure –de manera programàtica i no només declarativa– la formació en la responsabilitat social dels estudiants i els titulats.

Des del reconeixement als destacats avenços en aquesta línia que observem a les universitats que aposten per incorporar declaracions als seus plans docents i als seus programes institucionals sobre la necessitat de formular ofertes docents i de procurar l'adquisició de competències transversals de tipus ètic i social, cal insistir en la idea que la formació en la responsabilitat social i per a l'exercici d'una ciutadania activa s'adquireix de manera més eficaç en els contextos d'aprenentatge i convivència propis de cada titulació i facultat que no pas mitjançant la programació d'una determinada assignatura especialitzada en qüestions socials i ètiques o la prioritització de l'adquisició de competències transversals en algun moment del pla d'estudis, generalment al pràcticum o al treball final. Són possibilitats que val la pena d'estudiar, però partint de la base que no són suficients.

1.2 Sobre la responsabilitat social de les universitats i la formació dels titulats per exercir una ciutadania activa. Les propostes d'aprenentatge servei (APS) a la universitat

Les universitats i les institucions d'educació superior acullen una població d'estudiants cada vegada més diversa i multicultural, d'edats també variades, que accedeix als estudis superiors en diferents moments de la seva vida. La majoria ho fa en acabar els estudis de secundària, però cada cop és més alta la proporció que hi accedeix després d'un període laboral, compaginant estudis i feina o a través d'una modalitat de formació contínua i d'aprenentatge durant tota la vida. Les universitats són conscients del fet que aquests canvis en la tipologia d'estudiants impliquen (en unes titulacions més que en d'altres) una manera diferent d'entendre la funció docent i de difusió del coneixement. L'abast de la seva feina i la dimensió social que adquireix s'amplia i afecta cada vegada més sectors de la població, amb objectius i expectatives diferents. Aquesta és una de les funcions socials que de manera natural assumeixen les universitats i reconeixen com a pròpia. Aquest vessant de contraprestació a la societat mitjançant la prestació de serveis docents i de formació continuada adreçats a sectors de la població que no s'ajusten als cànons de l'estudiant que hi accedeix després dels estudis secundaris per obtenir una titulació de grau és una pràctica comuna que varia segons les titulacions, però que permet treure més profit dels coneixements de tota mena que genera l'activitat universitària, sobretot la recerca i la creació científica, tècnica i artística. És una bona pràctica de responsabilitat social, ja que els recursos a l'abast de les institucions d'educació superior són en part fruit de l'esforç de tota la ciutadania que contribueix a finançar-les, en el cas de les universitats públiques, i en part de les persones que amb la seva feina fan possible i, fins i tot, contribueixen a finançar de manera total o parcial els estudis dels membres de la seva família que accedeixen a una universitat pública o privada.

De manera més específica, les universitats incorporen des de fa temps a la seva activitat serveis de voluntariat a càrrec dels estudiants, que normalment participen en programes que es duen a terme a la comunitat més propera o en fundacions especialitzades en la promoció d'accions de solidaritat. A més a més, són cada vegada més freqüents els casos d'universitats que desenvolupen projectes de serveis i innovació relacionats amb les prioritats de la ciutat i el territori. És evident que,

d'una manera o una altra, la major part d'universitats estan compromeses amb la societat i plasmen aquesta responsabilitat social com una de les seves principals dimensions dins l'àmbit institucional. Tanmateix, el que no està prou estès i que cal promoure són els espais, les situacions d'aprenentatge i els contextos de convivència on els estudiants puguin entrenar-se per exercir una ciutadania activa com a estudiants i com a futurs ciutadans. Les propostes d'aprenentatge servei que presentem als apartats següents són una bona mostra del que es pot fer en aquest sentit (Puig *et al.*, 2006; Tapia, 2006).

Les propostes d'aprenentatge servei (APS) en contextos d'educació superior i, en concret, a la universitat són propostes que cal situar en el marc d'un model formatiu d'universitat que procura combinar l'aprenentatge acadèmic i la formació per a una ciutadania activa en temps real. Per això, són propostes que s'han d'integrar en el conjunt de canvis orientats a un nou model d'universitat que, a més de vetllar per la qualitat, incorpori en les seves dimensions l'exercici de la responsabilitat social. Fem referència a un exercici de responsabilitat que no es limita a retre comptes dels recursos rebuts de la societat ni al retorn a la societat, en forma de prestació de serveis, de part del que n'ha rebut. Ens referim a un exercici de responsabilitat social de tipus ètic per part de la universitat, és a dir, d'un model d'universitat que, a més de preocupar-se per la qualitat, orienti el model formatiu i l'activitat docent, de recerca i de transferència del coneixement cap al bé comú i cap a una societat més justa i democràtica. Som conscients del grau d'utopia que caracteritza la proposta d'aquest model d'universitat, però és necessari. Tant els fonaments pedagògics, socials i ètics que caracteritzen l'APS com el sentit de cooperació i col·laboració que cultiva en l'estudiant i que promou com a servei a la comunitat converteixen les propostes d'APS en un bon espai d'aprenentatge de competències per a la pràctica professional i també per a la pràctica d'una ciutadania activa.

A mesura que s'endinsi en els diferents capítols d'aquesta obra el lector podrà conèixer més a fons diverses activitats i propostes d'aprenentatge servei i altres que, tot i no ser-ho, són bons exemples de prestació de serveis a la comunitat i que des del segle passat són cada vegada més presents a les universitats i, en general, a les institucions d'educació superior de diferents llocs del món. Ara volem posar alguns exemples per entendre'n millor el significat. Per exemple, són activitats d'aprenentatge servei les que duen a terme els estudiants de farmàcia durant el

període de pràctiques o pràcticum en una oficina de farmàcia d'un barri amb una alta vulnerabilitat social, on aplicant els seus coneixements col·laboren en l'educació de la salut de la població i alhora aprenen nous coneixements sobre els estils de vida i la salut de la població. També ho són les que protagonitzen els estudiants de dret quan col·laboren amb advocats que han d'actuar d'ofici, ja que milloren la prestació dels serveis que ofereixen a la població i aprenen en una situació real a abordar situacions complexes a les quals segurament hauran de fer front en un futur.

Les propostes d'APS són propostes que no han de confondre's amb la prestació de serveis voluntaris. Han de tenir una rellevància i un reconeixement acadèmic (és a dir, han d'aportar un aprenentatge acadèmic als estudiants) i han de contribuir a millorar la qualitat de vida i el nivell d'inclusió social de la població. A continuació, apuntarem un conjunt de reflexions a través de les quals desenvoluparem algunes de les afirmacions anteriors. Les primeres fan referència a les propostes d'APS en relació amb els objectius de millora de la qualitat de les universitats, mentre que les darreres les analitzen com un factor d'aprenentatge ètic i per a l'exercici d'una ciutadania activa.

1.3 Les propostes d'aprenentatge servei no han de plantejar-se només com una activitat o una estratègia docent, sinó que han de formar part del model formatiu d'universitat

Tota innovació a la universitat reclama una integració i un canvi en la cultura institucional si volem que arrelí. Evidentment, com tota innovació en l'àmbit de la docència i l'aprenentatge, estem parlant de propostes que en la majoria de casos són iniciatives individuals o d'un grup reduït de professors, tot i que no només tindran l'efecte volgut si la institució reconeix que es tracta d'experiències i innovacions d'interès per a tota la institució i no només per als seus promotors.

Les propostes d'aprenentatge servei aporten novetats al procés d'aprenentatge habitual dels estudiants universitaris. I, per tant, en aquest sentit són una innovació docent. Una innovació és l'acció i l'efecte d'introduir una novetat. Les propostes d'APS introdueixen com a novetat un aprenentatge construït en un context de necessitats reals de l'entorn, amb l'objectiu de millorar-lo. Dit d'una altra manera, representen una innovació en l'aprenentatge a la universitat i alhora afegeixen als objec-

tius clàssics de la formació universitària d'altres que relacionen l'activitat d'aprenentatge de l'estudiant amb la seva formació ciutadana.

El procés de convergència europeu i, en concret, la construcció de l'Espai Europeu de l'Educació Superior són, sens dubte, una bona oportunitat per aprofundir en la renovació pedagògica i en la definició de projectes formatius a les universitats. És una ocasió immillorable per analitzar i proposar com integrar aprenentatges relacionats amb els valors i les dimensions ètiques de la persona a la formació universitària, de manera que contribueixin precisament a la formació de ciutadans competents en el sentit més complet.

De totes maneres, sabem per experiència que les propostes i els plans estratègics orientats a la innovació docent o a la incorporació de noves estratègies i mètodes docents no sempre han estat eficaços i no sempre han donat els resultats de millora de la qualitat que es pretenien aconseguir. En general, la definició de projectes educatius i la renovació pedagògica, si volem que siguin eficaços, han de ser tasques que proposin: reflexió sobre la pràctica docent del professorat i la cultura docent en cada facultat o escola; elaboració cooperativa i col·laborativa de coneixement compartit sobre els objectius i ideals que han de marcar el camí cap on vol avançar la institució; complicitat i implicació activa per assolir els objectius per part del professorat i sobretot dels responsables de la política docent i acadèmica, des del responsable de matèria i de departament fins al de la facultat. Les cultures docents, els ritmes amb què s'introdueixen els canvis i les innovacions, i l'aposta per la reflexió i, fins i tot, per la necessitat de definir projectes i objectius o d'iniciar processos de canvi i renovació varien en cada centre i universitat.

En el context actual de transformació de la universitat, els centres poden assumir un paper central en l'aprofundiment i la consolidació de determinades maneres d'entendre la vida i el món per part dels estudiants, tant en la dimensió professional com ciutadana i, fins i tot, personal, o bé desentendre's d'aquesta funció. La universitat pot integrar nous tipus de continguts d'aprenentatge en consonància amb la imprescindible formació orientada a l'adquisició de competències que permetin gaudir de la nostra societat de la informació com una societat del coneixement i de l'aprenentatge continu, o bé limitar-se a aplicar la normativa traduint numèricament el valor d'un crèdit actual pel que li pertoca al sistema ECTS i aplicar petits retocs superficials a la realitat docent actual.

De la mateixa manera i en relació amb el tema que ens ocupa, la universitat pot plantejar-se com a objectiu la formació de professionals i entendre que la seva responsabilitat formativa és aquesta i només aquesta o entendre que a més, o fins i tot en primer lloc, la seva feina és formar professionals, però també persones, ciutadans i ciutadanes. En definitiva, depèn de cada universitat que la institució sigui o no, a més d'un bon espai per aprendre a saber i per aprendre a saber fer, un lloc ideal per aprendre a ser i a conuiuïre junts en les societats plurals i diverses de l'Europa del segle XXI. Evidentment, en aquests moments cal defensar propostes a favor d'una concepció de la universitat com un espai d'aprenentatge ètic, però cal anar més enllà amb persuasió i arguments que convencin aquells que encara no estan gaire convençuts.

La integració de propostes d'aprenentatge servei, com tota innovació docent, s'ha de plantejar tenint en compte el moment cultural que viu actualment la universitat. La situació actual és favorable per plantejar objectius d'aprenentatge que no estiguin orientats únicament a l'exercici professional. Avui és possible plantejar-se objectius orientats a la formació del futur titulat en competències genèriques o transversals que, si bé són bones per millorar l'exercici com a professional, també ho són per formar els estudiants com a persones, com a ciutadans i ciutadanes competents i cultes. Hem de saber aprofitar el valor instrumental de determinats objectius d'aprenentatge que segurament no trobaríem en un moment diferent del de la societat de la informació i la diversitat on, a diferència de l'època de la societat industrial, un bon exercici professional no depèn només d'una bona formació especialitzada. Però per aprofitar-ho, la decisió està en mans de cada comunitat universitària. En aquest sentit, cal que siguem capaços d'entendre que les propostes d'aprenentatge servei són adequades per assolir els objectius de millora i transformació social i que també ho són en funció de les competències que desenvolupen i de la incidència que tenen en la formació d'un bon titulat. Aquests arguments són especialment necessaris de cara a les persones que només valoren la idoneïtat de les innovacions docents segons si milloren els resultats de la formació professional dels futurs titulats i de la seva competitivitat.

1.4 Les situacions d'aprenentatge servei són una bona pràctica d'aprenentatge de competències

Un model formatiu i d'aprenentatge propi de la societat de la informació ha d'estar orientat a l'adquisició de competències i, per aplicar-lo, cal combinar l'adquisició de recursos cognitius i la disponibilitat per mobilitzar-los en contextos reals. Les situacions d'aprenentatge servei són una bona combinació de totes dues.

Un dels factors clau en el procés de transformació que viu la universitat consisteix a orientar els processos d'aprenentatge i expressar els resultats d'aquest aprenentatge en termes de competències. Fer-ho consisteix a expressar-los com a possibilitats de mobilitzar recursos cognitius per abordar situacions reals i resoldre-les de manera satisfactòria. Les situacions d'aprenentatge que els estudiants viuen en contextos com ara el pràcticum o el laboratori, l'hospital o les pràctiques, segons la titulació, són exemples de situacions que poden contribuir a adquirir les competències, però que no s'han de confondre amb un model d'aprenentatge centrat en competències pel sol fet de ser aprenentatges a través de la pràctica.

Un model centrat en competències requereix l'aprenentatge de continguts procedimentals i actitudinals, però també i, de manera especial, informatius i conceptuals. Sense aquests últims és impossible ser competent i abordar amb eficàcia i eficiència situacions reals. Segurament no són suficients, cal saber mobilitzar-los, però podem afirmar amb seguretat que almenys són necessaris. Un autèntic model formatiu orientat a l'adquisició de competències en contextos universitaris ha de ser un model dens en continguts i alhora un model que prepari l'estudiant per gestionar-los de manera àgil quan li calgui mobilitzar-los per abordar situacions reals de la vida, primer com a aprenent i estudiant i més endavant com a titulat al món professional o al de la recerca, l'estudi i la creació artística.

Les propostes d'APS combinen aquests dos elements: aprenentatges de continguts, és a dir, adquisició de recursos, d'una banda, i entrenament en la disponibilitat per mobilitzar-los en contextos reals, de l'altra. Combinen aquests dos aspectes amb la intenció de preparar l'estudiant per abordar millor situacions que comporten implicacions socials i ètiques, tant en la seva futura dimensió professional com ciutadana. A més a més, aquestes propostes generen pràctiques que

poden ser bons espais d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu, d'anàlisi crítica i social de l'entorn i d'implicació en projectes compartits de transformació.

Són propostes que es poden emmarcar en el conjunt d'iniciatives de renovació i d'innovació, i que poden contribuir a canviar la cultura docent de la universitat i a orientar la seva activitat formativa vers l'adquisició de competències i no només vers la formació en continguts d'aprenentatge conceptuals informatius, conceptuals o, en el millor dels casos, procedimentals. Ens trobem davant de propostes que avancen en el sentit contrari a alguns models que encara existeixen a les nostres universitats de formació enciclopèdica aïllada de l'entorn, del medi i de la comunitat més immediata. Per acabar, es tracta de propostes que advoquen per un model formatiu ric en coneixements i rigorós amb la selecció d'aquests continguts tenint en compte el potencial estratègic que ofereixen de cara a la formació dels estudiants en la responsabilitat social (Ehrlich, 2000).

Amb la provisionalitat pròpia de tota definició de treball, identifiquem les propostes d'aprenentatge servei a la universitat com propostes de treball cooperatiu i col·laboratiu que, emprant el llenguatge i els coneixements de les disciplines que integren el pla docent d'una titulació, desenvolupen en l'estudiant competències que li permetran entendre millor la realitat social, econòmica, mediambiental, mediàtica, cultural i personal que afecta els membres d'una comunitat, amb l'afany de transformar la societat i de contribuir a millorar el benestar de les persones i el nivell d'inclusió social.

En aquest sentit, cal subratllar que per primera vegada a la documentació europea sobre aquest tema la llista de descriptors coneguts com descriptors Dublín¹ incorpora competències relatives a elements socials i ètics, tant en relació amb el títol de grau com de postgrau. Pel que fa al títol de grau, estableix concretament cinc competències. La tercera fa referència a la necessitat de saber compilar i interpretar dades rellevants, sobretot de l'àrea d'estudi pròpia, per tal de poder emetre judicis que incloguin una reflexió sobre temes rellevants de tipus social, científic o ètic.

1. Vegeu <http://www.jointquality.org/ge_descriptors.html>.

1.5 Les propostes d'aprenentatge servei potencien aprenentatges que permeten aprendre a aprendre i a emprendre

Una proposta docent universitària de qualitat ha de contribuir a formar persones capaces d'aprendre a aprendre i d'aprendre a emprendre. I les propostes d'aprenentatge servei potencien precisament aquests aprenentatges.

Una universitat de qualitat ha de treballar per comptar amb una proposta docent centrada en el desenvolupament de competències que garanteixin la formació d'uns professionals excel·lents i també per no quedar aïllada de l'entorn. Cada vegada més, la formació de professionals de qualitat ha d'integrar competències per aprendre a aprendre amb altres competències que no es poden adquirir eficaçment al marge del context real propi de cada professió ni al marge de l'entorn i de la comunitat. La qualitat en la professió equival a exercir-la amb dedicació i mostrar interès per aprendre a exercir-la millor, responsabilitat i implicació amb la realitat amb què interactuem com a professionals i també amb la transformació d'aquesta realitat.

Per assolir aquests nivells de qualitat en la formació universitària cal un canvi en la mirada del professorat pel que fa als objectius d'aprenentatge de la universitat i un cert model d'universitat compromès amb la comunitat i amb la millora de l'entorn (Rhoads, 1997). Aquests són els canvis que poden afavorir una transformació de la cultura institucional i docent que permeti integrar propostes d'APS, tal com plantejàvem a la primera reflexió d'aquest document.

Són canvis que eixamplen el sentit de l'aprenentatge rebut a la universitat i que poden dotar la universitat d'una dimensió pública més enllà dels documents oficials. Aquest nou sentit de l'aprenentatge implica plantejar-se altres objectius, a part de la formació de professionals de qualitat, com ara aprendre a aprendre, aprendre a conviure en societats diverses i plurals, contribuir a consolidar estils de vida democràtics, participar en la creació de capital social i aprendre a emprendre. Aquest darrer objectiu, el d'aprendre a emprendre, no s'ha de situar sols com una prioritat en el terreny professional, sinó també en la pràctica social i comunitària. Suposa apostar per un model formatiu que integra diferents maneres de construir el coneixement i d'actuar. Les propostes d'APS poden aportar noves reflexions, sensibilitats i coneixements que obrin la porta a nous espais de treball i d'estudis cooperatius i gene-

rin relacions i compromisos personals, cívics, ètics, social o simplement organitzatius en l'alumne per tal d'assolir els objectius apuntats més amunt.

1.6 Les propostes d'APS a la universitat poden ser uns espais excel·lents de formació en valors, aprenentatge ètic i ciutadania activa

Malgrat tot el que hem afirmat en aquestes pàgines, ja hem apuntat al primer apartat d'aquest capítol que en general el món de la universitat mostra un cert recel a l'hora de plantejar la formació en valors com quelcom inherent a la formació universitària. I això passa entre altres raons perquè entén, tot i reconèixer la importància d'aquesta formació, que li correspon aquesta responsabilitat. En el millor dels casos, es pot considerar necessària la formació deontològica dels estudiants perquè en el futur puguin exercir la seva professió correctament. Tret d'unes quantes universitats, la formació ètica orientada a la construcció de la personalitat moral i a la formació ciutadana no és un objectiu plasmat com a tal als plans docents i a les pràctiques de l'aprenentatge a la universitat.

De totes maneres, com que el món dels valors s'aprèn en l'aprenentatge i la convivència de cada dia, la universitat no pot ser un espai extern a l'aprenentatge i la convivència i és un bon lloc per aprendre èticament. Com és obvi, no totes les maneres d'ensenyar i aprendre són adequades per apropar-se a determinats valors i construir matrius de valors personals orientades a la consolidació d'estils de vida personals i comunitaris, actius i democràtics, i el mateix passa amb les propostes d'aprenentatge servei.

No totes les pràctiques considerades habitualment com a propostes d'APS són necessàriament pràctiques d'educació en valors i per a una ciutadania activa. En altres paraules, no totes les propostes que combinen aprenentatge acadèmic i prestació de servei a la comunitat aporten un aprenentatge ètic als estudiants que hi participen. Una proposta d'aprenentatge servei ha de complir unes condicions concretes per rebre la consideració de pràctica d'educació en valors morals i d'aprenentatge ètic per a una ciutadania activa.

A la universitat poden identificar-se com a mínim cinc àmbits en els quals és possible integrar accions i establir pautes o orientacions que afavoreixin la formació en valors i l'aprenentatge ètic (Mar-

tínez, 2006). Els enumerem a continuació: l'àmbit dels continguts curriculars, el de la relació entre estudiants i professors, el de formes d'organització social de les tasques d'aprenentatge, el de la cultura participativa i institucional i el de la implicació comunitària de l'aprenentatge acadèmic. Són cinc àmbits que a la pràctica estan interrelacionats i s'influeixen entre si i, per tant, només es diferencien quan és necessari d'exposar-los. En tots podem observar-hi processos d'aprenentatge ètic a través de l'exercici o la pràctica, l'observació o la reflexió i la construcció personal. Ara ens interessa diferenciar-los per poder plantejar a continuació diverses consideracions sobre la potència pedagògica del darrer àmbit i, en concret, sobre les possibilitats i diverses qüestions relacionades amb la pràctica a la universitat de propostes d'APS.

Les propostes d'APS permeten abordar aquest cinquè àmbit de formació en valors i aprenentatge ètic a la universitat. És una via emergent que implica la integració de l'activitat acadèmica i els serveis a la comunitat. No és una tasca de voluntariat, ja que l'estudiant pot computar el temps dedicat a aquestes feines com a crèdits acadèmics i no representa tampoc un aprofitament acadèmic d'una activitat no acadèmica per part de l'estudiant, com és oferir un servei a la comunitat. Però, tal com apuntàvem, perquè les propostes d'APS siguin unes bones pràctiques d'aprenentatge ètic i de ciutadania han de complir determinades condicions. Nosaltres en proposem cinc. Per començar, han d'abordar qüestions socials i rellevants o controvertides des d'un punt de vista ètic que permetin millorar la comprensió crítica i estimulin el raonament moral dels estudiants. En segon lloc, han de ser pràctiques en què les relacions interpersonals entre els estudiants i entre els estudiants i la població o els professionals amb qui tenen contacte es basin en el reconeixement, el respecte mutu i la simetria. En tercer lloc, cal que les pràctiques s'organitzin en tasques de tipus cooperatiu i col·laboratiu, però que alhora reservin espais de reflexió individual sobre la pràctica. En quart lloc, les pràctiques d'APS han de permetre analitzar els valors i contravalors presents al context institucional en què es duen a terme i promoure un aprenentatge útil per a la vida en comunitat, de manera que contribueixin a formar els estudiants en valors com ara la llibertat, la igualtat, la solidaritat, el respecte envers un mateix i la natura, la participació i la responsabilitat, valors exigibles lligats als valors de la justícia i la dignitat. I, en cinquè lloc, les pràctiques han de poder-se avaluar d'una manera transparent, comptant amb la participació de l'estudiant,

dels seus companys, de membres de la comunitat i del professorat responsable de la matèria o l'assignatura en què s'integra la pràctica o la proposta d'APS.

Per tot el que hem apuntat fins ara, cal que la integració de propostes i activitats d'APS a les universitats es faci amb prudència. Ha de ser gradual, flexible i singular tenint en compte la cultura de cada facultat o escola i la capacitat del professorat per introduir-los. És un exemple d'innovació que s'ha d'entendre en clau de micromillores, que han d'anar acompanyades de reconeixement institucional, però que no s'han de generalitzar de manera indiscriminada. Segurament haurien de formar part de l'oferta obligatòria de la universitat en diferents titulacions (a les matèries que més escaigui) per tenir un caràcter optatiu de cara als estudiants. Ni l'obligatorietat ni la generalització sense criteris clars i contrastats pel que fa a l'avaluació d'aquest tipus de propostes docents –l'avaluació de la proposta, dels aprenentatges que genera i de la contribució que fa a la comunitat–, són bons companys de viatge en unes circumstàncies com les que ens ocupen.

Tal com hem apuntat, la novetat més interessant d'aquesta modalitat d'aprenentatge ètic a la universitat és, al nostre parer, la contribució a una formació professional del futur graduat construïda no sols a l'àmbit de la universitat, sinó també al de la comunitat, la qual cosa li permetrà dominar coses que serien complicades d'assimilar amb altres estratègies o programes formatius. Un aprenentatge al territori, que converteixen aquest territori i la realitat sociocultural que viu en una font d'aprenentatge, que complementi els aprenentatges a l'aula, al laboratori o a l'hospital pot contribuir a augmentar el compromís social a favor d'una inclusió social més real en la formació del futur titulat i en la manera com aborda la seva intervenció professional. En definitiva, els programes d'aprenentatge servei a la universitat poden dotar de més significació social una gran dels continguts que l'estudiant aprèn. A més a més, afavoreixen, fins els contextos d'aprenentatge, situacions i moments d'anàlisi i comprensió hermenèutica de la realitat on viuen o estudien els alumnes, que són cabdals si volem que siguin capaços de construir, d'una manera adequada, personal i autònoma, sistemes de valors que incloguin la lluita, la consolidació i l'aprofundiment en una societat basada en la dignitat de la persona i els estils de vida i valors propis de la democràcia. En resum, poden ser instruments al servei de l'aprenentatge pràctic per a la vida en comunitat (formació moral), per a la reflexió sobre aquesta vida (formació ètica) i per a la transformació i

millora de les condicions de vida de la comunitat a partir dels coneixements i competències de cada professió.

Referències bibliogràfiques

- BARNETT, R. (2008), *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Barcelona, Octaedro.
- CORTINA, A. (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*, Oviedo, Nobel.
- EHRlich, T. H. (ed.) (2000), *Civic responsibility and Higher Education*, Westport, American Council on Education and Oriyx Press, Series on Higher Education.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R. i JOVER, G. (2008), «Restructuring university degree programs. One opportunity for the ethics education», *Journal of Moral Education*, núm. 37(1), pp. 41-53.
- EYLER, J. i GILES, D. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FURCO, A. (2005), «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio», Programa Nacional Educación Solidaria, MECT, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina, pp. 19-26.
- FURCO, A. i BILLIG, S. H. (ed.) (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, IAP, CT.
- MARTÍNEZ, M. (2006), «Formación para la ciudadanía y educación superior», *Revista Iberoamerica de Educación*, núm. 42, pp. 85-102.
- MARTÍNEZ, M. i HOYOS, G. (2006), «Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización», a MARTÍNEZ, M. i HOYOS, G. (coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas*, Barcelona, Octaedro.
- MARTÍNEZ, M. i PAYÁ, M. (coords.) (2007), «La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior», a GARCÍA-GARRIDO, J. L. (ed.), *Formar ciudadanos europeos*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, pp. 19-98.
- PUIG J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J. (2006), *Aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro.
- TAPIA, M. N. (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- (2000), *La solidaridad como pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- RHOADS, R. A. (1997), *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*, Nova York, State University of New York Press.

2. Qualitat acadèmica i responsabilitat social: l'aprenentatge servei com a pont entre dues cultures universitàries

María Nieves Tapia
Ministerio de Educación, Argentina

Hi ha universitats que tenen com a principal raó de ser l'excel·lència acadèmica. Nosaltres considerem que la nostra existència té com a finalitat el servei a la gent, mentre que l'excel·lència acadèmica en seria el millor instrument.¹

Recollir i repartir menjar i roba és ser solidari.

Fer maquetes és aprenentatge.

Dissenyar i contribuir a la construcció d'habitatges populars és aprenentatge servei.

2.1 Introducció

Tradicionalment, la universitat s'ha associat a tres missions fonamentals: la docència, la recerca i l'extensió. Cadascuna d'aquestes missions es regeix per una estructura organitzativa específica que, alhora, genera una «cultura institucional» pròpia, molt sovint aïllada o, fins i tot, enfrontada amb les altres.

Per això, entre les moltes antinòmies que circulen per les universitats, possiblement una de les més antigues seria la que contraposa «estudiosos» amb «militants», «extensionistes» amb «científics», docents partidaris de fomentar el compromís i la responsabilitat social a d'altres

1. Programa Nacional Educación Solidaria, UPE, MECyT, *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial «Prácticas Solidarias en Educación Superior» 2004*, República Argentina, 2006, p. 11. L'afirmació correspon als titulars del Programa BIN de recerca, identificació i nutrició de nens en condicions de desnutrició de la Facultat de Medicina de la Universidad de Tucumán (Argentina).

que consideren que tota activitat solidària pot acabar equiparant-se a un malbaratament del temps imprescindible per garantir l'excel·lència acadèmica.

Som del parer que aquesta confrontació no només és més obsoleta cada dia, sinó que parteix de visions extremament reduccionistes, tant de la qualitat acadèmica com de la missió social de la universitat. En aquest context, l'article mirarà de presentar els punts forts de la proposta pedagògica de l'aprenentatge servei com a espai d'articulació i trobada de dues intencionalitats i dues cultures institucionals que sovint es presenten com a antitètiques en la vida de la universitat: d'una banda, la que té relació principalment amb la qualitat acadèmica i, de l'altra, la que dona prioritat a la responsabilitat social.

Primer de tot, valorarem les diferents cultures i models institucionals que coexisteixen a l'educació superior i subratllarem les potencialitats de la proposta de l'aprenentatge servei a l'hora de garantir la integració de les diferents missions de la universitat. A l'apartat següent, assenyalarem alguns antecedents i obstacles vinculats a la difusió d'aquesta proposta pedagògica i presentarem els criteris fonamentals per identificar les pràctiques d'aprenentatge servei. Al tercer apartat parlarem de diferents models d'articulació que van de l'aprenentatge a la intervenció social, a partir de l'eina dels «quadrants d'aprenentatge servei». Tot seguit, ens centrarem en la relació entre aprenentatge servei i qualitat acadèmica i resumirem breument l'estat de les investigacions sobre l'impacte positiu de les pràctiques d'aprenentatge servei de qualitat entre els estudiants.

2.2 Cultures i models institucionals: del «temple del saber» a la responsabilitat social i l'aprenentatge servei

Els darrers anys ha augmentat la presa de consciència quant a la responsabilitat de les institucions d'educació superior a l'hora d'aportar tot el seu bagatge de coneixements i recursos al servei del conjunt de la comunitat. Tal com afirma un document de la UNESCO:

L'educació superior ha de reforçar les seves funcions de servei a la societat i, més concretament, les seves activitats orientades a eradicar la pobresa, la intolerància, la violència, l'analfabetisme, la gana, el deteriorament del medi ambient i les malalties, sobretot amb un plantejament interdisciplinari i transdisciplinari per tal d'analitzar els problemes i els dubtes

plantejats. (*Declaració Mundial sobre l'Educació Superior al segle XXI de la UNESCO*, París, 1998)

En aquesta línia, els darrers anys el concepte tradicional d'«extensió» universitària s'ha enriquit (o bé ha acabat substituït) amb el concepte de «responsabilitat social universitària» (RSU) i s'han multiplicat les iniciatives en aquest sentit.

Tanmateix, i tot i que amb aquest article no pretenem fer-nos ressò de tot l'abast i la complexitat d'aquest tema, cal reconèixer que la visió de la universitat com a institució «socialment responsable» encara avui és objecte de grans dubtes i debats i que les institucions d'educació superior viuen avui enmig de tensions entre cultures institucionals divergents i contraposades. De manera molt breu, mirarem de caracteritzar els tres models institucionals que creiem que hi ha en joc i la vinculació que tenen amb la proposta de l'aprenentatge servei.

2.2.1 El model tradicional: la institució educativa com a «temple del coneixement»

Més enllà dels discursos políticament correctes, tot sovint les pràctiques més freqüents de l'educació superior palesen el manteniment del model institucional tradicional d'universitat, un model que la concep com a «temple del coneixement». A l'aixopluc de la «Deessa Raó» i de la fe en un progrés ininterromput, la universitat del segle XIX es va constituir al servei de la producció i la transmissió d'una ciència «pura», que calia preservar de la contaminació dels interessos i les passions del seu temps. Una universitat, doncs, en què la ciència era una finalitat per si mateixa i en què s'aspirava a una producció del coneixement «asèptica» i «neutral». El manteniment d'aquest model –fundacional en el cas de les universitats d'Estats Units– es posa de manifest en l'afirmació, relativament recent, de dos especialistes.

No podem pensar que la missió de la universitat sigui conduir la humanitat vers una nova Jerusalem. Qualsevol intent fet en aquest sentit pot destruir, entre altres coses, el paper de la universitat com a santuari intel·lectual [...]. L'objectiu de la universitat no és la recerca del poder o la virtut, sinó la recerca de les veritats significatives. (Faimen i Oliver, 1974; cit. a Stanton *et al.*, 1999)

Aquesta descripció de la universitat com a *santuari intel·lectual* expressa clarament una concepció del coneixement en virtut de la qual les «veritats significatives» per a la comunitat acadèmica no necessàriament s'han de vincular a la millora de la vida de la resta de la humanitat. Si la recerca que es duu a terme al «santuari» és inútil o perjudicial per a la raça humana, segons aquesta visió no és problema del científic, sinó de qui faci ús d'aquest coneixement.

La fe enciclopedista en un progrés ininterromput d'una ciència moguda pel seu propi impuls de recerca de nous coneixements (*science push*) constitueix la base d'aquest model, que sabem que tendeix, per inèrcia pròpia, a la hiperespecialització. En camps disciplinaris cada dia més fragmentats va guanyant terreny una lògica per la qual els destinataris principals de la producció científica són els membres de la mateixa comunitat acadèmica: si una publicació obté la validació dels iguals, potser ja no importa si és significativa o no per al conjunt de la comunitat. L'abisme entre el coneixement científic i el coneixement «vulgar» s'amplia d'aquesta manera en progressió geomètrica: els científics investiguen, parlen i escriuen principalment per als seus col·legues i els seus llenguatges es tornen hermètics per al «poble». La «divulgació» científica es considera una disciplina menor i perifèrica i publicar textos adreçats als iguals es constitueix en la principal (o gairebé única) via d'ascens i de prestigi.

En aquest context, sembla clar que l'única forma de docència possible és la que transmet el coneixement generat per la comunitat científica: s'aprèn tot escoltant el docent i llegint la bibliografia i –en el millor dels casos– experimentant al laboratori o practicant amb els que en saben més. Els espais d'aprenentatge són l'aula, el laboratori o la biblioteca. El món exterior es limita, com a molt, a fer d'escenari d'una pràctica preprofessional al final de la carrera, tot i que es prefereixen les

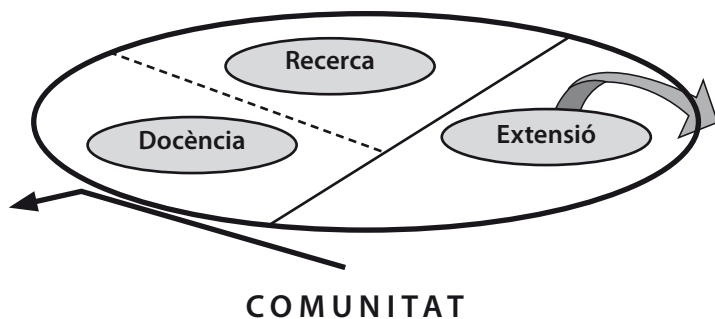


Figura 1: El paradigma institucional tradicional

pràctiques que es desenvolupen en àmbits protegits: l'hospital-escola, la granja experimental, etc.

Tal com il·lustra la figura 1, en aquest model la identitat de la universitat i les fronteres que la separen de la comunitat estan clarament delimitades. Les missions es compartimenten: la recerca no sempre està integrada amb la pràctica de la docència i està completament desvinculada de l'àmbit de l'extensió, l'únic responsable de bastir ponts vers una comunitat que és «destinatària» o «beneficiària», però les exigències de la qual no han de «contaminar la puresa acadèmica».

2.2.2 L'educació superior al servei de les exigències del mercat

Cal reconèixer que, especialment a les darreres dècades, moltes institucions educatives han passat a l'altre extrem del pèndol, tant a l'Amèrica Llatina com a d'altres regions del món. Massa escoles han deixat de ser «temples del coneixement» i s'han convertit en una mena de centres comunitaris paral·lels, en què de vegades sembla més important mantenir el menjador escolar que no pas fer classe, obtenir vacunes que no pas llibres, una escola en què l'objectiu d'oferir «contenció social» pot acabar per tapar la missió indefugible d'educar.² Aquest procés no s'ha viscut de la mateixa manera a l'educació superior, que s'adreça a sectors més minoritaris i amb un altre tipus de necessitats. Tanmateix, a les darreres dècades, especialment als anys noranta, moltes universitats privades (i algunes de públiques, sobretot en contextos de manca de finançament estatal) han passat també a l'extrem oposat del pèndol, per culpa de l'empenta cada cop més intensa de les forces del mercat sobre els processos de producció i difusió del coneixement.

En aquest model, la recerca i l'extensió s'orienten en funció de la demanda, mentre que el motor de la producció del coneixement ja no se situa a l'agenda pròpia de cada disciplina científica, sinó en les demandes de la societat (*demand pull*), i especialment dels actors que financen la recerca. L'extensió passa de ser l'espai d'activitats d'assistència social i difusió cultural per convertir-se principalment en un àmbit de venda de serveis: sorgeixen iniciatives d'extensió que generen recursos, que assessoren empreses, que ja no tenen «beneficiaris», sinó «clients». El llençatge de l'assistència social deixa pas al del sector terciari i les relacions

2. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 8.º Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina, pp. 19-22.

amb les institucions de la societat civil s'equiparen, d'alguna manera, a les que s'estableixen amb les organitzacions de caire econòmic, en termes d'aliances o clients.

Les iniciatives que es generen al servei d'aquests «clients» normalment les encapçalen professionals, cosa que fa que els estudiants no sempre hi participin ni se'n beneficiïn. La missió específicament educativa tendeix a quedar arraconada enfront de l'empenta de les àrees amb més possibilitats d'articulació directa amb les demandes del mercat. Davant d'aquestes àrees més «productives» (les de recerca i extensió), la docència corre el perill de quedar cada vegada més deslligada dels àmbits de la universitat en què es duen a terme les investigacions i les aliances amb els sectors que les financen.

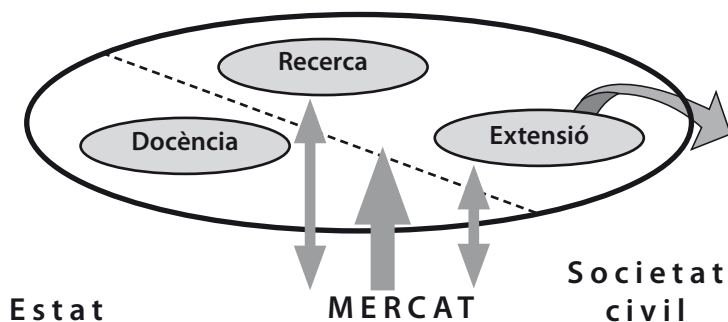


Figura 2: La demanda social i del mercat com a eix organitzatiu

En aquest model, les fronteres (i també la identitat educativa de la universitat) es difuminen. La producció del coneixement s'acosta a la realitat i, en aquest sentit, tendeix a generar una major articulació entre teoria i pràctica i més estudis interdisciplinaris i transdisciplinaris, però el pes social del coneixement es defineix a partir de lògiques econòmiques i no necessàriament en funció dels sectors socials amb més necessitats.

2.2.3 Vers un model integrat i superador: responsabilitat social i aprenentatge servei

Com podem superar el model tradicional d'educació superior sense caure en l'altre extrem del pèndol? És possible un model d'educació superior que articuli equilibradament les missions de docència, recerca i extensió? És possible que el conjunt de la institució s'orienti vers la reso-

lució dels problemes prioritaris de la societat, especialment dels sectors més vulnerables? És possible que des de la universitat es contribueixi a la construcció d'un país millor sense renunciar a l'excel·lència acadèmica?

Pensem que hi ha milers d'experiències desenvolupades avui arreu del món que permeten donar una resposta positiva i optimista-realista a aquestes preguntes i que els programes d'aprenentatge servei a l'educació superior constitueixen expressions d'un nou paradigma, que podria semblar llunyà i utòpic, però que ja s'aplica a moltes parts del món.

Tot seguit analitzarem dos casos d'aprenentatge servei desenvolupats en universitats argentines en què, a parer meu, ja es comença a expressar aquest nou model d'educació superior.

El «Programa de autoproducció de alimentos» (PAA) de la Universidad de Mar del Plata (Argentina) va néixer l'any 2001, durant la gran crisi socioeconòmica argentina. Mar del Plata era llavors una de les ciutats amb uns nivells de desocupació més alts del país. A més a més, al context nacional s'hi sumaven factors locals, com la crisi de l'activitat pesquera i de la indústria tèxtil, tradicionals places fortes de l'activitat productiva de la zona, i la dràstica disminució del turisme com a conseqüència directa de la crisi. El programa va sorgir per la iniciativa d'un grup d'estudiants de la facultat d'agronomia, que, amb la col·laboració d'alguns docents, es van plantejar aplicar els seus coneixements d'horticultura per ajudar a combatre la fam i la desocupació. Amb aquesta filosofia, van començar a oferir formació i a contribuir a l'organització de persones desocupades per crear horts comunitaris, de barri i familiars que ajudessin a millorar l'alimentació de les comunitats i les famílies, treballant als petits jardins de cada llar o a les terres ermes de la ciutat.

A partir d'aquestes primeres iniciatives es va desenvolupar un programa multidisciplinari que, sis anys després, ha creat i continua mantenint 115 horts comunitaris, 7 granges, 4 vivers, 4 horts medicinals, 2 horts escolars, una microempresa de cria de conills, una de conserves i una altra de processament de verdures, que serveixen per proveir 480 famílies i 60 menjadors. El programa ha contribuït a organitzar els horts en una xarxa de «centres d'agricultura urbana» (CAU) i també ha desenvolupat programes de formació per a l'autogestió o la promoció de la salut. Estudiants de diferents carreres editen la revista *La Semilla*, una eina de comunicació dels microemprenedors i els CAU. Un treball de recerca sobre la contaminació de l'aigua als barris, desenvolupat per docents i estudiants de Ciències Exactes i Ciències de la Salut, va ajudar a impulsar la instal·lació d'aigua corrent i pous comunitaris.

Actualment, quaranta de les iniciatives nascudes per pal·liar la gana ja produeixen excedents, que es comercialitzen en mercats i a través d'una xarxa de distribució domiciliària creada i gestionada pels mateixos emprenedors a través del programa. Amb el suport de la universitat i el municipi s'han organitzat també mercats de barri per vendre-hi productes orgànics. Pescadors i obrers desocupats, que abans depenien dels plans socials, s'han convertit ara en microemprenedors d'èxit.

A partir d'aquest programa, creat en primera instància com a resposta a una necessitat social, avui la Universidad de Mar del Plata compta amb un centre de recerca sobre agricultura urbana, des del qual s'elaboren tesis doctorals i treballs de recerca avançada a l'entorn d'una disciplina amb una forta significació social. En el terreny de l'enginyeria agrònoma, el PAA ofereix un espai de pràctica i de recerca que vehicula continguts fonamentals de la carrera. La recerca que es duu a terme al voltant dels horts del barri ha permès introduir al pla d'estudis d'horticultura continguts i pràctiques que abans no s'hi tenien en compte. Com que es tracta d'un projecte complex, estudiants de diferents carreres també poden dur a terme pràctiques d'allò més enriquidores relacionades amb les seves especialitats. Així mateix, han sorgit innovadors projectes interdisciplinaris de pràctica preprofessional i de recerca orientats a estudiants de sis carreres de la universitat, i s'han obert espais de recuperació i validació de coneixements populars que han incidit en investigacions i tesis desenvolupades per docents i estudiants vinculats al programa.

També es produeix una integració similar entre docència, recerca i extensió en el cas de la «Unitat productora de medicaments» de la carrera de Farmàcia, a la Facultat de Ciències Exactes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.³ En el marc d'aquesta unitat, docents i estudiants de la carrera de Farmàcia investiguen i produeixen medicaments que no estan al mercat (dosis pediàtriques d'alguns fàrmacs, medicaments genèrics, etc.) i els ofereixen a baix cost a hospitals, mútues i centres de salut comunitaris de la província de Buenos Aires. Aquesta unitat funciona alhora com a espai de docència, recerca i extensió o responsabilitat social. De docència, perquè els estudiants poden desenvolupar-hi les pràctiques obligatòries, i també de recerca, ja que s'hi desenvolupen productes que, per diferents motius, no són rendi-

3. Premi Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior 2006, <www.me.gov.ar/edusol>. Vegeu també EDUSOL, 2005.

bles per a la indústria farmacèutica. A més a més, actua com a espai d'extensió vers la comunitat, que permet donar resposta a necessitats molt concretes d'alguns sectors de població. La unitat productora és una expressió d'aquest nou model organitzatiu en què ja no hi ha compartiments aïllats i en què la mateixa activitat pot formar els estudiants per al desenvolupament de coneixements i competències professionals, per a l'adquisició de metodologies i disciplines de recerca rigoroses i per al desenvolupament professional amb responsabilitat social.⁴

Aquestes i moltes altres experiències que combinen aprenentatge i compromís social comencen a dibuixar un model institucional que integra de manera efectiva les tres missions de l'educació superior, un model en què la docència, la recerca i l'extensió actuen simultàniament al servei de l'excel·lència acadèmica i de la responsabilitat social universitària.

Val la pena aclarir (fent servir les paraules de François Vallaëys, de la Universidad Católica del Perú) que no es pot concebre la responsabilitat social universitària (RSU) com a «pura filantropia» ni com a «simple gest d'inversió social fora de l'àmbit d'acció de l'organització per redimir les «males» pràctiques de l'organització o millorar-ne la imatge», sinó com una «reforma institucional integral».⁵ Segons aquesta visió, la RSU parteix de l'anàlisi del currículum ocult de la universitat i es proposa de revisar els valors ètics que, implícitament o explícita, s'incorporen a la formació professional. A més a més, desenvolupa un moviment de reforma integral que comprèn la participació dels estudiants i els docents en iniciatives socials, com també el desenvolupament de projectes de recerca orientats al desenvolupament sostenible. En definitiva, es tracta d'un model que pot implicar canvis profunds en l'organització d'una universitat i que no té massa a veure amb els esforços cosmètics d'un cert màrqueting social *light* que, dissortadament, les empreses comercials s'han encarregat de difondre al sistema universitari.

En aquest model superador, la universitat es destaca com a «part» del conjunt de la comunitat, però no pas d'una manera aïllada ni superada a les exigències de «fora». La comunitat ja no es percep ni com a destinatari passiu ni com a client, sinó com un espai en què hom aprèn, investiga, construeix aliances institucionals i en què les iniciatives solidàries impulsades juntament amb la comunitat representen també, per a estudiants i per a docents, una manera d'aprendre i d'investigar.

4. <http://www.me.gov.ar/edusol/pp2k6/pp2k6_premiados.html#honor>.

5. Vallaëys, F., *Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una definición madura del concepto*. Presentació Power Point, <www.pucp.edu.pe/dapseau>.

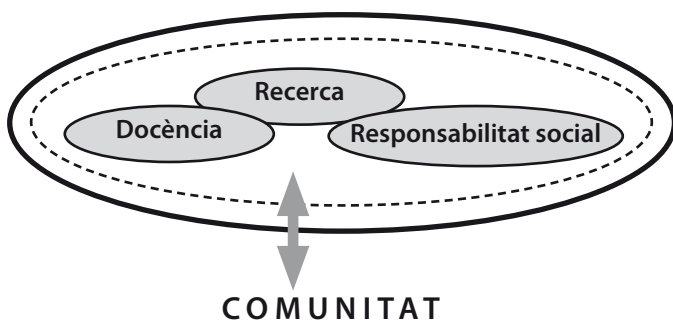


Figura 3: Un model superador: la integració de les missions en la perspectiva de l'aprenentatge servei i la responsabilitat social.

Tal com mira d'il·lustrar la figura 3, la identitat educativa és clara, però les fronteres són permeables a totes les demandes socials que tinguin sentit en funció de les missions principals de la universitat.

Aquest moviment dinàmic i dialèctic entre l'aprenentatge, la recerca i la intervenció social té un impacte molt fort en la manera com es produeix el coneixement. Quan s'involucra en la resolució de problemes reals d'una comunitat específica, la universitat treballa amb realitats complexes, que no es poden afrontar només des de la mirada restrictiva d'una disciplina acadèmica. Per això, els projectes d'aprenentatge servei tard o d'hora es veuen obligats a superar els compartiments aïllats dels departaments i les disciplines hiperespecialitzades i s'obren a la interdisciplinarietat, la multidisciplinarietat i les disciplines «híbrides».

L'especialització és la conseqüència de la producció de la recerca i el coneixement dins de la lògica de cada disciplina. La necessitat d'obtenir respostes condueix vers una major especialització i fa perdre la visió que només es resol una part dels problemes. La producció de coneixements també es dona en les zones limítrofes de les disciplines. El desenvolupament de temes complexos permet la creació d'un híbrid que va generant formes estables de creació de coneixements, formats a partir del contacte amb l'autèntic problema. (Herrero, 2002, p. 32)

La recerca i l'acció solidària a l'entorn de problemes reals no només contribueix a trencar l'aïllament entre els compartiments estancs de les disciplines, sinó que també permet generar nous espais de diàleg entre els especialistes que generen el coneixement i els seus usuaris a la realitat local:

Un nou repte que hauran d'afrontar les institucions universitàries és entendre que la consecució de resultats no sempre equival a la veritat per si mateixa, sinó la possibilitat que tothom entengui el caràcter complex del problema i els canvis a partir dels quals se'n dissenyarà la solució. Un repte fonamental és obtenir un bon equilibri entre la identitat disciplinària i la competència transdisciplinària. (Gibbons, 1994), però sense deixar de banda que els actors principals dels canvis, és a dir, els usuaris del coneixement i els responsables de les polítiques públiques i de decisió local, n'han de participar. (Lynn, 2000)

Aquesta metodologia intenta trencar amb la cultura del treball aïllat per arrossegar-lo a la cultura del treball col·lectiu i incorporar alhora la cultura del diàleg, no només dins de la institució sinó envers la comunitat. El tipus de reflexió pedagògica exigeix que el docent pensi en les connexions específiques entre els objectius dels cursos i del departament en què s'insereixen, entre la missió de la universitat i les expectatives de la comunitat i entre els objectius esperats del curs i les expectatives dels estudiants. (Herrero, 2002, p. 37)

Quan establim un diàleg amb la comunitat, quan definim l'espai real com a espai d'aprenentatge, la comunitat científica pot reconèixer llenguatges i maneres de produir coneixement diferents, pot no limitar-se a descriure i investigar, sinó també validar i aprendre de la saviesa popular. En aquest sentit, la universitat no només ensenya i «divulga» vers la comunitat, sinó que també n'aprèn (EDUSOL, 2005).

En aquest model, l'educació solidària recupera, d'una banda, la seva missió fonamental de formació integral de noves generacions de professionals, tot integrant l'excel·lència acadèmica amb una responsabilitat social que deixa de ser només proclamada i es converteix en contingut d'ensenyament i en un format per a la gestió institucional. D'altra banda, assumeix un paper dinàmic al servei de la transformació de la realitat social que no s'esgota un cop ha acabat d'atendre els clients.

Avui, les universitats es troben, en major o menor mesura, enmig de la tensió entre aquests models institucionals, entre les persistents inèrcies dels models tradicionals i la recerca d'alternatives per donar resposta a exigències socials noves i també antigues. Els programes d'aprenentatge servei es poden desenvolupar (i de fet ho fan) en el marc d'aquests models institucionals en tensió i molt diversos, però tendeixen a generar espais d'articulació interinstitucional i entre la universitat i la societat que acaben per conduir cap al tercer model presentat.

A partir de tot el que s'acaba d'exposar, els punts següents se centraran més específicament en la relació entre els processos d'aprenentatge i les activitats d'intervenció solidària, tal com els planteja la pedagogia de l'aprenentatge servei.

2.3 Aprenentatge servei: antecedents, definicions i complexitats

En descriure experiències d'aprenentatge servei, tot el que sentim ens sembla proper, però també hi ha alguna part de nou. [...] Es tracta d'una proposta coneguda en cadascuna de les seves etapes i, en canvi, original quan l'enllacem en una única activitat complexa d'aprenentatge i servei.

Hi ha experiències i tradicions educatives que no han fet servir aquest concepte però que, en canvi, n'apliquen a la pràctica habitual els principis. [...] Tot i que no les anomenen d'aquesta manera, ja fa temps que es duen a terme autèntiques experiències d'aprenentatge servei. Reconèixer aquest fet ens ajudarà a sistematitzar-les, a millorar-les, a impulsar-ne la difusió i a donar-los el valor que realment es mereixen. (Puig-Rovira; Palos Rodríguez, 2006, p. 61)

La universitat constitueix un dels àmbits més escaients i naturals per al desenvolupament de projectes d'aprenentatge servei amb un fort impacte sobre la comunitat. De fet, el mateix concepte d'«aprenentatge servei» va néixer en el marc d'institucions d'educació superior.

Tot i que potser ens podríem remuntar a antecedents més antics, les primeres manifestacions massives de la pràctica de l'aprenentatge servei a escala internacional els podríem trobar a finals del segle XIX i principis del XX, amb la difusió del moviment anomenat «extensió universitària», que impulsava el desenvolupament d'accions socials des de l'àmbit de l'educació superior (Gortari, 2005). Tot i que moltes d'aquestes accions no estaven vinculades a continguts acadèmics formals, en general permetien desenvolupar una enriquidora pràctica professional al servei de necessitats socials.

En aquest context, i entre els antecedents més antics, caldria esmentar la creació del «servei social» a les universitats de Mèxic a principis del segle XX. En el marc de la Revolució Mexicana, la constitució de 1910 establia, a l'article cinquè, el requisit d'un «servei social obligatori» que els professionals i els estudiants havien de dur a terme. L'article es va reglamentar l'any 1945, amb l'establiment del compliment, per part dels estudiants universitaris, d'entre 100 i 300 hores de servei social com a re-

quisit obligatori per a la graduació, un requisit que encara avui és vigent a totes les universitats mexicanes.⁶ Per bé que en el terreny de l'aplicació pràctica el servei social ha estat marcat per diverses mancances, i que no sempre es tradueix en projectes d'aprenentatge servei en un sentit estricte,⁷ aquest en seria sens dubte un dels antecedents més destacats.

El primer cas documentat d'aprenentatge servei als Estats Units és molt proper en el temps al servei social mexicà, pels volts de 1915, i correspon al pla d'estudis de les Appalachian Folk Schools (un grup d'instituts rurals entre els quals destacava la Highlander Folk School de Tennessee), que va integrar formalment continguts d'aprenentatge, experiències laborals i servei a la comunitat amb una intencionalitat pedagògica (Shapiro, 1978; Titlebaum *et al.*, 2004; Levine i López, 2006).

L'any 1921, les idees del filòsof i pedagog John Dewey van inspirar la creació del programa de servei comunitari estudiantil de l'Antioch College, possiblement el programa d'aprenentatge servei més antic d'entre tots els que avui dia es duen a terme als Estats Units. Aquest «Programa d'Educació i Treball» fixava com a objectiu «preparar els estudiants per viure de manera eficaç en un món complex». Els estudiants desenvolupaven pràctiques laborals en organismes governamentals o no governamentals encarregats de prestar serveis en l'àmbit de la salut, l'educació i altres camps similars.

Dewey i la seva filosofia d'«aprendre fent» van aportar una de les principals influències teòriques en el naixement de l'aprenentatge servei als Estats Units. Les idees del pedagog brasiler Paulo Freire també van tenir una notable influència als anys seixanta i setanta entre els pioners de l'aprenentatge servei, tant als Estats Units (país en què va viure exiliat uns quants anys) com a l'Amèrica llatina (Seeman, 1990; Brown, 2001; Gomes da Costa, 2003; Tapia, 2006).

Tot i que podríem buscar molts antecedents a més dels que ja hem esmentat, des de la primera meitat del segle xx, tant a Europa com a Àfrica i Àsia,⁸ la major part dels autors coincideix a apuntar que el terme

6. <anuiex.mx/programas/servicio_social/principal/docs/encabezado.htm>.

7. Només els projectes de «Servicio Social curricular» tenen un component formal d'aprenentatge. La resta poden constituir pràctiques preprofessionals o no i articular-se o no amb els continguts curriculars, en funció de cada universitat i cada projecte.

8. Entre ells Voluntary Service Overseas (VSO), fundat el 1958 pels britànics Alec i Mora Dickson, també creadors el 1962 de Community Service Volunteers (CSV), que avui dia és l'entitat de voluntariat més gran del Regne Unit i una de les principals impulsores de l'aprenentatge servei o *active citizenship education*; els National Service Corps africans; el servei estudiantil de l'Índia i els treballs universitaris a l'Amèrica llatina. Vegeu Tapia, 2006, pp. 43-49.

«aprenentatge servei» (en anglès *service-learning*) es va fer servir per primera vegada als Estats Units l'any 1967, quan William Ramsay, Robert Sigmon i Michael Hart el van emprar per descriure un projecte de desenvolupament local que van dur a terme estudiants i docents de la xarxa Oak Ridge Associated Universities de Tennessee juntament amb altres organitzacions de la zona. L'expressió es va consolidar a la primera Service-learning Conference que es va celebrar el 1969 a Atlanta (Eberly, 1988; Titlebaum *et al.*, 2004; Jacoby i associats, 1996; Stanton *et al.*, 1999).

La proposta pedagògica de l'aprenentatge servei avui dia s'aplica en institucions de tots els nivells educatius de tots els racons del planeta, i sota etiquetes molt variades: des del «servicio social curricular» de les universitats mexicanes, el «trabajo comunal universitario» de Costa Rica o altres denominacions, com ara la «pràctica preprofessional comunitària», «extensió cocurricular» i moltes altres. De vegades, fins i tot en un mateix país hi trobem denominacions diferents. Per exemple, a Brasil alguns autors parlen de «voluntariat educatiu», i d'altres ho fan d'*aprendizagem-serviço*. A les escoles del Japó es parla de *hoh-shi* o *borantyaia*, en funció de si es fa més èmfasi en el sentit de «servei a la nació» o bé a la intencionalitat filantròpica. A l'Estat espanyol, alguna organització va començar a difondre el concepte amb el nom anglès de *service-learning*, però en general s'empra més la forma «aprenentatge servei».⁹

Aquesta pluralitat de denominacions té l'origen no només en la relativa novetat de la proposta, sinó possiblement en el fet que la difusió mundial d'aquesta mena de pràctiques s'ha produït a través de processos nacionals i institucionals molt complexos i variats. En alguns països, la pedagogia de l'aprenentatge servei es va fomentar des de l'àmbit de les polítiques educatives, com en els casos d'Alemanya,¹⁰ Argentina,¹¹ Xile¹² o els Estats Units,¹³ mentre que en altres van ser organitzacions de

9. Aprenentatge servei a Catalunya, a <www.aprenentatgeservei.org>. Pel que fa a la difusió internacional de l'aprenentatge servei, vegeu Tapia, 2006, pp. 49-57. A l'Argentina, el Programa Nacional Educació Solidària ja ha dut a terme 15.084 experiències educatives solidàries, a càrrec de 12.932 institucions de tots els nivells educatius: <www.me.gov.ar/edusol>. Podeu consultar dades actualitzades sobre la difusió de les pràctiques d'aprenentatge servei a l'Amèrica llatina a <www.clayss.org.ar>.

10. <<http://www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/service-learning>>.

11. L'aprenentatge servei s'esmenta explícitament entre les innovacions educatives impulsades per la Ley de Educación Nacional (Ley núm 26.206), aprovada el desembre de 2006. <www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>.

12. A través de diferents programes del Ministeri d'Educació i d'altres iniciatives, com ara el «Premio Bicentenario Escuelas Solidarias». <http://www.bicentenario.gov.cl/inicio/escuela_solidaria_2006/index.php>.

13. Programa Federal *Learn and Serve America*, <www.learnandserve.org>.

la societat civil les principals impulsores, com en el cas de *Soziedanie* a Rússia o el Centro del Voluntariado de l'Uruguai. En alguns casos van ser les universitats les qui van plantejar la proposta, com ara als Estats Units, i en d'altres es va començar a difondre a partir de l'escola secundària (Xile, Argentina) o fins i tot l'escola primària, com a l'Uruguai. A diferents parts del planeta, docents i estudiants desenvolupen de manera simultània pràctiques d'aprenentatge servei, tot i que no en coneixen ni la bibliografia ni les definicions.

Unes definicions que, per què no dir-ho, són especialment abundants. Ja el 1990, Jane Kendall va identificar, només en anglès, més de 140 definicions diferents de *service-learning* (Kendall, 1990). Durant la dècada següent, el ventall de definicions encara va créixer més (Cairn i Kielsmeier, 1995; Furco i Billig, 2002, NYLC, 2004), tot comptant-hi les múltiples denominacions que la pràctica va anar assumint a les diferents llengües i contextos culturals (Tapia, 2006).

Més enllà de la complexitat i la varietat del context global i dels èmfasis i matisos que hi aporta cada autor, els darrers anys la comunitat acadèmica ha coincidit en alguns consensos bàsics a l'entorn de tres trets fonamentals o «programàtics» que caracteritzen l'aprenentatge servei:

- a) *El protagonisme dels estudiants* en el plantejament, el desenvolupament i l'evolució del projecte: l'aprenentatge servei és una proposta d'aprenentatge actiu i, per tant, són els estudiants, més que no pas els docents, els que han de protagonitzar i fer-se seves les activitats.
- b) *El desenvolupament d'activitats de servei solidari* orientades a col·laborar d'una manera eficaç vers la resolució de problemes comunitaris concrets. De manera intencionada, bategem el *servei* com a «solidari», sabent que aquests dos termes poden originar interpretacions i connotacions diverses, tal com hem apuntat en altres obres (Tapia, 2003; 2006). A diferència del mot anglès *service*, que pot fer referència a activitats individuals i purament assistencials, «solidaritat» implica una tasca col·lectiva i més de col·laboració que no pas de beneficència, amb un sentit que s'acosta més al significat més profund de la pedagogia de l'aprenentatge servei. Tanmateix, el terme «solidaritat» també s'ha devaluat força els darrers anys i, per això, cal destacar que en el nostre cas optem per un model de solidaritat entès com a «trobada» (Aranguren, 1997; Dieguez, 2000), com a espai de transformació social i de coprotagonisme d'aquells que, en altres models, queden bandejats al paper passiu

de «beneficiaris» o «destinataris». En el cas de l'aprenentatge servei, els «beneficiaris» no només són les persones de la comunitat, sinó també els mateixos estudiants, que en sortir sobre el terreny trobaran oportunitats de formació com a professionals i com a ciutadans que no sempre es poden oferir als claustres.

- c) *La vinculació intencionada de les pràctiques solidàries amb els continguts d'aprenentatge o recerca* que figuren al pla d'estudis.¹⁴ En aquest cas, el protagonisme dels docents sí que és fonamental, ja que la planificació pedagògica és precisament allò que diferencia l'aprenentatge servei d'altres pràctiques d'extensió, voluntariat o responsabilitat social universitària, tal com veurem a l'apartat següent. Tot superant velles antinòmies entre les idees de «fora» i «dins» de la universitat, en un bon projecte d'aprenentatge servei a l'aula i el laboratori aquests conceptes es converteixen en motors de desenvolupament local. A més a més, les activitats de la comunitat es planifiquen en funció de continguts curriculars i de projectes de recerca concrets. La reflexió dels estudiants sobre la seva pròpia pràctica, i la seva participació a les instàncies de planificació i avaluació, representen també situacions d'aprenentatge que caldrà planificar de manera intencionada.

En definitiva, podríem definir l'aprenentatge servei com una activitat o un programa de servei solidari protagonitzat pels estudiants i centrat en donar resposta de manera eficaç a les necessitats d'una comunitat, partint d'una planificació integrada amb els continguts curriculars, sempre pensant en optimitzar els aprenentatges.

2.4 Els quadrants de l'aprenentatge i el servei

L'articulació entre coneixement científic i acció social no sempre és fàcil i a les institucions educatives es produeix amb diferents graus d'intencionalitat i d'eficàcia. A la pràctica, són molt habituals les zones grises, i no sempre és fàcil diferenciar les pràctiques d'aprenentatge servei en sentit estricte d'altres pràctiques d'intervenció comunitària que es produeixen en els àmbits educatius.

14. En el cas de les institucions educatives formals. En el cas de l'educació no formal i les organitzacions de la societat civil, l'articulació es produirà amb els continguts formatius plantejats de manera intencionada.

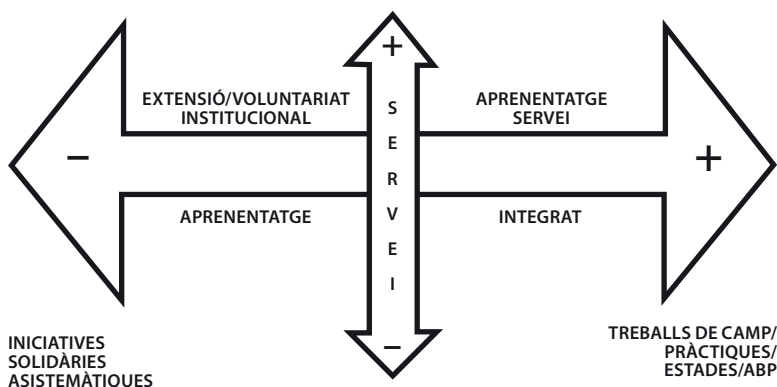


Figura 4: Els quadrants de l'aprenentatge i el servei solidari a l'educació superior

Alguns autors (Tapia, 2000, pp. 26-30) han proposat diverses eines per a aquesta finalitat, entre les quals destacariem els «quadrants de l'aprenentatge i el servei». Les persones familiaritzades amb la bibliografia especialitzada segurament ja deuen conèixer aquesta eina, que inicialment es va desenvolupar a la Universitat de Stanford i que hem traduït i adaptat a altres contextos (Tapia, 2000; 2006).

L'eix vertical de la gràfica fa referència al nivell de qualitat del servei solidari que es presta a la comunitat, mentre que l'eix horitzontal parla del nivell d'integració de l'aprenentatge sistemàtic o disciplinari al servei que es desenvolupa. Els nivells més baixos o més alts de servei que s'ofereixen poden tenir relació amb diferents variables, com ara el temps que es dedica a l'activitat o la capacitat del projecte per donar resposta a una demanda. Per posar un exemple d'un cas extrem, visitar una vegada l'any un centre comunitari no es tradueix en la mateixa qualitat de servei que anar-hi cada setmana per treballar en un espai de suport educatiu o sanitari.

Pel que fa a l'eix horitzontal, fa referència al nivell d'integració dels aprenentatges acadèmics formals amb l'activitat de servei desenvolupada. En funció d'aquests eixos, es delimiten els quadrants que permeten diferenciar quatre tipus d'experiències educatives.

- **Sortides a la comunitat amb intenció fonamentalment acadèmica:** en aquest quadrant hi agrupem els treballs de camp, pràctiques preprofessionals, estades, investigacions sobre el terreny, programes d'aprenentatge basat en problemes (ABP) i altres activitats que apropen els estudiants a la realitat de la seva comunitat, entesa només

com a objecte d'estudi. Es tracta d'activitats que ofereixen la possibilitat d'aplicar i desenvolupar coneixements i habilitats en contextos reals, que se centren en el coneixement de la realitat, però que no es plantegen necessàriament transformar-la ni establir-hi vincles solidaris. El destinatari principal del projecte és l'estudiant i l'èmfasi se centra en l'adquisició d'aprenentatges, mentre que el contacte amb la realitat comunitària és purament instrumental.

- **Iniciatives solidàries asistemàtiques:** es defineixen per la seva intencionalitat solidària i per la poca (o nul·la) articulació que tenen amb l'aprenentatge formal. Algunes de les iniciatives solidàries asistemàtiques més habituals són les campanyes de recollida (de roba, menjar, etc.) i els festivals o altres activitats «benèfiques», que s'organitzen de manera ocasional i desarticulada dels aprenentatges. Són asistemàtiques perquè sorgeixen com a activitats ocasionals (una inundació, una demanda puntual d'una associació local, etc.), perquè donen resposta, durant períodes de temps concrets, a una necessitat puntual, i perquè normalment neixen espontàniament per la iniciativa d'un o diversos docents o estudiants o bé del centre d'estudiants, i no pas d'una planificació institucional. El principal destinatari del projecte és la comunitat (tot i que pot ser que es produeixi sense cap contacte directe) i l'èmfasi es posa en l'atenció a una necessitat i no pas en la generació intencionada d'una experiència educativa. En aquesta mena de campanyes, pot passar que els estudiants tinguin ocasió de formar-se en valors i actituds autènticament solidaris, però també pot ser que es conformin amb un assistencialisme improvisat i superficial, més emotiu que no pas efectiu.
- **Extensió, voluntariat i servei comunitari institucional:** aquesta mena d'experiències les organitza i les sustenta la mateixa universitat i se centren en la promoció d'activitats solidàries, de compromís social i participació ciutadana dels estudiants, com a expressió de la missió institucional, i es caracteritzen perquè es desenvolupen en paral·lel o amb una mínima articulació amb les activitats acadèmiques. En aquest «quadrant» hi situaríem les activitats més clàssiques d'extensió i els programes de responsabilitat social universitària i de voluntariat estudiantil sense vinculacions intencionades amb el pla d'estudis acadèmic. Justament pel fet que consisteixen en accions sostingudes institucionalment en el temps, en general aquest tipus d'experiències pot arribar a oferir un servei a la comunitat amb més continuïtat i més qualitat. Pel que fa a l'aprenentatge, per bé que el

servei comunitari és una estratègia efectiva de formació en valors, de desenvolupament d'actituds prosocials i de formació en la ciutadania, aquest aprenentatge no sempre s'integra amb els aprenentatges disciplinaris. Estudiants de Medicina i d'Educació poden treballar junts en la construcció d'habitatges populars i això segurament millorarà la qualitat de vida de la població destinatària de l'acció i la sensibilitat dels estudiants envers la problemàtica social, però no tindrà massa relació amb la seva formació acadèmica. Tot i que aquest tipus d'activitats en general tenen un impacte profund en la vida i la formació personal dels estudiants, els seus aspectes formatius normalment no es planifiquen de manera intencionada.

- **Aprenentatge servei:** en aquest darrer quadrant hi situaríem les experiències, pràctiques i programes que ofereixen alhora una alta qualitat de servei solidari i un alt grau d'integració amb els aprenentatges formals. Els identifiquem com a aprenentatge servei quan una mateixa activitat té alhora objectius socials i objectius d'aprenentatge avaluable. Els destinataris del projecte són, alhora, la població atesa i els estudiants, ja que tots dos es beneficien del projecte, i l'èmfasi se centra alhora en l'adquisició d'aprenentatges i en la millora de les condicions de vida d'una comunitat concreta.

Si passem de les definicions a les pràctiques, podríem aportar alguns exemples de bones pràctiques en el terreny de l'aprenentatge servei:

- Estudiants de Dret ofereixen assessorament jurídic gratuït en consultoris, amb supervisió de docents, i posen en pràctica els seus coneixements en matèria de mediació per reduir la violència en barris urbans marginalitzats.¹⁵
- Estudiants d'Arquitectura duen a terme les seves pràctiques dissenyant i construint habitatges antisísmics per a víctimes de terratrèmols,¹⁶ assessoren en la construcció d'habitatges populars i fan pràctiques de disseny a benefici d'organitzacions de la societat civil.¹⁷
- Facultats de Pedagogia i instituts de formació docent afegeixen a les pràctiques docents tradicionals de les escoles activitats d'aprenentatge

15. Centro de Resolución de Conflictos de la Universidad Católica del Perú, <<http://polis.pucp.edu.pe/dapseu/basedatos/proyecto.php?proyecto=6>>.

16. Universidad Católica de Occidente, El Salvador, <[http://www.unico.edu.sv/Proyección social](http://www.unico.edu.sv/Proyección%20social)>.

17. SIUS, Seminari Interdisciplinari per a l'Emergència Social de la Facultat d'Arquitectura i Disseny de la Universidad de Buenos Aires, <<http://www.fridymarconi.com>>.

ge servei com ara programes de tutoria, suport escolar, animació sociocultural i educació no formal, que s'ofereixen a nens i adolescents en situacions de vulnerabilitat social extrema.¹⁸

2.5 Aprenentatge servei i qualitat acadèmica

Si ens fixem en els exemples anteriors, sembla clar que les activitats socials poden representar alhora excel·lents àmbits de pràctica preprofessional, d'aprenentatge i d'aplicació de continguts curriculars, i de desenvolupament de valors i actituds de responsabilitat i compromís ciutadà.

Tanmateix, cal reconèixer que no tota activitat amb voluntat altruista i solidària constitueix necessàriament i *per se* una activitat que pugui menar vers l'excel·lència acadèmica ni la formació de bons ciutadans. Si ho plantejem en els realistes i freds termes de Cooper, especialista nord-americà:

Quan els joves s'involucren en activitats de servei a la comunitat, poden passar fonamentalment tres coses: poden aprendre coses sobre ells mateixos, la seva comunitat o temes socials candents; pot ser que no aprenguin res: un grup pot repartir menjar als sense sostre i mostrar-se insensible davant aquest tema; o bé poden aprendre la lliçó equivocada: els prejudicis i estereotips es poden reforçar o aparèixer a través d'activitats de servei irreflexives o mal planificades. (Cooper, 1999)

Sabem que un projecte d'aprenentatge servei ben planificat permet aprendre continguts curriculars i alhora desenvolupar competències i formar actituds i compromisos ciutadans que figuren en les missions institucionals i que no sempre es concreten a les aules. Però també sabem, i cal subratllar-ho, que un projecte que es pretén solidari i socialment responsable pot acabar per ensenyar una lliçó equivocada i per reforçar prejudicis i estereotips si les activitats es desenvolupen sense massa reflexió o si es planifiquen de manera ingènua.

Un grup de joves de classe mitjana d'una gran ciutat, que aterren en una localitat rural aïllada o al sud del planeta, sense prou diagnòstics

18. Entre d'altres, l'Institut de Formació Docente José Manuel Estrada de Corrientes i l'Institut Superior del Profesorado Joaquín V. González, de la ciutat de Buenos Aires, tots dos guardonats amb el Premio Presidencial Prácticas Solidarias en Educación Superior d'Argentina, <www.me.gov.ar/edusol>.

ni acords previs amb la població local, arriba, s'hi queda una setmana o dues i se'n va i que torna dient «que bona que és la gent d'allà, que acollidora, que senzilla, que bé que ens ho vam passar», pot ser que no hagin après res sobre les dificultats i les injustícies que afecten la vida rural i que se'n vagin sense haver contribuït realment a resoldre'n cap dels problemes. De la mateixa manera, els nostres estudiants poden anar i venir amb aquesta mirada ingènua i no aprendre res.

O encara pitjor: potser han après una lliçó equivocada i es passen la resta de les seves vides convençuts que és possible millorar les condicions de vida de la població només anant-hi de visita o bé confonent la bona voluntat amb formes subtils, però perniciosos, de paternalisme. En aquest sentit, és molt indicatiu el debat suscitat l'agost de 2006 arran d'un document de l'organització de voluntariat britànica VSO (Voluntary Service Overseas), que alertava contra la proliferació de programes «d'ajuda a països en vies de desenvolupament» organitzats per joves durant el seu *gap year* (o any sabàtic abans de començar la universitat), en què, malgrat les bones intencions –afirmaven– potser acaben exercint una activitat «neocolonialista».¹⁹

Com a educadors, tenim el deure envers els nostres estudiants d'ensenyar-los la lliçó correcta, encara que sigui més difícil d'ensenyar: una lliçó que, a més d'entusiasme i bona voluntat, exigeix tenir prou coneixements i competències, constància i dedicació per tal de poder modificar mínimament la realitat. Un bon projecte d'aprenentatge servei ha d'aspirar a millorar realment la qualitat de vida d'una comunitat i a buscar l'excel·lència acadèmica que pot i ha de garantir que les activitats sobre el terreny impliquin els coneixements i les investigacions més avançades, tant des del punt de vista de les ciències socials com de les disciplines científiques relacionades amb el problema en qüestió.

En aquest sentit, als projectes d'aprenentatge servei de més qualitat, s'estableix un «cercle virtuós» entre aprenentatge i servei: els aprenentatges acadèmics milloren la qualitat del servei que s'ofereix a la comunitat i l'activitat social es tradueix en una millor formació integral i estimula una nova producció de coneixements (EDUSOL, 2006).

19. <http://www.vso.org.uk/news/pressreleases/gap_years.asp>. Vegeu *The Guardian*, Regne Unit (18 d'agost de 2006), «Are these the new colonialists?», <<http://www.guardian.co.uk/g2/story/0,,1852717,00.html>>; *The Times*, Regne Unit (15 d'agost de 2006), «Gap years create 'new colonialists'».

2.6 Efectes de l'aprenentatge servei en la formació dels estudiants

Moltes investigacions han demostrat els efectes destacables que les experiències d'aprenentatge servei de qualitat produeixen tant en l'aprenentatge com en el desenvolupament de competències i actituds ens els estudiants de secundària i universitaris. En aquest punt, voldríem subratllar l'element «de qualitat», ja que de la mateixa manera que no totes les activitats solidàries són d'aprenentatge servei, no totes les activitats d'aprenentatge servei es desenvolupen d'acord amb criteris de qualitat que en garanteixin l'eficàcia i permetin avaluar uns efectes estadísticament significatius.

En aquest sentit, el consens acadèmic dels darrers anys ens permet apuntar els criteris fonamentals de qualitat per a les pràctiques d'aprenentatge servei:

- *Durada suficient per generar un impacte en la comunitat i els estudiants*: per bé que alguns autors plantegen que, després de dos anys de pràctica d'aprenentatge servei, ja es poden començar a detectar resultats significatius entre els estudiants (EDUSOL, 2004, p. 30), d'altres indiquen que la durada mínima d'un projecte de qualitat quant a l'impacte en l'aprenentatge hauria de ser de sis mesos (NYLC, 2006, pp. 25-32). Una durada superior dels projectes normalment està associada no només al compromís dels participants directes, sinó a la institucionalització de la pedagogia a la institució. En qualsevol cas, el temps que cal dedicar específicament al treball solidari no es pot definir d'una manera generalitzada, ja que l'equació entre temps i objectius que cal assolir pot variar molt entre un projecte i un altre. Desenvolupar de manera seriosa un projecte de suport escolar pot exigir un mínim d'un any, mentre que un grup d'estudiants d'enginyeria pot instal·lar un programari que optimitzi els processos administratius d'un hospital només amb unes setmanes de feina.
- *Amb una intensitat significativa*: la intensitat fa referència a la freqüència amb què es duu a terme l'activitat solidària i a la quantitat de temps que s'hi dedica cada vegada.
- *Que es caracteritzi per uns «trets programàtics ben definits»* (Furco, 2005): com ja hem esmentat al punt anterior, un projecte de qualitat s'ha de caracteritzar per un protagonisme actiu dels estudiants, per oferir un servei significatiu per a la comunitat i pel fet de comptar

amb una planificació que estableixi vincles clars entre l'activitat solidària i els continguts curriculars, com també espais per a la reflexió.

També poden aportar orientacions útils els «principis per a una bona pràctica» desenvolupats per Howard (1993, pp. 5-9) pensant en l'educació superior:

- a) El crèdit acadèmic correspon a l'aprenentatge, i no pas al servei.
- b) No es pot posar en perill el rigor acadèmic.
- c) Cal que hi hagi objectius d'aprenentatge clars per als estudiants.
- d) Cal establir criteris clars per seleccionar els llocs en què es desenvoluparà el servei a la comunitat.
- e) Cal preveure mecanismes acadèmicament contrastats per avaluar els aprenentatges que es produeixen a la comunitat.
- f) Cal facilitar als estudiants eines per identificar els aprenentatges que es desenvolupen en el terreny comunitari.
- g) És necessari minimitzar les diferències entre el paper dels estudiants dins i fora de l'aula: tant a l'aula com a la comunitat han de ser protagonistes dels seus propis aprenentatges.
- h) L'aprenentatge servei ha d'ajudar a replantejar el paper del docent.
- i) Cal preveure el grau d'incerteses i variacions que genera l'aprenentatge a la comunitat.
- j) Cal maximitzar l'orientació dels cursos a partir d'una perspectiva de responsabilitat social.

Les concepcions més integrals de l'excel·lència acadèmica entenen que una educació de qualitat ha d'abastar tant coneixements científics d'excel·lència com la formació en les competències i els valors necessaris per moure's amb garanties pel món del treball i exercir una ciutadania participativa i solidària. Des d'aquesta perspectiva, tot seguit esbossarem alguns dels impactes de l'aprenentatge servei en la qualitat de l'oferta educativa que la recerca ha començat a mostrar.

- *Impactes de l'aprenentatge servei en l'aprenentatge:* les pràctiques d'aprenentatge servei tenen efectes educatius específics en la manera d'aprendre a l'educació superior. Entre d'altres, els estudis duts a terme per Eyer i Giles a diferents universitats americanes demostren que l'aprenentatge servei té un impacte considerable en la compren-

sió i l'aplicació dels coneixements, en el desenvolupament de l'interès per indagar i del pensament reflexiu i crític, en la percepció de possibilitats de canvi social, en el desenvolupament personal i interpersonal i en el desenvolupament de pràctiques de ciutadania participativa (Eyler i Giles, 1999). Entre els treballs de recerca desenvolupats els darrers anys a l'entorn de l'impacte de l'aprenentatge servei en el desenvolupament acadèmic i cognitiu, caldria destacar, entre d'altres, els duts a terme al voltant del desenvolupament de coneixements conceptuals i competències²⁰ i la capacitat per analitzar i sintetitzar informació complexa.²¹

- *Impacte de l'aprenentatge servei en el desenvolupament de competències per a la inserció laboral:* les experiències d'aprenentatge servei contribueixen a escurçar la distància entre la teoria i la pràctica que tan-tes vegades els acabats de llicenciar i les persones que els contracten assenyalen com una de les mancances més greus de l'ensenyament universitari tradicional. La recerca que s'ha dut a terme els darrers anys demostra que les pràctiques d'aprenentatge servei poden representar una eina eficaç per desenvolupar competències bàsiques de cara al món del treball, especialment pel que fa al desenvolupament de competències per treballar en equip, comunicar-se amb eficàcia, assumir responsabilitats i desenvolupar la capacitat d'iniciativa personal i les competències organitzatives i de gestió.²² Aquest conjunt de competències assumeix una importància significativa en un context mundial en què la contractació no està garantida i en què cada dia més treballadors han de generar i gestionar les seves pròpies iniciatives productives.

Més que no pas preparar els estudiants per a una feina concreta, [l'aprenentatge servei] els prepara per resoldre els problemes de la seva comunitat. Els ofereix la possibilitat d'endinsar-se en les interconnexions entre la teoria de l'aula i la pràctica orientada a necessitats comunitàries. (Herrero, 2002, p. 37)

- *Impacte de l'aprenentatge servei en la formació ètica:* per bé que moltes universitats d'arreu del món encara avui pretenen mostrar una

20. Vegeu Wurr, 2002; Melchior, 1999; Marcus, Howard i King, 1993.

21. Vegeu Eyler i Giles, 1999; Osborne i altres, 1998; Weiler i altres, 1998; Supik, 1996; Melchior i Orr, 1995; Batchelder i Root, 1994.

22. Vegeu Melchior, 2000; Conrad i Hedin, 1989; NYLC, 2004.

ciència «neutral» des del punt de vista de l'ètica, des del món del treball s'ha intensificat en els darrers anys la preocupació per establir codis ètics corporatius i per garantir (si més no discursivament) uns certs paràmetres d'ètica professional. Des del punt de vista de la formació ètica dels futurs professionals, l'aprenentatge servei es proposa educar no només en l'ètica dels drets (en què hi sol abundar l'escola), sinó també en una ètica de la responsabilitat personal i col·lectiva. Un projecte d'aprenentatge servei permet dur a la pràctica el discerniment ètic i l'argumentació, analitzar valoracions, normes i costums de diferents comunitats i també permet passar dels grans valors proclamats a les pràctiques en què els principis de la solidaritat i la justícia s'han de posar en dansa a través de compromisos personals concrets.

La formació ètica no és un procés purament cognitiu, sinó fonamentalment producte d'una pràctica. El desenvolupament d'experiències significatives de servei, articulades amb una reflexió i un conjunt de continguts, representa una manera d'incorporar una ètica de la solidaritat. Aquest és un element essencial que emergeix clarament als projectes d'aprenentatge servei. [...] es detecta que hi predominen la cooperació per damunt de la rivalitat, l'acceptació de la diversitat per damunt de la discriminació, la mediació sobre el conflicte, el compromís amb els altres per sobre de la comoditat i la indiferència. En aquest sentit, es pot dir que el desenvolupament de l'aprenentatge servei construeix una cultura de la pau. (PaSo Joven, 2004, p. 37)

Les investigacions fetes en aquest àmbit plantegen reptes complexos, però ja s'han començat a desenvolupar alguns estudis específics sobre l'impacte positiu de les experiències d'aprenentatge servei en el desenvolupament humà i moral dels nens i els joves.

- *Impacte de l'aprenentatge servei en la participació social i política*: tot i que la majoria d'estudis relacionats amb l'impacte de l'aprenentatge servei en la formació per a la ciutadania s'han fet amb adolescents, cada cop més estudis demostren el fort impacte que el compromís social als anys de joventut té en la trajectòria de la vida del futur.²³ Si repassem per sobre la biografia de la major part dels líders actuals d'organitzacions socials, sindicals i polítiques, veurem que gairebé

23. Vegeu Furco, 2005; EDUSOL 2005; Tapia, 2006.

tots van començar a implicar-se en aquests camps durant els seus anys d'adolescència i joventut.

Segons els especialistes, l'oportunitat que ofereix l'aprenentatge servei per connectar les pràctiques solidàries amb possibilitats d'acció professional que permetin articular canvis socials a mig i llarg termini contribueix a superar una visió exclusivament individualista de la pròpia professió i a formar graduats conscients i compromesos solidàriament amb les necessitats de la seva comunitat, el seu país i la comunitat internacional (Ehrlich, 2000; Younis i Yates, 1993).

L'aprenentatge servei a l'educació superior:

Reconeix la democràcia com una participació d'aprenentatge activa i privilegia la participació activa a la vida de la comunitat com a pont per exercir la ciutadania. Tenint present aquesta estreta relació amb els valors cívics, reforça els aspectes dels plans d'estudis vinculats al pensament crític, el discurs públic, les activitats de grup i els vincles amb la comunitat. (Herrero, 2002, p. 37)

2.7 Conclusions

Hem mirat de demostrar que contraposar els objectius d'excel·lència acadèmica i els de responsabilitat social de la universitat representa una antinòmia falsa. Per incidir de debò en la realitat social, per respondre a una necessitat amb eficàcia, cal posar en dansa coneixements científics multidisciplinaris i transdisciplinaris; cal investigar, desenvolupar competències personals i grupals, i també cal capacitat de gestió i innovació i un nivell de creativitat, d'iniciativa i de compromís personal i col·lectiu enormement complexos i, normalment, molt superiors al que els estudiants necessiten per obtenir resultats en un examen parcial escrit. Per canviar el món cal saber més coses que no pas per aprovar un examen.

Des d'aquesta perspectiva, la proposta de l'aprenentatge servei aspira a construir un pont entre la responsabilitat social que prediquen les missions institucionals i la qualitat acadèmica que, sens dubte, és una part fonamental de la responsabilitat de les institucions d'educació superior envers els seus estudiants i el conjunt de la comunitat local, nacional i global.

Referències bibliogràfiques

- ARANGUREN, L. (1997), «Ser solidario, más que una moda», *Suplemento de Cáritas*, núm. 231, Madrid, Cáritas España.
- BATCHELDER, T. H. i ROOT, S. (1994), «Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes», *Journal of Adolescence*, núm. 17(4), pp. 341-355.
- BROWN, D. M. (2001), *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*, National Service Fellow Research, <www.nationalservicerresources.org/filemanager/download/720/brown.pdf>.
- CAIRN, R. W. i KIELSMEIER, J. (1995), *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, National Youth Leadership Council.
- CONRAD, D. E. i HEDIN, D. (1989), *High school community service: A review of research and programs*, Madison, National Center for Effective Secondary Schools.
- COOPER, M. (1999), *Planning Your Next Successful Volunteer Project*, The FIU Volunteer Action Center, <www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html>.
- DIÉGUEZ, A. J. (coord.) (2000), *La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- EBERLY, D. (1988), *National Service. A promise to keep*, Nova York, John Alden Books.
- EDUSOL (2005), Programa Nacional Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7.º Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina.
- (2006), Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial «Prácticas Solidarias en Educación Superior» 2004*, República Argentina.
- EHRlich, T. (ed.) (2000), *Civic responsibility and Higher Education*, Westport, American Council on Education and Oriyx Press, Series on Higher Education.
- EYLER, J.; GILES, D. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FURCO, A. (2005), «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio», Programa Nacional Educación Solidaria, UPE, MECyT, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericana-*

- nos. *Actas del 7.º Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina, pp. 19-26.
- FURCO, A.; BILLIG, S. H. (eds.) (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, IAP: CT.
- GOMES, A. C. (2003), *Revolução. A revolução da vontade*, Coleção jovem voluntário, escola solidária, Faça Parte, Instituto Brasil Voluntário.
- GORTARI, A. de (2005), «El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos», Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7.º Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, República Argentina.
- HERRERO, M. A. (2002), *El «problema del agua». Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*, tesi per a l'especialitat en docència universitària, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires, agost.
- HOWARD, J. (ed.) (1993), *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*, Ann Arbor, University of Michigan Office of Community Service Learning.
- JACOBY, B. i associats (1996), *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*, San Francisco, Jossey Bass.
- KENDALL, J. i associats (1990), *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, vol. I-II, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- LEVINE, P.; LÓPEZ, M. H. (2002, setembre), *Youth voter turnout has declined, by any measure*, informe de The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement (CIRCLE), College Park, MD.
- MARCUS, G. P.; HOWARD, J. P. i KING, D. C. (1993), «Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment», *Education Evaluation and Policy Analysis*, núm. 15, pp. 410-419.
- MELCHIOR, A.; ORR, L. (1995), *Final report: National evaluation of Learn and Serve America*, Cambridge, MA, ABT Associates.
- MELCHIOR, A. (1999), *Summary Report. National Evaluation of Learn and Serve America*, Center for Human Resources, Waltham, MA, Brandeis University.
- NYLC (2004) NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL, *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*, St. Paul, MN.
- OSBORNE, R.; HAMMERICH, S. i HENSLEY, C. (1998), «Student effects of service-learning: Tracking change across a semester», *Michigan Journal of Community Service Learning*, núm. 5, pp. 5-13.

- PASO JOVEN (2004), BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL, PaSo Joven: Participación Solidaria para América Latina, *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, Buenos Aires, <http://www.clayss.org.ar/paso_joven/index.htm>
- PUIG-ROVIRA, J. M. i PALOS, J. (2006), «Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357, maig.
- SEEMAN, H. (1990), *Why the resistance by Faculty?*, a KENDALL, J. i associats (1990), *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, vol. II, Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, pp. 161-163.
- SHAPIRO, H. D. (1978), *Appalachia on our mind: the Southern mountains and mountaineers in the American consciousness, 1870-1920*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- STANTON, T. K.; GILES, D. E., Jr. i CRUZ, N. I. (1999), *Service-learning. A Movement's Pioneers Reflect on its Origins, Practice and Future*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SUPIK, J. (1996), *Valued Youth Partnerships: Programs in Caring*, San Antonio, TX, Intercultural Research and Development Association.
- TAPIA, M. N. (2000), *La solidaridad como pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- (2003), «“Servicio” and “solidaridad” in South American Spanish», a PEROLD, H.; SHERRADEN, M. i STROUD, S. (eds.), *Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition*, Johannesburg, Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, <<http://www.service-enquiry.co.za>>.
- (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TITLEBAUM, P. et al. (2004), *Annotated History of Service Learning 1862-2002*, Dayton, OH, University of Dayton.
- WURR, A. J. (2002), *Text-based measures of service-learning writing quality. Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy*, núm. 2(2), pp. 40-55.
- YOUNISS, J.; MCCLELLAN, I. A. i YATES, M. (1997), «What we know about engendering civic identity», *American Behavioral Scientist*, núm. 40, pp. 620-631.

3. Universitat i consciència cívica.

Algunes experiències d'èxit: *service learning* i *campus compact*

Concepción Naval
Universidad de Navarra

Un dels temes emergents en el terreny de l'educació per a la ciutadania democràtica aquestes darreres dècades és el paper que l'educació superior pot ocupar-hi. Tot i que és públic i reconegut, si més no en teoria, que l'educació per a la vida ciutadana en una societat democràtica es produeix tant en la família i l'escola com en la societat en general (institucions, normes, costums, etc.), actualment hi ha una consciència clara de la necessitat i la radicalitat de fomentar una cultura participativa en l'educació superior, tenint en compte que se n'ha allargat l'accés i que té una repercussió important en la formació dels ciutadans (*Campus Compact*, 1999; Ehrlich, 2000; Hollander i Saltmarsch, 2001; Egerton, 2002; Langseth i Plater, 2004; Arthur i Bohlin, 2005).

Fins ara s'ha dedicat més atenció a l'educació per a la ciutadania en les etapes de l'ensenyament de primària i secundària, és a dir, a l'escola. Sens dubte, són els anys bàsics a partir dels quals es fonamenta tot el que vindrà després, però el que volem destacar ara és precisament la necessitat de cultivar aquest tipus d'educació també en l'educació superior. Com pot l'educació superior contribuir a millorar la consciència cívica dels ciutadans?

La creació de l'Espai Europeu de l'Educació Superior –tal com apunta l'anomenat Procés de Bolonya–, amb les reformes que implica, aporta d'alguna manera una nova visió de l'ensenyament i l'aprenentatge que aspira a ser, si més no en les seves declaracions de principis, menys individualista i més participativa, amb la confiança que en pugui germinar una sociabilitat parcialment perduda i que convé recuperar.¹

1. A Rasines (2003, p. 61) es parla d'altres tendències en l'educació superior, concretament dels Estats Units, el Regne Unit i el Japó.

En aquest text, després d'una reflexió inicial sobre la relació entre educació superior i consciència cívica, es presentaran una sèrie d'experiències d'èxit aplicades en l'àmbit anglosaxó, algunes en campus dels EUA, que han fet de motor per tal que les universitats desenvolupin la seva tasca de vivers de ciutadania, de responsabilitat i de consciència cívica. Concretament, parlarem de la metodologia del *Service Learning* (programes de servei o aprenentatge servei) i de l'experiència del *Campus Compact*.²

3.1 Missió social de la universitat

La universitat ocupa un lloc especial a la societat i hi desenvolupa un paper insubstituïble. I aquest lloc no és només físic, sinó fonamentalment cultural, social, de promoció de la recerca, desenvolupament, etc.

La missió social de la universitat comprèn molts temes, entre els quals en voldria destacar només tres: les relacions de la universitat amb el món exterior i, concretament, amb la realitat que l'envolta; la docència i la recerca universitàries dutes a terme amb aquesta filosofia i amb actitud de servei social i la participació dels estudiants a la vida universitària i de la comunitat.³

Tots els qui estem implicats en la tasca universitària ens plantegem, molt sovint, com afrontar la passivitat que de vegades mostra l'alumnat, com despertar-ne l'interès, com fomentar el compromís cívic. Es tracta, doncs, d'un motiu de conversa i de treball amb els companys.

Lògicament, per tal d'aportar solucions, primer de tot convé indagar en les causes i actuar-hi. A més a més, cal buscar motius que els ajudin a sortir d'aquesta còmoda o incòmoda passivitat en què de vegades viuen instal·lats, trobar objectius compartits pels quals valgui la pena posar-se a treballar. Cal, finalment, invertir generosament en la formació humanística, antropològica i ètica dels estudiants, una inversió que a llarg termini serà fructífera.⁴

2. Als annexos s'aporta informació sobre aquest temes per tal que qui hi tingui interès en pugui obtenir més informació.

3. Per a un enfocament històric, vegeu De Riddler-Symoens, H. (ed.) (1999), *Historia de la Universidad Europea*, 4 volums, vol. 1, 1995, Bilbao, Universidad del País Vasco.

4. L'ensenyament universitari autèntic és el que capacita per al diàleg, ajuda a pensar junts. Com diu MacIntyre: «It is a familiar truth that one can only think for oneself if one does not think by oneself» ([1987], «The Idea of an Educated Public», p. 24, a Haydon [ed.], *Education and Values. The Richard Peters Lectures*, Londres, University of London Institute of Education).

L'educació superior té la missió de col·laborar en la preparació de l'alumnat per tal de convertir-los en ciutadans reflexius, crítics, capaços de pensar pel seu compte. No es pot concebre un universitari sense crítica, una disposició que es tradueix en la necessitat d'implicar-se en aspectes socials quan convingui i de mirar de canviar el que calgui quan així ho reclamin la justícia i el bé comú. Es tracta d'una crítica que «no s'escarxofa escèpticament, refugiant-se en el seu propi discurs o la seva mandra» (Llano, 2003; Colby *et al.*, 2003; Dahrendorf, 2000; Barnett, 2000).

La pregunta que sorgeix de vegades quan pensem en aquests temes, contemplant la universitat en conjunt, és la de qui s'encarrega de fomentar mesures positives o programes formatius en un sentit ampli de compromís cívic a les nostres universitats.

Podríem respondre que, d'una banda, aquesta tasca correspon als equips dels vicerectorats d'alumnes, com també dels degans o vicedegans d'alumnes de cada facultat, de les ONG presents a la vida universitària, els representants dels estudiants, etc. Tanmateix, som sens dubte els mateixos professors, cadascú en la seva matèria científica i a partir d'aquesta disciplina, els qui podem fer més o deixar de fer en aquest àmbit de la formació universitària. El professorat és una peça clau, perquè compta amb la immediatesa del dia a dia amb l'alumnat. I sense cap mena de dubte la universitat, en conjunt, també hi ha de col·laborar: des de les instal·lacions materials i l'ús i el manteniment que reben fins al clima que es genera a les cafeteries, passant per les activitats culturals que s'impulsen, etc.

Observar la universitat des de la perspectiva de la formació ofereix avantatges molt interessants, des del nostre punt de vista, ja que es tracta del nucli genuí i essencial de la institució. Es tracta, lògicament, d'una formació intel·lectual, però d'una formació que abasta tots els altres aspectes que implica el concepte de formació: educació estètica, afectiva, moral i social o cívica.

La preparació per a la feina professional és un tema candent en el plantejament actual sobre el sentit i la missió de la Universitat. Si interpretem les competències professionals com a materialització actual d'aquesta preparació, podem entroncar amb la tradició de la formació universitària, que ens duu a valorar aspectes com el rigor crític, l'interès lliure d'utilitarismes, saber preguntar, no quedar-se amb les aparències, descobrir que la veritat de vegades s'amaga i que cal esforçar-se per trobar-la, ser conscient del risc de l'autosuficiència o de valorar

excessivament el criteri propi, saber que no ho sabem tot i que la foscor es detecta des de la llum, aprendre a valorar amb un criteri propi i format, tenir conviccions a partir de les quals poder dialogar sense témer l'argumentació, aprendre a suggerir més que no pas a afirmar, tenir un sentit profund de la dignitat de la persona i de la convivència social, la mentalitat de servei, etc. Totes són qualitats de l'universitari que exigeixen coneixements, actituds i habilitats o competències que cal desenvolupar.

Val la pena fixar-nos, en la tasca universitària, per la relació que té amb la dimensió social de l'educació, en l'especial sensibilitat envers tot el que té relació amb la dignitat humana i la convivència social: la consideració de tots els éssers humans segons la dignitat que mereixen, i mai només com a mitjà. Cal tenir present que un ésser humà val molt més que tot el món material, cal aprendre a viure públicament la llibertat, evitar l'anonimat, buscar el bé comú, que no és només el bé d'una majoria, aprendre a donar i compartir el que tenim; tot mirant de preservar i perfeccionar la natura, obrir-nos a una ecologia humanista, etc.

A la vida d'una persona, els anys universitaris són un període de temps especial, també des del punt de vista del desvetllament de la consciència cívica. Per a molts estudiants, es tracta del moment en què assoleixen la majoria d'edat legal o que l'acaben d'estrenar i, per tant, són ciutadans de ple dret, tot i que la seva vida en molts casos, o si més no en el nostre entorn més proper, continua depenent de les seves famílies. Seria un error pensar que només són ciutadans els que han acabat els seus estudis (Fernández, 2005). Els estudiants universitaris tenen una missió cívica que han de dur a terme en les seves condicions actuals, igual com els professors, els investigadors o el personal d'administració i serveis d'una institució universitària i que cadascú desenvolupa segons com li sembla millor.

Els universitaris d'avui són els professors de primària i secundària de demà, una responsabilitat social considerable que cal tenir molt present. Tanmateix, la importància de l'educació cívica dels alumnes exigeix que es plantegi una reflexió sobre la missió i la consciència cívica dels professors en el seu exercici professional i sobre els objectius de la universitat com a conjunt: quins criteris se segueixen en els temes realment importants, com l'elecció d'assignatures que cal cursar com a obligatòries, què s'ensenya i com s'ensenya, com es valora i s'avalua els estudiants, com s'estructuren els programes d'estudi, quins criteris se segueixen en la contractació i la promoció del professorat, quins temes escull el

professorat en la recerca i la docència, quins són els criteris d'admissió d'alumnes, etc. (Langseth i Plater, 2004).

La crisi de la universitat, de la qual tant s'ha parlat, en el fons deixa palesa la necessitat de replantejar-ne la identitat, potser una mica perduda o amb uns contorns una mica borrosos. La dificultat, com en tants altres àmbits, rau en saber què o qui som, per poder arribar a ser-ho. Com podríem saber què ens convé sense saber qui som?

Podríem afirmar certament que la dimensió social és present d'alguna manera a cadascuna de les facetes de la missió de la universitat; o bé, dit d'una altra manera, que la llibertat i la responsabilitat universitàries creixen si es viuen amb quotidianitat, si es fan operatives en totes les activitats acadèmiques. És a dir, en el desenvolupament de la recerca bàsica i aplicada, cultivant la ciència, amb la integració ordenada dels nous coneixements, en el desenvolupament de la docència com a comunicació de coneixements, que avui acull la incorporació de les noves tecnologies per millorar-la, i en la formació de professionals com a persones íntegres, amb sentit de servei a la societat i estímulo per millorar-ne la competència.

En aquest context, podem veure clarament el paper que les universitats duen a terme en la consolidació de la consciència cívica dels estudiants universitaris, un paper que avui dia, i sense voler ser alarmistes, assumeix caràcter d'urgent. Conceptes clàssics com els de llibertat, veritat, etc. que fins i tot figuren als escuts o lemes de moltes universitats, han perdut part de la seva profunditat, significat i càrrega, i també entre els membres de la comunitat acadèmica. Així doncs, convé treballar per tal de redescobrir-los. La universitat exerceix, ho vulgui o no, un paper clau en les societats del coneixement en què vivim, en la formació dels seus ciutadans mitjançant el foment del pensament racional, la recerca de la veritat, la recerca i la innovació constant, etc. Sens dubte, hi ha un consens general en el fet que les universitats poden fer d'agents de transformació, i han de fer-ne: tot un repte per aquells qui estem implicats en aquesta tasca, que no sempre es compleix.⁵

Com podem potenciar aquesta finalitat social de la universitat? O, si anem una mica més enllà, què és i com es genera la consciència cívica, el compromís cívic? Què significa avui el civisme? És només, o sobretot, el sentit de pertinença a un grup?

5. Vegeu l'article d'Egerton, M. (2002, pp. 603-620), que defensa, basant-se en un estudi empíric, l'escassa influència que l'educació superior té en la consolidació del compromís cívic entre els estudiants joves i madurs.

Si ens plantegem (Naval, Ugarte i Herrero, 2003) quins trets han de caracteritzar el ciutadà europeu del segle XXI amb la formació del qual hem d'ajudar des de la universitat, la resposta ens condueix a caracteritzar-lo, als estats democràtics, pels drets subjectius que pot exigir a l'estat. Així, la ciutadania garanteix a la persona un àmbit d'elecció dins del qual no hi ha cap coacció.

Ara bé, el ciutadà es caracteritza pels drets de participació política, que garanteixen no només la llibertat de coacció externa, sinó la participació en un espai públic que el converteix en subjecte d'una comunitat.

Es tracta, per tant, de recuperar una manera de ser del ciutadà en què hi càpiguen les diferències dins d'una societat pluralista i intercultural, com també dins del marc que ens ofereix la globalització, un objectiu que exigeix aprendre i voluntat de participar.

Si ens fixem en el concepte de *ciutadania europea*, cal dir que aquesta noció ja és un concepte polèmic i que els diferents organismes europeus, especialment la Comissió Europea, lluiten perquè esdevingui una realitat. Es planteja com una forma de ciutadania democràtica, no exempta de problemes, i es reconeix que la tasca de forjar-la s'allargarà força en el temps, tot i que es manté el dubte de si arribarà a convertir-se en una realitat plena, tenint en compte la pluralitat pròpia d'Europa.⁶ En aquesta mateixa línia, el repte de l'Espai Europeu de l'Educació Superior no queda al marge de les dificultats, tal com hem anat veient darrerament.

Aquest concepte de ciutadania europea es defineix força bé al Tractat de Maastrich (1993, art. 8), el Tractat d'Àmsterdam (1997, art. A) i el document *Education and Active Citizenship in the European Union* (1998), de la Comissió Europea. Els principis de ciutadania europea que s'hi assenyalen estan «basats en valors compartits d'interdependència, democràcia, igualtat d'oportunitats i respecte mutu» (Comissió Europea, 1998, p. 16).

Quin horitzó es planteja per al ciutadà europeu? Fer possibles ciutadans autònoms, crítics, participatius i responsables. Els valors que han de fonamentar tot el procés són els de democràcia, drets humans, pau, llibertat i igualtat.

Tant als textos d'organismes internacionals aprovats els darrers anys com també als treballs de recerca es parla especialment de l'aspecte de la

6. Hi ha fins i tot qui parla d'una Europa dels Pobles en l'àmbit universitari.

responsabilitat o el compromís cívic actiu de la ciutadania. A les societats democràtiques, tots som corresponsables del que ens passa.

A partir de l'anàlisi dels textos emesos pels organismes internacionals en matèria de drets humans, podem comprovar que un dels trets que defineixen els ciutadans és el seu compromís actiu amb l'exercici d'aquests drets humans: és el millor instrument per reforçar tots els aspectes de la vida democràtica. En aquest cas, fem referència concretament a algunes declaracions d'organismes internacionals, com ara l'article 21 de la Declaració Universal dels Drets Humans;⁷ l'article 25.1 del Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics;⁸ la Declaració i Programa d'Acció de Viena; l'article 29.1 de la Declaració Universal de Drets Humans⁹ i la 44ena reunió de la Conferència Internacional d'Educació de 1994.

Com a síntesi, diria que el ciutadà al qual hem d'aspirar en aquest segle XXI des de la universitat es podria caracteritzar com algú que: a) participa, no es mostra indiferent, indaga causes, perquè, etc. b) actua guiat per la justícia, la solidaritat, el bé comú; i c) té un fort sentit de la llibertat i la responsabilitat personals.

Així doncs, tot un horitzó per a l'educació per a la ciutadania democràtica actual i des de la universitat, que a l'hora de desenvolupar-lo sens dubte haurà de tenir en compte una dimensió de coneixements polítics¹⁰ basada en l'estudi de principis bàsics de dret, política, etc. i que també haurà d'incloure la possibilitat d'aprendre amb la pràctica del servei actiu a la comunitat, com a base per afavorir una participació cívica i un desenvolupament de les virtuts i les habilitats socials.¹¹

Podríem esmentar moltes experiències a l'hora de parlar de pràctiques fructíferes que ens permetrien replantejar la nostra situació concreta a la universitat i treure'n conseqüències. No es tracta en cap cas

7. S'hi reconeix que: «Tota persona té dret a participar al govern del seu país, directament o a través de representants escollits lliurement. Tota persona té dret a accedir, en condicions d'igualtat, a les funcions públiques del seu país».

8. S'hi afirma que «Tots els ciutadans han de tenir [...] els drets i les oportunitats següents: [...] votar o ser escollits en eleccions periòdiques, autèntiques, celebrades per sufragi universal i igual i per vot secret que garanteixi la lliure expressió de la voluntat dels electors».

9. S'hi reconeix que «Tota persona té deures envers la comunitat, atès que només a la comunitat pot desenvolupar lliurement i plena la seva personalitat».

10. Per obtenir més informació sobre aquest punt, consulteu el lloc web de l'American Political Science Association, a l'apartat de «Civic Education & Engagement», <www.apsanet.org>.

11. En aquest cas, pot ser interessant apuntar la nova *Newsletter* creada per *citizED project* (admin@citized.info). L'estiu de 2005 es va llançar una nova revista impresa, *Journal of Citizenship and Teacher Education*, centrada directament en aquests dos temes. Actualment, s'anomena *Citizenship, Teaching and Learning*.

d'elaborar un receptari tret de context, sinó d'indicar l'orientació que cal seguir.¹²

De les diferents metodologies que actualment s'apliquen, em centraré en la pràctica del *Service Learning*, que els darrers anys ha tingut una difusió considerable, primer als EUA i després al Regne Unit i a la resta d'Europa (Annette, 2000), cosa que s'ha traduït en estratègies tan valuoses com l'anomenada *Campus Compact*.

3.2 La metodologia del *service learning* (programes d'aprenentatge servei) i l'experiència del *campus compact*

3.2.1 Programes d'aprenentatge servei

Un dels aspectes de l'educació cívica actual que ha tingut més difusió els darrers anys, especialment als EUA, com a mitjà per fomentar la participació dels joves i els adolescents (tant a l'ensenyament secundari com superior) són els programes i activitats de servei a la comunitat (Furco i Billing, 2002; Hollander, Saltmarsh i Zlotkowski, 2001; i Buchanan, Baldwin i Rudisill, 2002).

L'expressió anglesa *service learning* emfatitza especialment l'enfocament educatiu que tenen aquestes activitats de servei, en què els estudiants aprenen i maduren moralment a través de la participació activa en experiències de servei organitzades d'una manera molt intel·ligent, de manera que vehiculin coneixements, s'integrin al pla d'estudis acadèmics i, alhora, ajudin a donar resposta a necessitats socials.

D'aquesta manera, les activitats de servei a la comunitat es presenten com una contribució innovadora a l'educació cívica (Koopman, 2003, p. 3), però la realitat és que en el nostre entorn cultural més proper comptem amb una llarga tradició en l'aplicació d'aquestes activitats, tot i que no reben aquesta denominació ni s'integren de manera explícita en els programes o els certificats d'estudis.

12. Tot i que no entrarem a analitzar-lo, podem esmentar la implantació a Europa del projecte «Les universitats com a llocs de ciutadania i de responsabilitat cívica», al recer del Consell d'Europa, i que va presentar l'informe final el febrer de 2002, elaborat per M. F. Plantan. Es pot consultar al lloc web del Consell d'Europa, <www.coe.int>. A la part final de l'informe, val la pena parar atenció als capítols 8, 9 i 10, en què parla dels estudiants i la responsabilitat cívica, així com la pedagogia democràtica i la defensa del compromís cívic. Vegeu també una altra publicació del Consell d'Europa: Bergan, S., Persson, A., Plantan, F., Musteata, S., i Garabagiu, A. (2004), *The university as res publica. Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*.

El repte és que aquestes activitats no quedin aïllades de la resta del context educatiu de l'alumne: saber connectar i integrar l'educació cívica en els diferents àmbits en què es desenvolupa, fer possible que en el context curricular de l'educació per a la ciutadania hi hagi un lloc per a la reflexió i l'anàlisi, pensant sempre en buscar solucions als problemes de la comunitat en què viuen, adonant-se que són problemes públics, de tothom, i que exigeixen la col·laboració de tothom, en la mesura adequada, per tal de resoldre'ls.

Aprendre a participar sabent descobrir que hi ha diferents maneres de fer-ho, segons les diferents circumstàncies, preparació, grau de responsabilitat o delegació del tema en qüestió constitueix una tasca educativa cabdal.

D'aquesta manera és com s'arriba a crear una cultura cívica, primer a l'escola i després en l'educació superior, entre alumnes i professors, que es plantegen les causes dels problemes socials i actuen en conseqüència (Campus Compact, 1999a i 1999b; Ehrlich, 2000).

Aquestes activitats de servei reclamen un enfocament d'ensenyament-aprenentatge que integri el servei a la comunitat amb l'estudi acadèmic, per tal d'enriquir l'aprenentatge, fomentar la responsabilitat cívica i enfortir les comunitats. Hi ha proves que demostren que amb aquest enfocament milloren els resultats docents, així com les relacions humanes entre els alumnes i els professors, es redueixen els problemes de conducta, augmenta la motivació envers l'aprenentatge, com també el sentit de responsabilitat cívica i l'atenció dels estudiants i, en general, s'aconsegueix una visió més positiva entre els membres de la comunitat escolar (Veldhuis, 2000).

Si revisem la bibliografia pedagògica a l'entorn d'aquest tema,¹³ molt abundant en les darreres dècades, especialment en l'àmbit anglosaxó –1989 és una data històrica en aquest sentit–, constatem que s'empren amb força flexibilitat expressions com *aprenentatge servei* (*service learning*) i *aprenentatge actiu* (*active learning*) en el marc de la comunitat, tot i que no hi ha massa unanimitat quant a la traducció que cal donar-hi, sempre en el context més genèric d'una educació per a la ciutadania democràtica. Tal com apunta Barber (1992), l'educació cívica i l'aprenentatge servei són un factor decisiu en l'impuls i el manteniment de la

13. Vegeu la tesi doctoral elaborada per Martínez-Odría (Universidad de Navarra, 2005) *Service-learning o aprendizaje-servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado* (pendent de publicació).

virtut cívica i la participació social, o bé per desenvolupar una política plena de sentit (Wuthnow, 1998; Lerner, 1997).

Darrerament s'han emprès molts projectes de recerca per estudiar els resultats de diferents pràctiques de democràcia deliberativa, tant en l'àmbit local com en un àmbit més general, cosa que permet establir comparacions a partir dels resultats. Un dels exemples el trobem al Regne Unit, en el marc del programa de recerca de l'ESRC sobre «Democràcia i participació», a través dels projectes duts a terme per Lowndes, Pratchett i Stoker sota el títol «L'efecte local: govern local i participació cívica» i l'impulsat per Barnes i altres i anomenat «Poder, participació i renovació política». Tots dos aporten dades interessants sobre els punts forts i els punts febles de les noves estratègies en matèria d'educació per a la ciutadania i un estudi del seu impacte en l'àmbit local i en la comunitat política (Annette, 2000).

Un fet que cal tenir en compte i que destaquen aquests estudis com a experiència comuna és el que parla del nivell relativament alt de participació dels joves en activitats de voluntariat, en contrast amb el baix nivell de participació en els processos polítics: el nivell d'abstenció en les votacions polítiques n'és només un exemple. Tanmateix, i malgrat els diferents estudis empírics duts a terme (Crewe *et al.*, 1991; Dean i Melrose, 1999), ens sembla interessant aprofundir més en les complexes actituds polítiques dels joves si volem contribuir a establir formes més efectives de participació política que s'hi adaptin millor.

Frazer (1999), que va ser directora el 1999 del volum que la revista *Oxford Review of Education* va dedicar de manera monogràfica a l'educació per a la ciutadania (vol. 25, números 1 i 2), identifica sis tipus del que anomena «antipaties envers la política» que menen cap a la hostilitat vers l'educació política. Tot seguit, apunta que els motius d'aquesta averció els podríem trobar en part en un ensenyament polític centrat gairebé de manera exclusiva en la transmissió de tradicions i coneixements, sense incloure-hi aquesta necessària dimensió de participació activa en la comunitat, associada a les actituds i les competències necessàries per a la condició de ciutadà.

Com sorgeix en aquest cas l'aprenentatge servei en el marc d'una educació cívica i d'una ciutadania activa? Actualment som testimonis d'un moviment cada cop més significatiu d'educadors, estudiants, polítics i líders de comunitats que proposen algun tipus d'aprenentatge servei a la comunitat com a element clau per dur a terme una educació per a la ciutadania plena de sentit. Aquest fet és fruit de reconèixer la

importància de la participació en la societat civil i de l'aprenentatge en la comunitat com a elements importants de l'educació cívica.

Ian Davis, en un estudi fet l'any 2000 amb aproximadament 700 mestres, va arribar a la conclusió que el *service learning* és un mètode educatiu que aporta una experiència d'aprenentatge estructurada en l'àmbit de la participació ciutadana i que pot permetre desenvolupar les competències necessàries per esdevenir un ciutadà actiu. A més a més, segons apunta, pot facilitar l'adquisició de coneixements polítics i hàbits per al desenvolupament personal i la virtut cívica.

Al Regne Unit, el *Community Service Volunteers* (CSV), especialment a través del programa d'educació per a la ciutadania, dirigit per John Potter, fa força anys que treballa amb escoles, universitats i comunitats per endegar programes d'aprenentatge servei eficaços (vegeu, en aquest sentit, l'estudi dut a terme per Mitchell, 1999). La principal motivació és la de no limitar-se al món de l'escola i, en comptes d'això, fer el pas a la universitat (Annette, 1999).

Als EUA, a partir de 1970, s'ha anat desenvolupant un moviment cada cop més potent a favor del *service learning* i fonamentat en els principis que ha difós el moviment de *l'aprenentatge experiencial (experiential learning)* tant a les escoles com a l'educació superior (Bringle, Games i Malloy, 1999; Jacoby, 1996; Zlotkowski, 1999). La National Society for Experiential Education (NSEE) és una organització d'àmbit nacional que fomenta el *service learning* tant a les escoles com a l'educació superior (*community colleges* i universitats), mentre que l'American Association for Higher Education (AAHE) facilita la implantació d'innovacions en l'ensenyament i l'aprenentatge en l'educació superior i que incloguin el *service learning*.

A més a més, el Center for Community Service and Learning de la Universitat de Michigan publica una revista de gran ressò en aquest àmbit, mentre que el National Service Learning Clearinghouse de la Universitat de Minnesota proporciona accés a una gran quantitat de recursos de recerca. D'altra banda, la Corporation for National Service, fundada el 1993 pel National and Community Service Trust, aporta diners federals per impulsar el *service learning* a les escoles i institucions d'educació superior.

També l'AAHE, amb la direcció d'Edward Zlotkowski, va publicar diferents volums d'anàlisi teòrica i d'estudis de cas sobre el *service learning*. Un exemple en seria l'obra d'Erickson i Anderson *Learning with the Community: Concepts and Models for Service Learning in Teacher*

Education (1997), que pretén servir d'ajuda per introduir el *service learning* en la formació dels mestres.

La recerca que s'ha dut a terme als EUA i el Regne Unit per avaluar els resultats (*learning outcomes*) obtinguts amb la utilització del *service learning* no és massa equilibrada: mentre que als EUA destaquen importants projectes que analitzen tant escoles (K-12) com *colleges* i universitats, al Regne Unit els projectes són més aviat escadussers. Als EUA també és força interessant el nombre de tesis doctorals fomentades que avaluen els resultats d'aprenentatge del *service learning* (Furco, 1997), esmentades si més no parcialment al lloc web de la National Service Learning Clearinghouse: <www.nicsl.coled.umn.edu/res/bibs/imps.htm>.

Eyler i Giles, de la Vanderbilt University (EUA), van dur a terme un projecte que va tenir força ressò posteriorment, ja que mirava d'analitzar els diferents resultats d'aprenentatge que es poden impulsar amb el *service learning* i els diferents tipus de programes de *service learning* (Giles i Eyler, 1994, Eyler i Giles, 1999). En la mateixa línia, hi trobaríem també el treball fet per Astin i els seus companys a l'UCLA Higher Education Research Institute, a l'entorn de l'estudi dels efectes del *service learning* entre alumnes universitaris (Astin i Sax, 1998; Astin, 1999).

La Rand Foundation (una institució que fomenta la recerca sense ànim de lucre) va publicar fa uns quants anys un informe que també val la pena destacar, i que tenia com a títol «Coupling Service and Learning in Higher Education: The Final Report of the Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program». El finançament el va aportar la Corporation for National Community Service (Rand Foundation, 1998).¹⁴

La creació de l'European Service Learning Association (ESLA) va obrir a Europa la porta a aquest tema (<<http://www.esla.info/html/main.html>>). Des de l'any 2002 s'han desenvolupat diferents activitats en diverses comunitats autònomes.

14. Segons indica l'informe: «Results reveal that students in service learning courses compared to those in similar courses without a service component report larger gains in civic participation (especially intended future involvement in a community service) and life-skills (interpersonal skills and understanding diversity) [...] A conservative conclusion is that participation in service learning does not appear to slow or hinder student learning and development and carries some modest benefits, particularly in the area of civic and life skills. A less conservative conclusion is that service learning may carry stronger positive effects on certain students when specific elements are in place, especially strong links between course content and service experience» (*Rand Education*, 1998, XVI-XIX).

3.2.2 *Campus Compact*

L'experiència del *Campus Compact* suposa una important posada en escena a gran escala de la metodologia del *service learning* a les universitats nord-americanes. Es tracta d'una aliança d'àmbit nacional formada per aproximadament 1.000 *colleges* i universitats (públiques i privades), de més de 50 estats, a més d'alguns membres internacionals, que, liderats pels seus respectius rectors, s'han compromès amb la consecució de la missió cívica de l'educació superior. I per assolir aquests objectius, *Campus Compact* fomenta el servei a la comunitat com a ajuda als estudiants per adquirir disposicions i habilitats cíviques, fomenta la relació entre els campus i els seus entorns i ofereix el suport necessari als professors que miren d'integrar temes d'interès públic en la docència i la recerca.

Els rectors d'aquestes institucions són del parer que, creant un entorn al campus que estimuli el compromís amb el servei a la comunitat, els *colleges* i les universitats seran capaços de preparar millor els seus estudiants per tal que esdevinguin ciutadans actius, compromesos i formats, uns líders a les seves comunitats.

Al lloc web de *Campus Compact* s'hi pot trobar informació exhaustiva sobre els seus membres, objectius, activitats, etc.: <<http://www.compact.org>>.

Totes aquestes institucions universitàries fomenten entre els seus membres (rectors, professors, personal d'administració i serveis, alumnes, etc.) una renovació de la missió de l'educació superior, que implica no només el desenvolupament cívic dels estudiants, sinó una manera d'enfocar tota la vida universitària com a espai de promoció activa de la vida social.

El pla estratègic dissenyat per *Campus Compact* de cara al període comprès entre 2001 i 2005 marcava cinc objectius (<www.compact.org/aboutcc/strategic_plan.html>):

- a) Crear entre el govern, la fundació de *Campus Compact*, l'educació superior i els líders del món empresarial un entorn que possibiliti i faciliti el compromís cívic de l'educació superior i augmentar la visibilitat de *Campus Compact* i la seva influència en els àmbits estatal i nacional.
- b) Aprofundir en el coneixement de l'educació superior, en els motius i les maneres d'esdevenir un campus compromès (subratllant espe-

cialment el compromís dels rectors amb la responsabilitat cívica i l'educació superior).

- c) Augmentar la quantitat i la qualitat del *service learning* i el compromís cívic entre els membres de *Campus Compact*, tot oferint-los serveis que ampliiïn les possibilitats del campus.
- d) Enfortir el compromís cívic augmentant la capacitat d'establir relacions entre les comunitats i les institucions d'educació superior.
- e) Desenvolupar i augmentar la capacitat organitzativa de *Campus Compact* a escala nacional i estatal, per tal que, com a iniciativa, esdevingui líder indiscutible en l'àmbit de l'educació cívica.

Per tal de dur a terme aquests plans, *Campus Compact* va rebre de la *Carnegie Corporation* el maig de 2002 una considerable ajuda econòmica que els anys següents es va anar ampliant, amb la intenció de preparar documentació, difondre bones pràctiques sobre com ha de ser un campus compromès (*engaged*) i fer un important esforç per fer extensiu aquest compromís cívic a d'altres institucions d'educació superior. La preocupació de fons és com fomentar una cultura del compromís i, per això, el projecte es va centrar en els «indicadors de compromís» (*indicators of engagement*): IOEP, *Indicators of engagement Project*. Se'n pot consultar informació actualitzada al lloc web <<http://www.compact.org/indicators/summary-revised.html>>.

I quins són aquests indicadors de compromís? Se'n esmenten tretze: missió de la institució; lideratge administratiu i acadèmic; assignació de recursos externs; disciplines, departaments i treball interdisciplinari; paper dels professors i premis; assignació de recursos interns; veu de la comunitat; mecanismes de suport (estructures de suport i recursos); desenvolupament (carrera professional) dels professors; integració i complementarietat de les activitats de servei a la comunitat; pedagogia i epistemologia (ensenyament i aprenentatge); fòrums per potenciar el diàleg públic; veu dels estudiants.

La feina que es duu a terme se centra en: a) visitar *colleges* per identificar, documentar i difondre bones pràctiques de compromís cívic a cada tipus d'institució; i b) publicar monografies amb models de compromís amb la comunitat.

La declaració de principis dels rectors de *Campus Compact* va ser redactada l'any 1999 per Thomas Ehrlich i Elizabeth Hollander, a partir dels suggeriments que els van fer arribar alguns rectors com Derek Bok (Harvard University), Dolores Cross (Brown College), John DiBiaggio

(Tufts University), Claire Guadiani (Connecticut College), Stanley Kennedy (Stanford University), Charles Knapp (Aspen Institute), Edward Malloy (University of Notre Dame) i Eduardo Padrón (Miami-Dade Community College). Des de llavors, cada vegada hi ha més campus que han signat la declaració.¹⁵

Podríem esmentar moltes materialitzacions pràctiques gràcies al desenvolupament d'aquesta iniciativa en aquests darrers anys, però farem referència només a dues xarxes d'universitats, i qui vulgui pot accedir a més informació sobre l'estratègia emprada visitant els llocs web corresponents.

Es tracta de:

- a) Florida *Campus Compact*: <http://www.floridacompact.org>
- b) Indiana *Campus Compact*: <http://www.indianacampuscompact.org>

El *Florida Campus Compact* destaca per la seva gran varietat de programes: congressos, programes de formació, consultoria, formació del professorat, beques, premis a programes de servei d'excel·lència, contractació del personal per fomentar aquestes activitats, beques de viatge, etc. El calendari anual d'activitats dinamitza la vida dels campus, tot i que també hi ha activitats pensades per implicar-hi les famílies.

Indiana Campus Compact és un consorci de més de 30 *colleges* i universitats que fomenten, arreu de l'estat, el servei a la comunitat i programes de servei. Va començar l'any 1993 partint de la base d'una coalició existent a l'entorn d'activitats de voluntariat, amb sis membres fundadors (Butler University, DePauw University, Earlham College, Indiana University, University of Notre Dame i Valparaiso University). Més endavant es va consolidar oficialment com a *Indiana Campus Compact* (ICC) i, des de llavors, ha protagonitzat un important creixement. L'abril de 2005, ICC, juntament amb la Butler University, convoca el quart congrés d'estudiants a l'entorn del *Service Learning*. En aquest sentit, també són força interessants les publicacions dutes a terme, el text de moltes de les quals es pot trobar a través d'Internet.

15. Algunes de les publicacions més importants d'aquest projecte són: *Introduction to Service-learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty* (2a ed., 2003); Gelmon, Holland i Driscoll, 2001, *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*; Battistoni, 2001, *Civic Engagement Across the Curriculum. A Resource Book for Service-Learning Faculty in All Disciplines*; Battistoni, Gelmon, Saltmarsh, Werg, 2003, *Engaged Department Toolkit; Fundamentals of Service Learning Course Construction*, 2001. Vegeu l'annex.

Un dels molts i valuosos recursos que *Campus Compact* ofereix és l'accés lliure a programes de *service learning* i d'assignatures desenvolupades amb aquest enfocament.¹⁶ Si classifiquem els programes per matèries, per exemple, podríem destacar les interessants aportacions en els àmbits de l'antropologia, la ciència política, la psicologia, la sociologia, etc.

Sens dubte, la informació és molt rica i, per tant, és fàcil perdre-s'hi. Per això, espero que aquestes pàgines ajudin precisament a introduir-s'hi i orientar-s'hi millor i que serveixin com a guia per a noves activitats als nostres campus, en què de ben segur que ja funcionen nombroses activitats d'allò més enriquidores en aquesta línia, tot i que de vegades els pugui mancar una estructuració i una organització adients.¹⁷

3.3 Conclusió

En una època com l'actual, en què, en paraules de Chesterton,¹⁸ som tan *concèntrics*, vivim cadascú al seu món i el món del veí ens importa relativament poc (de manera que no arriba ni tan sols a fregar l'esfera concèntrica del nostre jo), es fa especialment urgent la necessitat de desenvolupar programes com els que hem descrit.

El *Service Learning* i el *Campus Compact* se'ns presenten, en l'ordre metodològic i organitzatiu, com a experiències fructíferes, mitjans que ens poden ajudar a dur a terme la missió cívica de la universitat i a recuperar la dimensió social de la vida humana.

Una reflexió que, ara, se'ns fa present d'una manera ineludible (Naval, 2004) és la idea que no hi ha polítiques, estratègies ni sistemes educatius universals, sinó que convé adequar-los sempre a les tradicions de

16. Algunes fonts interessants que podem consultar a través d'Internet són (vegeu <<http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>): a) *Service Learning Home*; b) *Robin's Guide to College and University Service Learning Programs*, que inclou enllaços a cursos i programes en línia; c) *UNOmaha Service Learning Academy Courses*, inclou programes i resums de cursos; d) *American Association of Community Colleges' Service Learning Clearinghouse*, des d'on es poden sol·licitar de franc programes de *service learning* de diferents disciplines; e) *National Campus Compact Syllabi Project*, amb centenars de programes de *service learning* (<<http://www.compact.org/syllabi>>); f) *California Polytechnic State University*, amb una gran selecció de programes ordenats per matèries; g) *Clemson University*, que conté una base de dades de programes de *service learning*.

17. Voldria esmentar una experiència de la qual he estat testimoni directe els darrers anys: el moviment estudiantil Universitari per la Ayuda Social (UAS).

18. Chesterton, a la seva *Autobiografia* ([2003], Barcelona, Acantilado, p. 165), afirma d'ell mateix que: «era un pessimista [...]»; era bàsicament un escèptic, és a dir, un home sense base, algú que desconfia de l'ésser humà molt més que de Déu. [...] Admetia que no sentia entusiasme per res, però en tot això era concèntric».

les quals partim (tant en l'àmbit sociològic com psicològic). La necessitat de comptar amb un marc teòric comú, especialment en el terreny de l'educació cívica, que permeti potenciar la diversitat no entra en contradicció amb tot el que s'ha dit fins ara, sinó que és una de les exigències educatives de la diversitat del món actual.

Avui, i també en contextos educatius, s'explora amb molt d'interès tot buscant les anomenades bones pràctiques, unes pràctiques que puguin ser exportables d'un lloc a un altre, i es mira també de definir indicadors de qualitat i objectius d'aprenentatge que puguin orientar l'actuació educativa. Evidentment, aquests processos tenen un enorme interès, sempre que se situïn al lloc que els correspon: són experiències, amb els seus avantatges i inconvenients, i aquesta és la naturalesa del coneixement educatiu (Altarejos i Naval, 2004), un coneixement fonamentat en l'experiència, que depèn de la subjectivitat i que té una caràcter contingent, una certesa relativa i una veritat gradual: ens movem en el terreny del que és millor i el que és pitjor, i no pas de les veritats absolutes.

Referències bibliogràfiques

- AGUIRRE, J. (2004), «Hacia un nuevo modelo de persona universitaria», a PARRA, F. (ed.), *Ante los problemas de la universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Madrid, Entrelíneas, pp. 311-316.
- ALTAREJOS, F. i NAVAL, C. (2004), *Filosofía de la educación* (2a ed.), Pamplona, EUNSA.
- ANNETTE, J. (1999), «Citizenship and Higher Education», a LAWTON, D. i GARDNER, R. (eds.), *Values in Education*, Londres, Kogan Page.
- (2000), «Civic Participation and Education for Citizenship», comunicació presentada a Political Studies Association, UK 50th Annual Conference, Londres.
- ARTHUR, J. i BOHLIN, K. (eds.) (2005), *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*, Londres i Nova York, Routledge Falmer.
- BARBER, B. (2000), *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona, Paidós.
- BARNETT, R. (2000), *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education.
- BERGAN, S.; PERSSON, A.; PLANTAN, F.; MUSTEATA, S. i GARABAGIU, A. (2004), *The university as res publica. Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*, Estrasburg, Consell d'Europa.

- BERNAL, A. (2000) (ed.), *El voluntariado. Educación para la participación social*, Barcelona, Ariel.
- BERRY, H. i CHISHOLM, L. A. (1999), *Service Learning in higher education around the world. An initial look*, Nova York, International Partnership for Service Learning.
- BINGLE, R. i MALLOY, E. (1999) (eds.), *Colleges and universities as citizens*, Needham Heights, Allyn and Bacon a Viacom Company.
- BRICALL, J. M. (2000), *Informe Universidad*, Madrid, CRUE.
- BUCHANAN, A.; BALDWIN, S. i RUDISILL, M. (2002), «Service Learning as Scholarship in Teacher Education», *Educational Research*, núm. 31, 8, pp. 30-36.
- BUXARRAIS, R. (1997), *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- CAMPBELL, J. (2001), *K-H-community partnerships. working toward deeper collaboration between schools, higher education, and communities*, Indianapolis, Indiana Campus Compact.
- CAMPUS COMPACT (1999a), *The Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*, Providence, Campus Compact.
- (1999b), *Service matters. The engaged campus*, Providence, Campus Compact.
- COBO, J. M. (2003), «Formación universitaria y educación para la ciudadanía», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, *Ciudadanía y educación*, pp. 359-375.
- COLBY, A.; EHRLICH, TH.; BEAUMONT, E. i STEPHENS, J. (2003), *Educating citizens. Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibilities*, San Francisco, Jossey-Bass.
- COMISSIÓ EUROPEA (1998), *Education and active Citizenship in the European Union*. Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CONSELL D'EUROPA (1997), *Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave*, DECS/CIT 27 annex III, Estrasburg, Consell per a la Cooperació Cultural.
- (1998), *Education for Citizenship. The Basic Concepts and Core Competentes*, DECS/CIT (98) 7 def., Estrasburg, Consell per a la Cooperació Cultural.
- (1999), *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens*, Estrasburg, Consell per a la Cooperació Cultural.
- CRAIG, G.; TAYLOR, M.; SZANTO, C. i WILKINSON, M. (1999), *Developing local compacts*, J. Rowntree Foundation. Extret de <<http://www.jrf.org.uk/knowledge/findings/socialpolicy/239.asp>>.
- CREW, I. (1997), *Citizenship and Civic Education*, Londres, Citizenship Foundation.

- CRICK, B. (1999), The presuppositions of Citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, núm. 33/3, pp. 337-352.
- (2000), *Essays on Citizenship*, Londres i Nova York: Continuum.
- DAHRENDORF, R. (2000), *Universities after communism*, Hamburg, Korber-Stiftung.
- DE RIDDLER-SYMOENS, H. (ed.) (1999), *Historia de la Universidad Europea*, vol. 1, 1995, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- DIVERSOS AUTORS (2004), «La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad», Preparatorio del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, volum monogràfic, *Bordón*.
- DUCKENFIELD, M. i WRIGHT, J. (2001), *Pocket Guide to Service Learning*, Clemson, NDPC.
- EGERTON, M. (2002), «Higher education and civic engagement», *The British Journal of Sociology*, núm. 53 (4), pp. 603-620.
- EHRlich, T. (2000) (ed.), *Civic responsibility and higher education*, Arizona, Orynx Press.
- ESCOTET, M. A. (1990), «Visión de la universidad del siglo XXI: Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 186, pp. 211-228.
- FERNÁNDEZ, O. (2005), «Towards European Citizenship through Higher Education?», *European Journal of Education*, núm. 40/1, pp. 59-68.
- FRAZER, E. (1999), «Citizenship Education –The Advisory Group on Education and the Prospects for Curriculum Reform in England», PSA Conference Paper.
- FURCO, A. (1997), *School Sponsored Service Programmes and the Educational Development of High School Students*, PhD diss, Berkeley, University of California.
- FURCO, A. i BILLING (2002), *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, Information Age Publishing.
- GALURA, J. A.; PASQUE, P. A.; SCHOEM, D. i HOWARD, J. (2001), *Engaging the Whole of Service Learning. Diversity and Learning Communities*, Michigan, University of Michigan.
- GELMON, S.; SHERMAN, A.; GAUDET, M.; MITCHELL, C. i TROTTER, K. (2004), «Institutionalizing Service Learning across the university. International Comparisons», a *New Perspectives in Service Learning. Research to Advance the Field*, Greenwich, Information Age Publishing, pp. 196-217.
- GONZÁLEZ, M. i NAVAL, C. (2000), «Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década», a NAVAL, C. i LASPALAS, J. (eds.), *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*, Pamplona, EUNSA, pp. 221-248.
- GURIN, P.; NAGDA, B. A. i LÓPEZ, G. (2004), «The benefits of diversity in Education for Democratic Citizenship», *Journal of Social Issues*, núm. 60/1, pp. 17-34.

- HOLLANDER, E. L.; SALTMARCH i ZLOTKOWSKI, E. (2001), «Indicators of Engagement», a SIMON, L. A. *et al.* (eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.
- KERR, D. (2003), «Citizenship Education in England: The Making of a New Subject», *On-line Journal of Social Science Education*, núm. 2, <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html>>, consultat el juny de 2004.
- KYMLICKA, W. (2003), «La educación para la ciudadanía», *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós.
- LANGSETH, M. i PLATER, M. (2004) (eds.), *Public work and the academy. An academic administrator's guide to civic engagement and Service Learning*, Bolton, MA, Ankler Publishing Company.
- LLANO, A. (2003), *Repensar la universidad: La universidad ante lo nuevo*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- MARTÍNEZ, M. i ESTEBAN F. (2005), «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (230), pp. 63-83.
- NAVAL, C. (2000), *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación* (2a ed.), Pamplona, EUNSA.
- (2003), «Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual», *Revista de Educación*, núm. extraordinari, *Ciudadanía y educación*, pp. 169-189.
- (2004), «¿Qué políticas y sistemas educativos para una educación cívica?», a Diversos Autors, *Educación y Democracia*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 201-219.
- NAVAL, C. i ALTAREJOS, F. (2000), «Educar para la participación», a GARCÍA GARRIDO, J. L. (ed.), *La sociedad educadora* (2a ed.), Madrid, Fundación Independiente-Caja Madrid, pp. 226-244.
- NAVAL, C.; PRINT, M. i VELDHIJS, R. (2002), «Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform», *European Journal of Education*, vol. 37, monogràfic, *Challenges for Citizenship Education in the New Europe*, pp. 107-128.
- NAVAL, C.; UGARTE, C. i HERRERO, M. (2003), «Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la ciudadanía de la Universidad de Navarra», *Revista de Educación*, núm. extraordinari, *Ciudadanía y educación*, pp. 425-442.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982), *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Revista de Occidente, Alianza Editorial.
- (1982), «Pedagogía y anacronismo», *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Revista de Occidente.
- PEARCE, N. i HALLGARTEN, J. (eds.) (2000), *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*, Londres, Institute for Public Policy Research.

- PLANTAN, M. F. (2002), *Rapport général final: Les universités comme sites de citoyenneté et de responsabilité civique*. Extret de <<http://www.coe.int>>.
- PUTNAM, R., FELDMAN, L. i COHEN, D. (2003), *Better together*, Nova York, Simon and Schuster.
- RASINES, I. (2003), «Universidad y diversidad», *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, núm. 90, pp. 52-61.
- SMITH, S. (2000), «Morality, civics and citizenship: values and virtues in modern democracies», *Educational Theory*, núm. 50, 3, pp. 405-418.
- VELDHUIS, R. (2003), *The competent Citizen. How to prepare citizens for active participatory democracy*, <www.publiek-politiek.nl>, consultat el març de 2003.
- VOGELGESANG, L. J.; DRUMOND, M. i GILMARTIN, S. K. (2003), *How higher education is integrating diversity and Service Learning. Findings from Four Case Studies*, San Francisco, California Campus Compact.
- WARBURTON, J. i SMITH, J. (2003), «Out of the Generosity of Your Heart: Are We Creating Active Citizens through Compulsory Volunteer Programmes for Young People in Australia?», *Social Policy & Administration*, núm. 37/7, pp. 772-786.
- WESTHEIMER, J. i KAHNE, M. (2002), *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy*, informe presentat al congrés anual de American Political Science Association, Boston, MA.
- YATES, M. i YOUMISS, J. (eds.) (1998), *Roots of Civic Identity. International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZLOTKOWSKI, E. (1999), «Pedagogy and Engagement», a BRINGLE, A.; GAMES, R. i MALLOY, R. E. (eds.), *Colleges and Universities as Citizens*, Boston, Allyn and Bacon.

Annex

A. Informació sobre *service learning*

- Corporation for National & Community Service: <<http://www.national-service.org>>.
- The Resource Center. Tools and Training for Volunteer and Service Programs: <http://www.nationalserviceresources.org/epicenter/PracSearch_nslc.php>.
- CIRCLE The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement: <<http://www.civicyouth.org>>.
- National Service-Learning Clearinghouse: <<http://www.servicelearning.org>>.
- Massachusetts Campus Compact. Service Learning Resources: <<http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>.

B. Informació sobre *Community Service*

- <<http://www.servicelearning.org/hehome/index.php>>.
- <<http://www.wsu.edu:8080/~circlek/service/service.html>>.
- <<http://www.princeton.edu/~svc/project>>.
- <<http://www.wright.edu/studentorgs/ministry/newman/projects.html>>.
- <<http://www.jhu.edu/~hr1/fsrp/volunteer.html>>.
- <<http://www.wusc.ca/campuses/institutional.asp>>.

C. Informació sobre *Campus Compact*

1. <http://www.compact.org>

- a) Apartats de la pàgina web que poden ser més interessants:
 - *Member campuses, presidents, faculty, staff, and students.*
 - General Electric Partnership: va finançar el desenvolupament d'un model de *community service partnership* per impulsar les *reading skills and healthy lifestyles among at-risk youth*.
 - *Goals, benefits, best practices and tips.*
- b) Recomanacions bibliogràfiques sobre compromís cívic i *Engaged Campus*:

BATTISTONI, R. M. (2002), *Civic Engagement Across the Curriculum: A Resource Book for Service-Learning Faculty in All Disciplines*, Providence, RI, Campus Compact.

BRINGLE, R. G. et al. (eds.) (1999), *Colleges and Universities as Citizens*, Needham, MA, Allyn & Bacon.

EHRlich, Th. (ed.) (2000), *Civic Responsibility and Higher Education*, Phoenix, AR, Orynx Press.

GELMON, Sh. B.; HOLLAND, B. A.; DRISCOLL, A.; SPRING, A. i KER-RIGAN, S. (2001), *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*, Providence, RI, Campus Compact.

HOLLANDER, E. i SALTMARSH, J. (2000), «The Engaged University, Academe», *Bulletin of the American Association of University Professors*, pp. 29-31.

HOLLANDER, E.; SALTMARSH J. i ZLOTKOWSKI, E. (2002), «Indicators of Engagement», a SIMON, L. A.; KENNY, M.; BRABECK, K. i LERNER, R. M. (eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers, <<http://www.soulofacitizen.org/articles/teachingforengagement.htm>>.

LOEB, P. R. (2001), «Teaching for Engagement, Academe», *Magazine of the American Association of University Professors*.

————— (2004), *The Impossible Will Take a Little While. A Citizen's Guide to Hope in a Time of Fear*, Nova York, Basic Books.

MAURRASSE, D. J. (2001), *Beyond the Campus: How Colleges and Universities Form Partnerships with their Communities*, Nova York, Routledge.

SIMON, L. A.; KENNY, M.; BRABECK, K. i LERNER, R. M. (eds.) (2002),
Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning,
Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.

c) Més recursos:

- Learning In Deed: <<http://www.servicelearningcommission.org>>.
- Paul Loeb's Soul of a Citizen: <<http://www.soulofacitizen.org>>.
- Civic Practices Network: <<http://www.cpn.org>>.
- The Center for Democracy and Citizenship: <http://www.publicwork.org/3_0_res.html>.
- The Michigan Journal of Community Service Learning: <<http://www.umich.edu/~mjcs/>>.

2. ***Colorado Campus Compact:***

<<http://ctl.colostate.edu/forums/2003Spring/CampusCompactPPT.pdf>>.

3. ***Florida Campus Compact:***

<<http://www.floridacompact.org/calendar.html>>.

4. ***Indiana Campus Compact:***

<<http://www.indianacampuscompact.org/>>.

5. ***Massachusetts Campus Compact:***

<<http://ase.tufts.edu/macc/learning.htm>>.

4. L'aprenentatge servei a la universitat com a proposta pedagògica

Laura Campo
Universitat de Barcelona

4.1 Introducció

L'aprenentatge servei (APS) és una activitat complexa que combina el servei a la comunitat amb l'aprenentatge. Es tracta d'una proposta innovadora que, alhora, parteix d'elements molt coneguts i que tenen una gran tradició, com el servei voluntari a la comunitat i l'aprenentatge de coneixements, destreses i valors per part de les diferents institucions educatives. La novetat no rau en les parts que formen l'aprenentatge servei, sinó en l'estreta vinculació entre servei i aprenentatge en una única activitat articulada, coordinada i coherent (Puig, 2006). Les activitats d'APS tenen com a característica l'efecte *collage*: la suma d'elements coneguts fa néixer un element nou, amb noves característiques i amb un abast més gran. Per això, la definició d'aprenentatge servei és alhora fàcil i difícil. Fàcil, perquè es tracta d'un tipus d'activitats amb elements molt coneguts i familiars, i difícil, perquè cal captar la idea que el resultat de la combinació entre aprenentatge i servei ha de ser qualitativament millor que la simple suma de tots dos conceptes.

Així, doncs, aquest text es fixa com a objectiu analitzar alguns antecedents pedagògics de les activitats d'aprenentatge servei, les propostes que han fet de llavor d'aquests plantejaments educatius. La pedagogia desenvolupada per Dewey i Makarenko constitueix una referència indefugible per l'èmfasi que fa en aspectes com l'experiència, les pràctiques, el paper de la reflexió en la formació i la participació dels centres educatius.

En segon terme, analitzarem el lloc que poden ocupar aquestes experiències en el marc actual de la universitat, en els discursos d'avui

sobre la missió de la universitat dins l'Espai Europeu d'Educació Superior.

4.2 Dewey i Makarenko: dos referents per l'anàlisi de la metodologia d'aprenentatge servei

Les experiències d'aprenentatge servei combinen en un sol projecte els continguts acadèmics i l'acció pràctica, en forma de servei a la comunitat, de manera que alhora que els alumnes aprenen, també ofereixen un servei que genera nous aprenentatges que d'una altra manera no es podrien assolir. Els dos pilars, l'aprenentatge i el servei, s'alimenten l'un de l'altre i aconseguen millorar tots plegats, combinats en un de sol. Aquests projectes tenen la característica inherent de l'experiència, de la possibilitat de viure el que s'aprèn, una mena de «fil a l'agulla» plenament garantit. El concepte d'experiència en l'educació el va treballar molt especialment John Dewey,¹ que no concebia un veritable aprenentatge sense experiència, sense vivència. Es considera que aprendre per experiència és la manera com es poden establir lligams entre l'acció que es duu a terme i la conseqüència que es rep, i no pas aprenentatges aïllats, sinó un coneixement en un conjunt ple de sentit (Dewey, 1916).² L'acció, la pràctica, també és font de coneixement, i per tant no n'hi ha prou de treballar la dimensió cognitiva dels alumnes, ja que la manera d'aprendre és, precisament, fent. Les activitats d'APS són clarament experiencials i busquen la superació de problemes reals o la millora de determinades situacions. Es tracta de projectes que plantegen reptes que sorgeixen en buscar solucions o millores per a situacions concretes

Tanmateix, l'experiència de què ens parla Dewey, igual com l'experiència que es viu amb les pràctiques d'APS, no es pot limitar només a l'acció, ja que no és cert que qualsevol acció esdevingui experiència, com tampoc tota experiència, entesa principalment com a acció, és educativa, sinó només la que, gràcies a l'ús de la nostra capacitat cognitiva, ens permet establir connexions específiques entre allò que fem i les seves conseqüències (Guichot, 2003).

1. John Dewey (1859-1952), filòsof i pedagog nord-americà defensor del pragmatisme i autor d'obres com *L'escola i la societat* (1899), *Com pensem* (1910), *Democràcia i educació* (1916) i *Experiència i educació* (1938).

2. L'obra consultada és l'edició de 1971.

En el marc del desenvolupament de les experiències d'APS observem que coincideixen diferents aspectes clau: primer de tot, constants anades i vingudes de la teoria a la pràctica en què els processos reflexius són determinants per aconseguir que els continguts curriculars contribueixin a la millora de la pràctica que es duu a terme. En segon lloc, la pràctica també ajuda a entendre millor els continguts curriculars i, finalment, els aprenentatges esdevenen funcionals per a la comunitat. Per això també es confereix importància a la reflexió, un element cabdal en el procés que ha d'impedir que l'experiència es limiti a l'acció o esdevingui una cadena de pràctiques d'assaig i error sense cap altre sentit. La reflexió canvia la qualitat de l'experiència. A través de la reflexió, Dewey (1916, p. 160) afirma que «pensar esdevé equivalent a explicitar en la nostra experiència l'element intel·ligent». La reflexió sobre l'experiència la modifica i també els valors que s'hi viuen, ja que esdevé l'acceptació de la responsabilitat de les conseqüències derivades de l'acció.

Simultàniament, la reflexió implica una preocupació pel resultat, atès que es produeix un cert tipus d'identificació amb el destinatari (Dewey, 1916). A les experiències d'aprenentatge servei s'estableixen diferents relacions: els estudiants mantenen una relació, en el marc de la seva pràctica, amb les persones que reben el servei, ja que els coneixen personalment, s'impliquen d'alguna manera a les seves vides i deixen de veure'ls com a estranys i hi adopten una actitud de més proximitat. Aprenen a posar-se en la pell dels altres, desenvolupen empatia i guanyen capacitat per pensar i sentir com ho fan els altres.

Als projectes d'APS la reflexió representa l'element d'unió entre l'aprenentatge i el servei, ja que sense reflexió no podríem parlar d'auténtiques experiències d'APS. La importància del pensament reflexiu també és fonamental en el plantejament pedagògic de Dewey, ja que li aporta un seguit de valors propis destacables. «Primer, [el pensament reflexiu] ens capacita per *planificar d'acord amb objectius conscients*, cosa que ens permet alliberar-nos de l'activitat purament impulsiva o rutinària. Gràcies a això, actuem de manera deliberada o intencionada per assolir els objectius que ens fixem. A més a més, *fa possible el desenvolupament de la tècnica*: a través del pensament, l'home crea signes artificials amb els quals construeix objectes que li permeten controlar i manipular la natura. Llavors, disposa aquests signes artificials de manera que li acabin indicant a la bestreta determinades conseqüències, com també la manera de garantir-les o d'evitar-les. Finalment, tot i que no

per això menys important, el pensament reflexiu *enriqueix les coses amb el significat*, les converteix en objectes» (1910, pp. 33-35).³

L'espai de la reflexió a les experiències d'APS s'ha de situar en el temps i en l'espai, per tal que no es redueixi a un element eteri o en mans de l'atzar. Per tant, pot ser bona idea fer un calendari o dedicar algunes hores de l'assignatura a partir de la qual plantejem el projecte a aquesta tasca. L'espai de l'experiència que es combina amb el servei sense dubte ens aproparà a la realitat de la comunitat amb la qual treballem i que, tot sovint, serà la més propera. En aquest sentit, la pedagogia de Dewey també proposa l'acció i la pràctica en el context, ja que afirma que «nosaltres mai no eduquem directament, sinó de manera indirecta a través de l'entorn» (1916, p. 28). El medi social es presenta clarament, doncs, com una oportunitat educativa.

Atès que treballem en el marc de la comunitat, cal destacar la importància de la relació amb el medi social, ja que els aprenentatges curriculars s'apropen a la realitat amb la intenció de millorar-la: el que aprenem té un ús social i va més enllà de les parets de la institució acadèmica. En aquest sentit, assumeix un protagonisme especial la unió entre societat i persona, ja que s'aprèn a actuar amb els altres i per als altres, però alhora aprenent a pensar i a jutjar per un mateix, tal i com afirma Dewey (1985). Així, es potencia i valora tant el subjecte que aprèn com a tal com també en la relació que manté amb la comunitat i allò que pot aportar-hi. Dewey defineix l'educació, en un plantejament engrescador, com «una regulació del procés d'integració a la consciència social: la regulació de l'activitat individual a partir d'aquesta consciència social és l'únic mètode segur per a una reconstrucció social» (1985, p. 13).

Moltes experiències d'APS impliquen dues institucions o més. Normalment, n'hi ha una d'educativa, d'àmbit formal o no formal, que pren les regnes de l'aprenentatge, mentre que la segona, que s'encarrega del servei, és una institució de la xarxa associativa de la comunitat. Sigui com sigui, també hi ha experiències molt positives en què el projecte es desenvolupa íntegrament a la comunitat escolar, per exemple amb la millora d'algun aspecte de la institució o bé a través d'un projecte de sensibilització dels alumnes. En tots dos casos, la institució educativa esdevé una forma de vida comunitària, tant si valorem la comunitat en el seu nivell micro com si ho fem al nivell macro. La institució educativa es converteix en la primera oportunitat de participació social (Guichot,

3. L'obra consultada és l'edició de 1982.

2003) a partir de projectes com aquests i del mateix fet de conviure, de les normes de participació i els esquemes d'aprenentatge. La millor manera de créixer socialment és, doncs, participant de les activitats de la mateixa institució educativa.

D'altra banda podem considerar la proposta pedagògica de Makarenko,⁴ desenvolupada uns quants anys abans que la proposta de Dewey, i en un context molt diferent, com un referent teòric anterior de les pràctiques d'APS. Makarenko desenvolupa la seva proposta en contextos vulnerables i marginats de l'antiga Unió Soviètica, de manera que sorgeix de la dura experiència que l'autor viu com a educador en una realitat deprimida, marcada per una escassetat absoluta, en què la resposta a les necessitats neix de la feina dels estudiants. La seva pedagogia també està marcada pel lema que no hi ha res que ensenyi més que l'experiència, tot i que ha d'estar directament relacionada, com ja hem dit, amb la feina. D'alguna manera, el mètode de Makarenko parteix de l'experiència, es planteja els problemes que crea i com resoldre'ls a partir de la pràctica (Caivano i Carbonell, 1981).

Un dels elements que es destaca més és el paper de la realitat concreta en funció de la qual cal ajustar les necessitats que s'han de respondre. Aquesta realitat ens ofereix oportunitats d'aprenentatge, en la mesura que també ens planteja problemes i reptes. Una vegada més, el col·lectiu i la societat es presenten com a elements educadors i formadors de la persona. L'estreta relació entre l'alumne i la societat en aquest cas es produeix amb la intenció d'educar una persona que la societat necessita. També s'insisteix en el fet que, per tal que aquesta societat tingui un caràcter formatiu, cal tenir un objectiu a partir del qual es puguin desenvolupar les pràctiques educatives. Si escau, es planteja una educació productiva, en què gràcies a la pràctica en tallers s'aprenen determinats oficis i professions (Makarenko, 1933-1936).⁵

Aquest tipus d'educació, a més de l'aprenentatge pragmàtic de l'ofici, transmet i desenvolupa uns trets d'amplitud, multiplicitat de criteris, costums, punts de vista, etc. (Caivano i Carbonell, 1981). Aquestes competències o capacitats es desenvolupen per la naturalesa de la pràctica que ens fa afrontar els problemes reals i trobar-hi solucions. La reflexió, la proposta dels reptes i la manera de buscar solucions es treballen de manera col·lectiva. El grup, la col·lectivitat, s'organitza al voltant

4. Makarenko (1888-1939), pedagog ucraïnès autor d'obres com *El poema pedagògic*, *Col·lectivitat i educació* i *El camí de la vida*.

5. L'obra consultada és l'edició de 1981.

d'un mateix objectiu, està organitzat i es dota d'òrgans de direcció, amb responsabilitat, i d'aquesta manera es garanteix una alta participació de tots els membres del grup.

Així doncs, la proposta de Makarenko també té punts en comú amb l'APS, com ara la importància de l'experiència en la vida educativa, la participació de l'alumnat en la presa de decisions i el procés educatiu, el servei a la comunitat (ja sigui la mateixa institució escolar o no), l'aprenentatge de capacitats de caràcter transversal, la societat com a facilitadora d'oportunitats educatives, etc., per bé que és cert que, de vegades, tenen una conceptualització diferent. Cal destacar que Makarenko no està d'acord a relacionar els continguts escolars amb les tasques productives (Caivano i Carbonell, 1981, p. 226). El treball es considera un mitjà educatiu només com a part del sistema general, mentre que els aprenentatges acadèmics se'n consideren al marge. L'objectiu és aconseguir un bon professional (un fuster, per exemple) amb una cultura general bàsica important.

4.3 L'aprenentatge servei als discursos actuals de l'educació superior

L'aprenentatge servei és una activitat possible, adequada i desitjable en l'educació superior? Tal com hem vist a les diferents definicions d'APS, es tracta d'activitats que es poden dur a terme en pràcticament qualsevol context i qualsevol nivell educatiu i, per tant, també en l'educació superior. A més a més, ara mateix ja es duen a terme amb èxit algunes experiències de qualitat a la universitat.

L'APS té un cert protagonisme als discursos actuals d'educació superior, per la seva condició d'innovació que encaixa en les propostes de canvi actuals definides, sobretot, per l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Es tracta d'un bon moment per impulsar canvis i consensos en la manera d'entendre la universitat, ja que s'aposta per un procés d'ensenyament i aprenentatge més participatiu, menys individualista. A més a més, la universitat, ara més que mai, pot tenir una gran influència ciutadana, ja que l'accés als estudis superiors ha anat augmentant els darrers anys. En el que es coneix com a procés de Bolonya hi ha una trobada fonamental que reforça, explícitament, la importància de la dimensió social de la universitat. Es tracta de la reunió de Berlín,⁶ de l'any

6. Podem trobar el document oficial «Realising the European Higher Education Area» en línia a <http://www.mec.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf> (darrera consulta 17-03-2007).

2003, en què es va apostar per una universitat que treballi per i per a la cohesió social, que es proposi de millorar les característiques socials de l'educació, per la seva condició de bé i de responsabilitat pública.

La universitat s'hauria d'obrir i sortir més cap a la societat, mentre que la societat hauria d'entrar més en la universitat. A través d'experiències d'APS, al món universitari podem oferir espais d'implicació a la comunitat més enllà del voluntariat, experiències en què els continguts curriculars poden esdevenir coneixements contextualitzats en la realitat, cosa que pot fer que el servei prestat sigui, amb tota seguretat, de més qualitat i els aprenentatges més significatius.

Considerem escaient i positiu que l'alumne universitari tingui, mentre durin els seus estudis superiors, l'oportunitat de desenvolupar un projecte d'APS, però sense que això impliqui valorar aquesta proposta educativa com a eix fonamental dels estudis superiors o com a obligació. La motivació dels participants ha de ser molt alta, ja que es tracta de projectes en els quals cal creure-hi i que cal dur a terme amb convicció. La idea que algú que no vol ajudar s'hi vegi obligat pot ser contraproductiu.

Les experiències d'APS són ideals per desenvolupar, a banda d'uns continguts curriculars concrets, moltes de les competències transversals que de vegades no tenen un lloc definit però que es valoren molt al mercat laboral i que estan vinculades, sobretot, a la dimensió social de la persona: treball en equip, presa de decisions, convivència en grups heterogenis, incorporació al teixit social o actuació autònoma i amb iniciativa, així com el domini de diferents idiomes i noves tecnologies (Martínez, 2005).

Els projectes d'APS contribueixen a impulsar alguns aspectes pels quals hauria de lluitar la universitat, si vol aspirar a més qualitat, i que hauria de transmetre a l'alumnat, com la participació ciutadana i la creació de capital social. Hem de tenir present que les experiències d'APS tenen l'objectiu de millorar algun aspecte de la societat, bé donant resposta a una necessitat o bé optimitzant algun aspecte concret. Aquesta millora s'ha d'articular a través d'un servei de qualitat, com el «fil a l'agulla» de què parlàvem abans, amb la participació de l'alumnat a la millora social esmentada. D'aquesta manera, les experiències d'APS poden impulsar la participació ciutadana entesa com la participació en la recerca del bé comú. L'objectiu que busca el bé comú, el de tots, ha de superar l'individualisme i l'interès privat si vol assolir-lo amb èxit. Les propostes d'APS tenen l'objectiu de buscar la participació de l'alumnat

en la vida pública i, per aconseguir-ho, necessiten organitzar la convivència i oferir la possibilitat de contribuir personalment a millorar algun aspecte de la vida social (Puig *et al.*, 2006).

L'alumnat participa i s'implica en un projecte complex que sorgeix i es desenvolupa dins dels límits de la realitat. Per això, es tradueix en aprenentatges que difícilment es podrien donar d'una altra manera, com ara la sensibilitat envers problemes socials molt sovint creats pel mateix sistema global, el compromís adquirit en relació amb el projecte i els beneficiaris del servei, la comprensió de la realitat actual, la importància de la participació o la complexitat del mateix projecte educatiu que duen a terme.

Les característiques naturals de les pràctiques d'APS impliquen l'obertura a la societat, la creació de xarxes entre institucions educatives i institucions d'altres menes. Les relacions que s'estableixen als projectes d'APS, si es volen dur a terme amb èxit, han de ser rigoroses en l'explicitació dels drets i els deures de cadascuna de les parts, de què poden oferir uns i què poden necessitar els altres. Per això considerem que els projectes d'APS ajuden a crear capital social, entès com una variable per analitzar la qualitat d'una societat (Cortina, 2001). Si analitzem aquest concepte observem que Putnam (2001) destaca, a més a més, la interacció i la cooperació social partint de la base que el capital social està format pel conjunt de xarxes i les normes de reciprocitat i confiança fonamentades entre els membres de les associacions de la comunitat. Així, convé subratllar la capacitat de crear xarxes positives a partir de les experiències d'APS, ja que l'entesa entre els membres del projecte i entre les institucions serà fonamental per desenvolupar aquest tipus de projectes. Els membres implicats participen en xarxes socials, en projectes, en associacions creades, o no, pensant en aquestes experiències, de manera que s'hi detecta una sensibilització i un aprenentatge del teixit social i de les possibilitats que ofereix. Si en una comunitat educativa es treballa per crear capital social, les relacions entre l'alumnat, els docents i la institució milloren qualitativament si es fa a partir d'activitats sistematitzades i reflexionades, i no pas improvisades o deixades a l'atzar. El capital social també fa referència a l'existència d'expectatives mútues de cooperació entre les persones d'una comunitat: si esperem d'una persona que cooperi, aquesta persona coopera en accions col·lectives (Boix, a Putnam, 2000).

Convé recordar que l'APS fa èmfasi en l'alteritat i canvia l'individualisme pel vetllar pels altres. En aquest sentit, les experiències d'APS

també ajuden a la creació d'un capital social que supera el «jo» i se situa en el «nosaltres» (Cortina, 2001).

Tal com hem pogut anar veient, les experiències d'APS impulsen la creació de capital social, milloren la qualitat de les xarxes socials. El tipus de capital social que es crea a les activitats d'APS genera un aprenentatge i una manera de fer que pot ser útil en les interaccions que es produeixen més enllà de l'experiència d'APS. Segons Putnam (2000), el capital social suposa «bastir ponts». Per tant, la importància d'associar-se és fonamental a l'hora de generar xarxes socials. En el nostre context, tot sovint la universitat sembla tancada dins dels seus mateixos límits, amb la idea que ja en té prou i que més enllà del seu àmbit hi ha un altre món. Alhora, el teixit associatiu també contempla la universitat des de la distància: totes dues parts tenen, entremig, una gran barrera a l'hora d'associar-se que les experiències d'APS poden ajudar a superar. Putnam també subratlla el mateix fet de l'associació, més que no pas els objectius que pot tenir, ja que considera que és el que facilita la cooperació social.

La societat actual reclama un estudiant universitari que, a parer nostre, ha de ser una persona participativa i compromesa amb la societat. Potser sigui massa optimista pensar que els ciutadans seran participatius i compromesos de manera espontània, ja que es tracta d'un procés d'aprenentatge que ha de tenir oportunitats educatives que el facilitin. Sens dubte, considerem que les experiències d'aprenentatge servei compleixen els requisits que poden garantir aquests aprenentatges. L'estudiant que viu intensament una experiència com aquesta, en què veu, viu i actua en la realitat, en la seva complexitat i els seus problemes, no torna a mirar els seus estudis ni la seva professió de la mateixa manera. A més a més, gaudeix de l'oportunitat de créixer com a persona, d'ampliar la seva mirada social i professional, de conferir significat als seus coneixements acadèmics i de viure valors com la solidaritat, el respecte i el compromís.

Finalment, no podem deixar de banda que aquests projectes, que de vegades són de gran magnitud, necessiten un suport institucional. Hem analitzat algunes de les grans oportunitats que ens ofereixen els projectes d'APS i alguns dels factors que fomenta o impulsa aquesta metodologia. Tot aquest procés se simplificarà i es farà possible si les polítiques educatives i institucionals de les nostres universitats hi aposten decididament. Cal una reflexió institucional sobre aquesta mena de pràctiques si no volem que es limitin a uns bons principis i a la bona intenció

d'alguns docents, si volem apostar perquè aquest tipus d'aprenentatges es constitueixin en objectius sistematitzats de les nostres universitats, en comptes d'aprenentatges deixats a l'atzar que només algunes persones arribaran a assolir.

4.4 Conclusions

A través d'aquest text hem fet un recorregut per alguns autors que ens han ajudat a reflexionar sobre les pràctiques d'APS i el lloc que ocupen en els discursos actuals. En molts moments s'han dut a terme pràctiques d'APS que no s'han batejat amb aquest nom o que potser, fent una mica més d'èmfasi en algun aspecte, es convertiran en excel·lents pràctiques d'aquesta mena. Aquestes experiències, que molts de nosaltres coneixem o que ens han explicat, són bones llavors que, quan creixin, es poden completar o sistematitzar com a experiències d'APS.

Tal com hem vist, les propostes d'APS no són totalment noves, ja que tenen aspectes en comú amb altres propostes pedagògiques, però considerem que es tracta de propostes que val la pena desenvolupar avui dia, que constitueixen una oportunitat que convé no deixar passar. La complexitat d'aquesta mena de pràctiques i les seves característiques fan que el resultat es materialitzi en excel·lents oportunitats d'aprenentatge per a l'alumnat, i en molts casos també per al professorat i també per a la millora qualitativa de la institució educativa, que s'obre a la societat i crea xarxes associatives.

Tota aquesta complexitat també implica que el plantejament de projectes d'APS involucri moltes persones diferents, de diferents contextos, que s'han de posar d'acord durant un període de temps que pot ser força llarg. La gran organització necessària de vegades pot suposar una dificultat que se superarà millor si els compromisos de cadascú són justos i adaptats, si hi ha un suport institucional i un reconeixement del projecte i dels seus participants. En aquest sentit, començar per petits projectes o, com hem comentat, per modificar-ne alguns de començats, pot garantir l'èxit més fàcilment.

Referències bibliogràfiques

- CAIVANO, F. i CARBONELL, J. (1981), *Makarenko, una antologia*, Madrid, Nuestra Cultura
- CORTINA, A. (1997), *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza.
- (2001), *Alianza y contrato*, Madrid, Trotta.
- DEWEY, J. (1971), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- (1985), *Democracia y escuela*, Barcelona, Eumo.
- (1982), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- (2004), *La opinión pública y sus problemas*, Madrid, Morata.
- GUICHOT, V. (2003), *Democracia, ciudadanía y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- MAKARENKO, A. (1981), *Poema pedagógico*, Madrid, Akal.
- (1979), *Colectividad y educación*, Madrid, Nuestra Cultura.
- MARTÍNEZ, M. i FRANCISCO, E. (2005), «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 230, pp. 63-84.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. i TRILLA, J. (2003), «Escuela, profesorado y educación moral», *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15. Universidad de Salamanca, pp. 57-94.
- PUIG, J. M., *et al.* (2006), *Aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro.
- PUIG, J. M., (1996), *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.
- PUTMAN (2000), *Per a fer que la democràcia funcioni*, Barcelona, Proa.

5. El projecte dret al Dret: un plantejament d'actuació i reflexió comunitari

Antonio Madrid
Universitat de Barcelona

5.1 Introducció: una aposta arriscada

En aquest article presentarem de forma sintètica i directa com hem anat construint el projecte «dret al Dret» durant els darrers tres anys. Mirarem de presentar també les idees de fons que el nodreixen, així com els encerts i problemes amb què hem treballat. Tot plegat es pot llegir com una descripció i argumentació sobre algunes de les oportunitats que s'obren en un moment de transformacions i *incerteses* com l'actual.

En força ocasions, les idees comencen a materialitzar-se quan menys t'ho penses. Això ens va passar a nosaltres: la primera vegada que vam parlar de la possibilitat de tirar endavant el dret al Dret va ser en un bar, i la segona, uns quants dies després, en un altre bar, moment en què vam dissenyar l'esquema bàsic del projecte aprofitant per escriure a les estovalles de paper sobre les quals estàvem menjant.

Per tal d'entendre el projecte, la seva situació actual i les seves perspectives de futur, cal explicar mínimament el context del qual es va partir. El petit grup que vam impulsar el projecte estava format per professors de diferents àrees de coneixement de la Facultat de Dret (Universitat de Barcelona). Compartíem tres preocupacions, tot i que mai no les havíem explicitat: 1) Com millorar l'aprenentatge dels estudiants amb els que treballem –implícitament, com fer més fructífera la nostra feina com a docents–; 2) Com contribuir a potenciar el servei que entenem que ha de prestar la universitat com a servei públic; 3) Com contribuir a millorar la defensa i l'exercici dels seus drets per part de les persones i els col·lectius menys afavorits.

Tal com es pot apreciar, cadascuna d'aquestes preocupacions pertany a un àmbit diferent: aprenentatge, servei públic, exercici dels drets. Tot i que teníem més o menys clar quins eren els grans temes que ens ocupàvem tant en l'àmbit de la reflexió com en el de la pràctica, no sabíem com plantejar un projecte practicable al voltant del qual es pogués coordinar un grup ampli de persones, organitzacions socials i entitats públiques.

El plantejament d'aquestes preocupacions va coincidir en el temps amb el processos derivats de la implantació de l'espai europeu universitari –i també amb l'aprovació de la Llei sobre l'accés a les professions d'advocat i procurador dels tribunals, de 30 d'octubre de 2006–. Tot i les confusions existents, vam considerar que era el moment oportú per plantejar una actuació en l'àmbit de la facultat que fos coherent amb els objectius del procés de Bolonya. Val a dir que malgrat que considerarem que aquest procés era una bona oportunitat, ja que s'estaven replantejant –tot i que de vegades de manera bastant superficial– qüestions com els instruments d'aprenentatge, els models formatius o el paper del professorat, pensàvem que el projecte, i els objectius de fons que persegueix, tenia interès encara que s'hagués produït el procés de Bolonya.

La primera manera d'organitzar-nos en què vam pensar va ser en el model de «Clínica jurídica» tan característic de l'àmbit anglosaxó¹ i llatinoamericà. En aquest model, els estudiants aborden situacions reals sota la supervisió del professorat responsable. Pot haver-hi «clíniques» genèriques o per matèries –consum, menors, medi ambient, habitatge, etc.– que contribueixen a desenvolupar diverses habilitats, coneixements i mètodes d'aprenentatge: l'aplicació i adquisició de coneixements en relació amb problemàtiques reals i concretes; la cerca dels recursos necessaris per tractar-les; la pràctica de l'argumentació jurídica; la comunicació amb les persones afectades; la presa d'iniciatives i de responsabilitat per part de l'estudiant; el disseny d'actuacions i estratègies que permetin la resolució, regulació o el tractament de les problemàtiques plantejades.

1. Per fer-se'n una idea inicial, es pot consultar la pàgina web www.cleaweb.org. En aquesta pàgina web es pot trobar una àmplia bibliografia sobre «Clinical Legal Education», així com un directori que recull diferents clíniques, professorat responsable i universitats que les organitzen als EUA. Es pot consultar també en una primera aproximació el text de Diego Blázquez Martín, «Apuntes acerca de la educación jurídica clínica», a <http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf> i també el de Joan Baucells, Maria Marquès i Carolina Morán, «El método clínico: una experiencia en el ámbito penitenciario», a <<http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/336-0.pdf>>.

No obstant això, ràpidament vam veure que en un país i en un panorama universitari en què no hi ha clíniques jurídiques, partir d'aquest model podia suposar més un problema que un avantatge. Per tant, ens vam centrar en compaginar el que volíem amb el que podíem fer, i vam deixar per després la qüestió nominal del nom amb què podíem batejar la criatura.²

Vam començar a treballar pensant en què teníem, quins objectius immediats ens marcàvem i què necessitàvem per assolir-los. El disseny del projecte tenia diferents nivells de dificultat que es combinaven de vegades de manera molt sorprenent. Ja s'ha dit que les tres preocupacions fonamentals que compartíem pertanyen a àmbits diferents, tot i que relacionats –aprenentatge, servei públic, exercici dels drets–. Aquí el que vam haver de pensar és com articular-les de manera coherent. El segon nivell de dificultat era com organitzar la col·laboració entre les institucions amb què havíem de treballar: universitat, organitzacions socials, col·legi d'advocats i administracions públiques. El tercer nivell de complexitat derivava de la necessitat de donar expressió curricular al projecte, de manera que la participació d'estudiants i professorat fos coherent amb el disseny del pla docent general de Dret. Finalment, el quart nivell de dificultat tenia a veure amb l'organització d'un grup ampli i plural de persones que treballessin coralment, es a dir, en projectes concrets amb objectius i metodologies de treball compartides.

5.2 Els objectius del projecte dret al Dret

L'expressió «dret al Dret» fa referència a una idea clau per a una societat democràtica que s'organitza institucionalment i jurídicament com a Estat de Dret: garantir l'accés real de les persones als recursos juridicosocials que permeten l'exercici dels seus drets. En el fons, la fórmula «dret al Dret» expressa la voluntat de contribuir a materialitzar el que és una premissa formal, alhora que legitimadora, de l'actual model d'Estat: el principi d'igualtat.

2. En una trobada organitzada a finals de juny 2007 sobre *Clinical Legal Education* (Tarragona, 26 de juny de 2007, Universitat Rovira i Virgili) en què van participar grups de treball de diferents universitats que desenvolupem projectes similars (Universitat de València, Universitat Carlos III, Universitat Rovira i Virgili i Universitat de Barcelona), professorat interessat i dos ponents, un de la Universitat du Québec i l'altre de la Universidad de Puerto Rico, es va plantejar la conveniència de centrar-se en l'interès i la utilitat del que s'estava fent i no tant en obsessionar-se sobre si el que es feia era propi d'una Clínica jurídica o no.

S'entén que la consecució d'aquesta idea clau constitueix un objectiu compartit per un seguit d'institucions i persones que hi treballen. En aquest sentit, la lògica del projecte és una lògica de suma i interrelació, una qüestió que, com veurem més endavant, planteja força dificultats, tot i que pensem que és la lògica adequada per aconseguir els objectius que ens vam marcar.

Tenint en compte aquesta idea motor, fixarem els següents grans objectius del projecte:³

1. Millorar l'aprenentatge i la formació de l'alumnat de l'ensenyament de Dret i, si s'escau, de la resta d'estudiants dels ensenyaments de la Facultat de Dret.
2. Millorar i afavorir la defensa i l'exercici dels drets de les persones i els col·lectius menys afavorits.
3. Enfortir i millorar els serveis destinats als col·lectius amb més dificultat per accedir als recursos jurídicosocials necessaris per a la defensa dels seus drets.
4. Afavorir les relacions de col·laboració i treball conjunt entre la Facultat de Dret (UB) i les organitzacions públiques, socials i professionals.
5. Afavorir la transferència del coneixement i la recerca generada a la facultat, a través de les institucions universitàries corresponents, per contribuir a l'avenç i la millora dels drets d'aquests col·lectius.

Aquests objectius estan pensats des d'una lògica inclusiva que mira d'articular el treball, els recursos i les finalitats de diferents institucions: universitat, organitzacions socials, administracions públiques i col·legis professionals. Aquesta lògica inclusiva exigeix plantejar l'actuació de les diferents institucions i persones des de la perspectiva relacional. Dit d'una manera molt planera, la metodologia emprada passa per veure què pot aportar cada institució i cada persona per tal d'aconseguir els objectius establerts. Aquesta perspectiva relacional contribueix a fer practicable la lògica inclusiva, sumatòria i complementària.

D'aquesta manera, tot i que la universitat té la principal responsabilitat en l'aprenentatge dels seus estudiants –objectiu 1: millorar l'aprenentatge i la formació de l'alumnat de l'ensenyament de Dret–, s'admet que

3. Aquesta és la redacció final que es va recollir al reglament del projecte dret al Dret, aprovat per la Junta de la Facultat de Dret (UB) el 23 de març de 2007. Es pot consultar a <www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret>.

el treball conjunt amb organitzacions socials, col·legis professionals i administracions públiques pot contribuir a millorar aquest aprenentatge.

El mateix plantejament, amb les adaptacions necessàries, s'utilitza en relació amb la resta d'objectius. Ara bé, un plantejament d'aquest tipus seria simplista si no tingués en compte l'existència de conflictes a l'entorn del Dret –sobre la seva configuració i utilització–, conflictes de diferents menes entre institucions i conflictes entre persones –un aspecte d'una gran importància pràctica–. En aquest sentit, el dret al Dret no pot ser *neutral* per dos raons fonamentals: no existeix la pretesa neutralitat i asèpsia amb què de vegades es vol pensar el Dret i la seva utilització i, tanmateix, el projecte assumeix un compromís en la defensa i l'exercici dels drets de les persones i els col·lectius menys afavorits, alhora que mira de plantejar amb seriositat la funció pública i social de la universitat.

D'altra banda, la percepció dels conflictes existents i dels que es poden derivar de les situacions actuals s'ha de combinar amb una percepció complementària que tingui en compte la capacitat i interès de les persones i les institucions per trobar punts de consens, generar confiança i buscar objectius compartits. Malgrat aquesta opció, és cert que situar-se en el terreny del conflicte planteja una realitat amb què cal comptar inevitablement: treballem moltes vegades en situacions d'equilibris inestables.

Els objectius 3, 4 i 5 –enfortir i millorar els serveis..., afavorir les relacions de col·laboració i treball conjunt... i afavorir la transferència del coneixement...– parteixen d'aquesta lògica relacional complementària de què parlàvem. Per tal que aquesta lògica es pugui desenvolupar, cal percebre la universitat com una institució permeable que es defineixi en relació amb la societat i busqui mecanismes efectius que la permeabilitzin. Expressat en termes de moviment, i recuperant una idea que ja va de lluny, cal generar una dinàmica de sortida-entrada-sortida de l'àmbit universitari que contribueixi a materialitzar la definició de la universitat com a institució pública i social. Aquesta dinàmica, en el cas del cinquè objectiu, ens empeny a pensar la transferència de coneixement no només com una aportació feta des de la universitat a les entitats socials, sinó també com una aportació des de les entitats a la universitat. Es tracta de superar aquesta visió tradicional integrant-la en un model més ampli: establir mecanismes de creació conjunta de coneixement, afavorint espais compartits de socialització del coneixement en què la institució universitària participa conjuntament amb altres institucions.

Aquest enfocament no implicar renunciar a allò que es consideri propi de cada institució, sinó que, ans al contrari, potencia socialment les característiques particulars de cada institució i les fa més fructíferes. És evident que això és possible sempre que es parteixi d'una visió relacional de la institució universitària i de la resta d'institucions. Si en perdura una visió tancada, emmirallada, les actuacions tendeixen a la conservació del que tradicionalment s'ha considerat com a propi.

5.3 Una fonamentació teoricopràctica

Aquest projecte es fonamenta en unes concepcions teoricopràctiques compartides sobre el Dret i els drets de les persones, la funció de la universitat –i en concret, la funció publicosocial de la Facultat de Dret– i l'aprenentatge dels estudiants universitaris.

5.3.1 El Dret i els drets de les persones

Tot seguit exposem de manera molt resumida alguns dels arguments de fons que fonamenten el projecte «dret al Dret».

Una part de la doctrina i la pràctica jurídica fa temps que assenyalen la necessitat de reflexionar i planificar actuacions posant en relació drets i capacitats. Es planteja la necessitat de pensar els drets de les persones en relació amb les capacitats socioculturals –competències i habilitats socioculturals– que calen per articular els processos de reconeixement i atribució dels drets de les persones amb els mecanismes, entesos en sentit ampli, que es necessiten per tal de materialitzar i desenvolupar aquests mateixos drets. Des d'aquesta perspectiva hi hauria dues preguntes clau: quins drets es reconeixen a les persones? I què cal, en sentit ampli, per materialitzar-los?

Aquesta manera substancial i activa d'entendre els drets és compartida tant per les entitats socials com per les entitats públiques que tenen entre els seus objectius d'actuació millorar i afavorir la defensa i l'exercici dels seus drets per part de les persones i els col·lectius menys afavorits. Per aquesta raó, cap responsable d'un servei públic justificaria la seva feina dient que la seva funció és dificultar l'accés als drets de ciutadania dels col·lectius o persones en situació o risc d'exclusió. Aquesta visió del camp jurídic ens porta a plantejar actuacions en què es relacionen els

drets amb les capacitats de les persones necessàries per defensar-los i fomentar-los.

Des d'un punt de vista pràctic, això suposa pensar en mecanismes de garantia que tinguin en compte tant la importància del reconeixement formal dels drets, com la necessitat de fomentar les capacitats socioculturals que fan possible que les persones es converteixin en agents de defensa dels seus propis drets. Aquesta visió dels drets i dels sistemes de capacitació no deixa de banda els sistemes de garanties institucionals públiques dels drets de les persones, sinó que, al contrari, els complementa i enforteix.

Vist així, la lluita contra les exclusions passa per fomentar capacitats en les persones i en els col·lectius sense les quals no són imaginables les materialitzacions dels drets.

Per desenvolupar aquesta visió de la vida del Dret, cal treballar en xarxa amb les institucions implicades. Tanmateix, aquest treball ha de compaginar dues realitats i perspectives que no sempre es corresponen: la realitat del professional que treballa des de la universitat o des de l'administració pública, i la realitat de la persona que troba moltes dificultats per fer valer els drets que té reconeguts formalment.

5.3.2 La funció pública i social de la universitat

El projecte «dret al Dret» assumeix la *funció pública i social* de la universitat, una funció que exigeix, entre d'altres coses, plantejar la relació de la universitat amb la resta d'entitats públiques i socials, així com plantejar la relació amb la societat. Tanmateix entenem que la *funció social* de l'ensenyament universitari s'expressa en aquest projecte en una doble vessant:

a) Possibilitar que els coneixements disponibles reverteixin positivament en els sectors socials més vulnerables. Aquesta vessant es pot anomenar, com ja s'ha comentat, *socialització dels sabers disponibles*.

Els Estatuts de la Universitat de Barcelona, al seu article 3.2, estableixen com a objectius fonamentals de la seva actuació: a) la creació, transmissió i difusió de la cultura i dels coneixements científics, tècnics i professionals, així com la preparació per a l'exercici professional; b) el foment del pensament crític i de la cultura de la llibertat i el pluralisme, i la transmissió dels valors cívics i socials propis d'una societat democràtica.

El projecte «dret al Dret», doncs, s'emmarcaria en aquesta disposició.

- b) Possibilitar la millora dels coneixements adquirits per part dels estudiants universitaris mitjançant una pràctica interactiva entre la Universitat, les entitats socials i públiques i els sectors socials en situació o risc d'exclusió.

5.3.3 L'aprenentatge del Dret des del «dret al Dret»

La proposta global que es formula en el marc del projecte «dret al Dret» es fonamenta en la necessitat de millorar la qualitat de l'aprenentatge del Dret. Com a grup de docents, pensem que cal fomentar sistemes d'aprenentatge, supervisats i tutelats pels docents, que afavoreixin que els mateixos estudiants assumeixin el protagonisme de la seva formació, per tal d'adquirir uns coneixements crítics i unes habilitats que contribueixin a la seva inserció professional i a la seva millor comprensió del Dret.

Dintre de la millora de la qualitat docent que suposa el propi projecte *dret al Dret*, partim de la convicció de que a la tradicional transmissió, bàsicament teòrica, d'un programa curricular, li cal un complement docent que tingui en compte els aspectes empírics de la matèria objecte d'estudi.

5.4 Actuacions inicials, dinàmiques de treball i estratègies d'actuació

En el punt anterior hem plantejat algunes reflexions al voltant dels objectius del projecte. En aquest apartat exposem com hem treballat per tirar endavant aquests objectius. L'exposició, tanmateix, no segueix un ordre cronològic perfecte, ja que les actuacions i estratègies seguides s'han barrejat contínuament.

Com ja s'ha dit, pensem que el projecte s'ha de bastir sobre quatre potes: les organitzacions socials, les administracions públiques, els col·legis professionals i la universitat. Anem a pams.

El projecte podia ser un projecte de facultat o bé un projecte compartit per un grup més o menys ampli de persones. Vam optar per plantejar-lo com a projecte de facultat, que tingués el suport de l'Equip de Govern i de la Junta de la Facultat. Val a dir que, des d'un principi, vam tenir aquest suport institucional, ja que la facultat va fer una contribu-

ció material per habilitar dos despatxos i una sala de reunions assignats al projecte.

Amb aquest suport, que es va traduir finalment en el Reglament esmentat, vam abordar un tema fonamental: la creació d'un grup de persones prou ampli que tingués interès a desenvolupar el projecte. La primera vegada que vam convocar el professorat per explicar la iniciativa, el resultat va ser el següent. Una part del professorat que hi va assistir considerava que el projecte tenia bones intencions però que era de difícil realització –hi estàvem d'acord–. Alguns professors van expressar que era literalment impossible perquè «mai de la vida» el col·legi d'advocats de Barcelona col·laboraria en un projecte d'aquest tipus, ja que el veuria com una mena d'intrusisme en les seves competències professionals.

Davant d'aquest advertiment vam actuar com hem fet fins ara: identificar el problema i trobar una solució –i en el cas que el problema sigui irresoluble, no capficar-nos-hi–. Per la nostra sorpresa i tranquil·litat, quan vam explicar el projecte als responsables del col·legi d'advocats, la seva reacció va ser molt positiva, i de fet a hores d'ara mantenim una relació cada cop més estreta amb col·laboracions en diferents àmbits. Al col·legi li vam plantejar de quina manera podíem col·laborar –ja hi havia un marc de col·laboració entre col·legi i facultat– per tal de millorar la formació dels estudiants i els serveis públics que es presten des del col·legi. Cal tenir en compte que aquests col·legis professionals s'encarreguen serveis tan importants com els diferents serveis d'orientació jurídica, el servei de tramitació de la justícia gratuïta o el torn d'ofici i atenció als detinguts.⁴

A partir d'aquesta experiència, vam aprendre a tenir en compte les reticències mentals i ideològiques amb què ens trobaríem. Aquestes reticències tot sovint sorgeixen quan es planteja alguna alteració en la manera de fer i pensar establerta. Tot i que hi ha el risc de caure en una simplificació excessiva, es pot dir que, de vegades, el primer problema és imaginar que alguna cosa es pot fer d'una manera diferent a com s'estava fent. La raó de fons probablement sigui aquesta: si fas l'esforç d'imaginar una manera de fer diferent que millori el que ja tens, t'obligues a pensar com estàs treballant i, si s'escau, i per pura honestedat, a canviar alguna cosa. L'altra cosa que vam aprendre és a intentar mantenir una actitud positiva: no limitar-se al problema i mirar de trobar una sortida conjunta.

4. Se'n pot trobar informació a la seva pàgina web: <www.icab.es>.

Amb el temps, el grup de professorat es va ampliar fins als 22 professors i professores, de nou àrees de coneixement diferents, que actualment formen part del projecte. A l'hora de plantejar qui podia formar part del projecte, vam veure que, tant com fos possible, calia implicar no només professorat sinó també personal d'administració i serveis. Vam tenir un èxit molt reduït en aquest propòsit. Les raons de fons probablement cal buscar-les en una organització de la universitat que estableix una forta separació entre professorat i personal d'administració i serveis. Malgrat aquesta realitat, una part del treball administratiu que comporta el projecte es realitza des de la secretaria del centre.

Un dels problemes pràctics que se'ns va plantejar va ser com establir contactes amb els diferents responsables d'entitats amb qui volíem establir relació però amb els quals no teníem tracte personal. És a dir, el problema de com generar i sumar-nos a teixits relacionals ja existents. Per aconseguir-ho vam aprofitar algunes de les relacions institucionals que ja tenien alguns dels membres del projecte. De fet, en els casos en què no vam trobar la persona que fes el pont, no vam poder establir cap relació. Aquest fet indica com funcionen les institucions, especialment les administracions públiques. En general, aquestes institucions tenen els seus contactes de confiança –ja sigui perquè existeixen relacions personals o perquè les relacions ja són estables–, de manera que una part important de l'esforç consisteix a generar noves relacions de confiança que facin possible la col·laboració per assolir els objectius marcats.

En el cas de les organitzacions socials, el fet que gran part dels membres del projecte col·laborés o formés part de diferents organitzacions socials ha afavorit l'establiment de relacions de col·laboració. Alhora, s'han mostrat en general més assequibles i disposats a establir marcs comuns d'actuació. En aquests moments mantenim relacions de col·laboració amb més de 20 organitzacions socials.

Per tal d'organitzar aquesta xarxa bastant àmplia hem hagut de treballar en dos nivells: un de general i diversos de sectorials. L'estructura del projecte s'organitza en vuit àrees de treball: Àrea de Dret Penitenciari, Àrea de Drets Humans i Dret Internacional, Àrea de Dret d'Estrangeria, Àrea de Drets dels Menors, Àrea de Drets de les Dones, Àrea de Dret i Gènere, Àrea de Drets Socials i Àrea de Ràdio i Comunicació. Cada àrea de treball té un grup de persones que hi treballa en projectes concrets, alguns del quals es comenten a l'apartat següent. La coordinació entre les diferents àrees es fa a través de la relació entre els membres

dels diferents grups, mitjançant la coordinació general del projecte i en les reunions de coordinació periòdica que mantenim.

El dia a dia del projecte transcorre entre les tasques generals (coordinació, relacions institucionals, orientacions i reorientacions) i l'activitat de cada àrea. El mateix passa en la relació amb les entitats amb què col·laborem. Amb totes establim un marc formal de col·laboració –expressat en un conveni de col·laboració entre la universitat i l'entitat– que es concreta en funció de les disponibilitats i els interessos compartits.

Aquesta manera de treballar significa que en realitat el projecte acull iniciatives bastants diferents que es regeixen per un principi pràctic: abordar iniciatives modestes que puguem assolir amb els recursos que tenim. Tot i aquesta prevenció, en no poques ocasions ens trobem desbordats per un excés de treball, ja que cal tenir en compte que a hores d'ara la major part de la feina que es fa no té un reconeixement en la jornada laboral dels membres del projecte, i que per tant suposa una sobrecàrrega.

5.5 Concrecions factibles que desenvolupem

La fase de concreció de les actuacions té una gran importància, ja que és el moment en què s'han de fer aterrar les idees que inspiren el projecte. Paradoxalment, ens hem trobat molt sovint que una idea que consideràvem inicialment que podia ser bona, després no sabíem com concretar-la en una iniciativa practicable, i també ens hem trobat amb el cas contrari, amb iniciatives ja existents que havíem de relacionar amb les idees generals del projecte.

Sigui com sigui, el nucli de qualsevol projecte d'aquest tipus són les iniciatives que s'arriben a desenvolupar. En el nostre cas, vam dedicar uns mesos a fer que cada àrea de treball planifiqués la o les seves iniciatives. Les metodologies de treball que vam proposar són les següents (després veurem quines d'aquestes propostes hem pogut posar en marxa):

- a) La creació i col·laboració en oficines d'assessorament, atenció, orientació i canalització jurídicosocials per a persones i institucions públiques o socials de Catalunya en matèries de Dret Penitenciari, Drets Humans i Dret Internacional, Dret d'Estrangeria, Drets dels Menors, Drets de les Dones i Drets Socials.

- b) L'elaboració de documents que facilitin l'accés als recursos jurídicosocials dels col·lectius i les persones menys afavorides: guies, informes i dictàmens.
- c) L'organització de tallers de treball compartits entre les entitats implicades en el desenvolupament del projecte sobre aspectes concrets en matèries jurídiques que permetin trobar noves estratègies en la defensa dels drets de les persones.
- d) La creació de grups de formació conjuntament amb les organitzacions socials amb l'objectiu de poder explicar a les escoles, les entitats o on se'ns demani els drets i els mecanismes mínims de defensa que tenen al seu abast.
- e) L'elaboració de materials suficientment pedagògics per tal d'informar sobre els drets de les persones a les escoles i als col·lectius que es trobin en situació més vulnerable.
- f) L'enregistrament i emissió d'un programa de ràdio (en format digital i analògic) com a manera de comunicar diversos aspectes del treball desenvolupat a les diferents àrees.
- g) La creació d'una pàgina web, <www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret>, com a eina de comunicació.
- h) La creació d'una Clínica Jurídica.

En el marc d'aquestes propostes de treball, que són complementàries, durant l'últim curs 2006-2007 hem concretat les actuacions següents:

Hem organitzat un Pràcticum II-III que es desenvolupa en els serveis jurídics de les entitats col·laboradores, incloent-hi el col·legi d'advocats de Barcelona. Cada estudiant ha tingut un tutor/a a l'entitat i un tutor/a a la facultat. Amb aquest Pràcticum es buscaven dos objectius: unir en un mateix Pràcticum, amb un valor de 10,5 crèdits, la formació teòrica i la formació pràctica, és a dir, volíem plantejar una formació teòrica aplicada. La segona cosa que ens vam proposar millorar va ser l'articulació entre els tutors/es externs i els tutors/es interns i, alhora, millorar la nostra articulació interna com a conjunt de professorat d'una mateixa facultat. Aquesta millor articulació ha estat possible gràcies a les relacions de col·laboració ja existents a l'entorn del «dret al Dret».

De cara a aquest proper curs 2007-2008 hem aconseguit, mitjançant un conveni de col·laboració amb el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, que una part d'aquests estudiants pugui continuar la seva formació

en forma de beques de col·laboració en els serveis jurídics de les entitats col·laboradores. La idea que es busca amb aquestes beques és millorar la formació dels estudiants i alhora potenciar, tot i que d'una manera molt modesta, els serveis jurídics de les entitats amb què col·laborem.

S'ha organitzat a través del grup de treball «El Dret amb les dones» (àrea de dret de les dones) el seminari, amb configuració d'assignatura de lliure elecció, sobre *Anàlisi feminista del Dret*. Aquest seminari-assig-natura ha tingut una excel·lent acollida per part dels estudiants i també ha estat una oportunitat per introduir noves problemàtiques que fins ara no havien tingut un espai visible a la facultat de dret.

L'àrea de Ràdio i Comunicació ha elaborat i emès cinc programes de ràdio sobre problemàtiques juridicosocials. Aquests programes han estat dissenyats, realitzats i enregistrats per estudiants de l'assignatura de lliure elecció *Dret i informació: història jurídico-social dels mitjans de comunicació*, sota la supervisió de la professora responsable d'aquesta iniciativa. Els programes s'han publicat a la pàgina d'E-UB Ràdio: <<http://www.eubradio.org/nomusicals.html>>. Aquests programes també es difondran en emissores locals.

L'àrea de dret penitenciari està enllestitint la «Guia de Recursos Socials i Jurídics per a les persones privades de llibertat», que ha estat elaborada entre professorat, estudiants i professionals. Aquestes guies són elements de transferència de coneixement des de la universitat a la societat i miren de millorar l'accés de les persones als recursos jurídics i socials existents.

S'ha començat a elaborar un informe sobre l'accés als serveis d'atenció jurídica gratuïta del col·legi d'advocats de Barcelona. En l'elaboració d'aquest estudi hi participen professorat, estudiants, responsables dels serveis implicats i responsables de les entitats socials col·laboradores. L'objectiu de l'estudi és doble: conèixer el perfil de la persona que utilitza aquest servei i poder fer propostes factibles sobre l'articulació entre els serveis jurídics de les entitats socials i els serveis del Col·legi de cara a afavorir l'accés de les persones al recursos juridicosocials existents.

Aquesta forma de treballar –creant grups intersectorials– s'ha traduït en un resultat que en certa manera ens ha sorprès doblement: la implicació molt notable d'una part important dels estudiants que han cursat el Pràcticum II-III «dret al Dret» en l'activitat de les entitats en què han desenvolupat el seu aprenentatge i l'excel·lent qualitat d'una part dels treballs d'estudi que han elaborat. És a dir, en una època en què s'ha estès un pensament poc exigent per part d'una part del professorat

arran de la escassa formació i motivació dels joves universitaris, la nostra experiència contradiu en part aquest tòpic. Hem trobat casos en què els estudiants, en detectar noves realitats, com per exemple l'exigència d'aval bancari per llogar un pis (situació que a la pràctica està provocant la discriminació d'una part de la població immigrant) han anat més enllà d'allò que els seus professors i manuals eren capaços d'ensenyar-los. D'altra banda, en general la seva dedicació al Pràcticum ha superat amb molt les hores inicialment assignades. En alguns casos la col·laboració ha continuat durant l'estiu.

És cert que el tipus d'estudiant que s'ha apropiat al «dret al Dret» respon en general a un perfil d'estudiant motivat, que té interès per conèixer la *realitat* del Dret i que en general es mostra crític amb un ensenyament que percep com allunyat en relació amb el que troben fora de les parets de la facultat.

Aquesta percepció, que és bastant estesa entre els estudiants, ha estat matisada pel professorat en aquest sentit: el coneixement pràctic exigeix una bona formació intel·lectual –la millor possible– en relació amb els continguts que s'han d'aplicar. El punt de trobada és probablement el de la formació teòrica aplicada que exigeix el domini dels continguts curriculars però que es preocupa perquè s'aprenuin com a continguts vius, dinàmics i conflictius dels processos dels quals forma part el Dret. Si es vol, cal un aprenentatge contextualitzat i contextualitzant que incorpori el rigor i la seriositat a la feina que es fa, tant si la fa un estudiant com un professor o un professional.

5.6 Aspectes més delicats que cal tenir en compte

Els aspectes delicats que ens trobem en desenvolupar aquest projecte són abundants i de diferents tipus. Atès que hem assenyalat anteriorment que una de les estratègies que hem seguit ha estat la identificació dels problemes i la cerca de solucions específiques, ara pot ser interessant identificar els principals problemes que ens hem trobat.

1. El «dret al Dret», com ja s'ha explicat, mira d'articular el món universitari amb les organitzacions socials i professionals en un intent per assolir els objectius comuns assenyalats. Tot i els bons resultats que hem aconseguit, no s'ha d'oblidar que els ritmes, condicions de treball, limitacions i condicionants diferencien unes institucions d'altres. Aquest fet

fa del projecte un camp important i fructífer de treball, alhora que ens obliga a no oblidar aquest fet diferenciador.

A més a més, no podem oblidar que la institució universitària, tot i les transformacions experimentades en els darrers 30 anys, no és un reflex equilibrat de la societat a la qual pertany. A més a més, molts sectors socials, especialment els grups i les persones que ens trobem en situacions de més vulnerabilitat i amb risc d'exclusió social, tenen una representació a la universitat molt minsa. Això vol dir, com hem tingut ocasió d'experimentar, que per a aquests sectors i persones la institució universitària és una institució aliena. Tanmateix, tot i que podem constatar aquesta situació –que continua plantejant una situació de desigualtat i generadora de desigualtats– també es pot confirmar l'altra cara de la moneda: per a la institució universitària aquests sectors socials continuen representant en gran mesura realitats alienes.

Per tant, un punt important per a nosaltres és com aconseguir i mantenir mecanismes de permeabilització de la universitat que siguin reals, i no exclusivament nominal.

2. El Dret és un terreny de conflicte i, per tant, el «dret al Dret» se situa sovint en terrenys que són necessàriament conflictius. Aquesta qüestió, que té una vessant teòrica, també en té una de pràctica, ja que les institucions i les persones formen part dels conflictes i de les seves resolucions.

Tenint en compte el terreny interinstitucional en què s'emmarca el projecte «dret al Dret», aquests conflictes no ens són aliens. Davant d'això, treballar des de la Universitat ens dona un gran marge de llibertat per assumir i defensar compromisos amb els principis fonamentals d'un estat de dret, democràtic i social, ja que ens permet treballar aquests principis tant en la seva dimensió més teòrica com participant en dinàmiques socioculturals –l'aprenentatge servei en seria una– que contribueixen a generar i fomentar mecanismes de democràcia, igualtat, responsabilitat i llibertat. Evidentment, el terreny en què treballem és molt complex i de vegades ple de tensions. Aquesta situació planteja una pregunta important: quin paper ha d'ocupar la universitat en la defensa i promoció dels elements fonamentals d'una societat que es defineix –i s'entén que té voluntat de ser– com a democràtica i solidària i quins compromisos reals ha d'assumir?

Aquesta qüestió, que pot tenir moltes respostes, finalment acaba tenint una resposta pràctica, més enllà de les respostes teòriques, retòri-

ques en moltes ocasions, que es puguin donar. Cal recordar que acaben tenint molt de pes els compromisos institucionals, que no són només de les institucions, sinó també de les persones que hi treballen. El «dret al Dret» treballarà inevitablement en aquest terreny conflictiu i haurà d'identificar els conflictes i cercar solucions, una qüestió que no sempre serà senzilla.

3. Que un grup nombrós de persones, com és el cas del projecte, col·labori conscientment per assolir objectius comuns que van més enllà de les seves estrictes obligacions professionals, no és una realitat que es produeixi massa sovint a la universitat.

No hi ha dubte que si no existís aquest grup de persones, el projecte seria impossible de desenvolupar. Per tal de mantenir-lo, hi ha una sèrie d'aspectes que s'han de tenir en compte:

- a) Als membres del projecte se'ls ha de permetre i animar a desenvolupar la seva iniciativa, responsabilitzant-se d'actuacions que tinguin sentit per a ells en el marc dels objectius comuns.
- b) El protagonisme ha de ser compartit i col·lectiu. En una època tan marcada per l'individualisme, cal fomentar actuacions en què cadascú aporti el que pugui, sense que per això hagi de deixar de tenir importància i rellevància la seva col·laboració.
- c) S'ha d'entendre que les disponibilitats de les persones són diferents en funció de moltes variables –situacions professionals i familiars, encàrrecs rebuts i acceptats, salut, etc.–. El principi que cal seguir és que hi ha d'haver una rotació en les responsabilitats i el temps dedicat, i que és precisament l'existència d'un grup de treball el que permet continuar treballant col·lectivament, sense que les situacions personals hagin de ser fonamentals per al futur del projecte.
- d) La informació ha d'arribar a tots els membres del projecte i les decisions han de ser consensuades. S'ha d'evitar l'exclusió de fet que suposa quedar al marge dels processos de presa de decisions. Per això, la comunicació i la transparència en l'actuació són criteris fonamentals.
- e) Cal adoptar un criteri que col·loquialment es condensa en aquesta expressió: val tot el que suma i és coherent amb els objectius del projecte. En comptes d'estar pendents del que resta i allunya, val més, sempre que no es neguin els objectius principals del projecte, prioritzar allò que suma, aporta i contribueix a assolir els objectius proposats.

- f)* «La terra per a qui la treballa». Els mèrits que es derivin de la participació al projecte han d'assignar-se a les persones que el fan possible i en la mesura que el possibiliten.
- g)* Cal mantenir la coherència en la participació de les persones. Això vol dir que en el disseny, tant de les actuacions com de la participació de les persones, cal cercar iniciatives que siguin coherents amb les actuacions que les persones ja han anat desenvolupant. Si hi ha algú que treballa en temes de drets socials i ja col·labora amb entitats socials, el més coherent és que la seva participació al «dret al Dret» serveixi per potenciar la feina que ja feia. El mateix es pot aplicar a qualsevol altre tema. Si la participació al projecte desorganitza el que ja estava organitzat i funcionava bé, això vol dir que no s'ha dissenyat bé l'actuació que es volia desenvolupar.
- h)* Hem detectat aquest últim curs un cert desencís entre els estudiants que han fet el Pràcticum II-III quan s'ha donat alguna o algunes d'aquestes circumstàncies: la tasca que havia de fer l'estudiant no s'havia concretat prou i bé el professor o la professora responsable no n'ha fet prou seguiment. Aquesta situació s'ha d'evitar pensant tant en l'interès l'estudiant com de l'entitat social i del professorat responsable. Si el problema fos un excés de feina per part del professorat o dels tutors de les entitats, llavors el criteri que caldria aplicar seria el de fer menys però fer-ho bé.

5.7 Perspectives de futur

Els factors que condicionaran el que en el futur immediat serà el projecte són, amb força probabilitat, els següents: *a)* la generació d'una xarxa «dret al Dret», *b)* la creació de clíniques jurídiques i *c)* la incorporació al projecte de grups de treball d'altres ensenyaments diferents al de Dret.

- a)* Seria recomanable que l'expressió «projecte» es canviés per «xarxa», «xarxa dret al Dret», de manera que, mantenint els objectius principals, cada entitat participant pugui aportar tot el que tingui a l'abast per assolir-los. Aquesta lògica cooperativa en part ja existeix, com per exemple, en matèria de serveis socials, amb l'articulació entre entitats socials i administracions públiques, que té un grau de maduresa que encara no s'ha assolit en el cas dels serveis jurídics.

L'aposta per construir una xarxa i enfortir les que ja existeixen serà una de les línies que marcarà el futur del projecte. En aquest mateix sentit, la rellevància futura del projecte dependrà en bona part de la seva capacitat per impulsar, conjuntament amb les organitzacions socials, un tipus de coneixement i capacitats que siguin utilitzables per aquells sectors socials i persones que es troben en situació d'exclusió social, tenint en compte, per tant, que aquestes capacitats i aquests coneixements o es generen conjuntament, si pot ser per part d'aquestes persones i sectors socials, o seran ineficaços.

- b) D'aquí a poc temps canviaran els plans docents de les facultats de dret i llavors serà el moment de plantejar la conveniència d'organitzar institucionalment clíniques jurídiques com a mecanismes d'aprenentatge i servei. No està gens clar quin serà el resultat d'aquest debat, ni quin model de clínica en naixerà. Molts factors indiquen que, inicialment, poques facultats s'animaran a introduir aquesta metodologia de treball. També cal pensar que les que ho facin obtindran millors resultats en termes d'aprenentatge i servei a mig termini.

L'organització de clíniques jurídiques haurà de servir per resoldre alguns d'aquests problemes. Si és possible, la facultat ha de ser la seu, o una de les seus, de la clínica. En aquests centres cal treballar casos reals que arribin i, per això, cal un professorat col·legiat amb un bon coneixement pràctic. Aquests professionals poden sortir dels docents que en aquests moments estan contractats majoritàriament com a professors associats i que es dediquen a fer classes teòriques, de professionals contractats per fer aquesta funció, o de professionals aportats pels col·legis professionals o per les organitzacions socials.

Un altre model possible, que es pot combinar amb el que s'acaba de dir, passa per articular les facultats de dret amb els serveis d'orientació jurídica que organitzen els col·legis d'advocats per encàrrec de l'administració pública. I per tal que aquesta opció fos factible, la lògica d'actuació hauria de ser col·laborar per millorar i potenciar el que ja existeix de cara a una millor formació i un millor servei. Si no es fa així, aquesta possibilitat estarà condemnada al fracàs.

- c) En diferents ocasions se'ns ha demanat si era possible incorporar a les nostres actuacions persones d'altres disciplines. Des del moment en què vam establir com a objectiu enfortir i millorar els serveis destinats als col·lectius amb major dificultat per accedir als recursos juridicosocials necessaris per defensar-ne els drets, érem conscients que havíem de mirar de treballar amb persones d'altres disciplines:

treball social, pedagogia, psicologia, economia, farmàcia, medicina, etc., per tal de treballar amb més profunditat la realitat dels recursos jurídicosocials. Ara com ara, aquesta és una assignatura pendent que haurem de preparar de mica en mica i amb tan bona lletra com ens sigui possible.

5.8 Conclusions

Després del que s'ha exposat de manera molt resumida, podem observar com el projecte «dret al Dret» mira d'amalgamar idees, institucions i interessos, mantenint sempre com a rerafons la noció (que ha de poder practicar-se i no només fonamentar teòricament) d'una universitat pública i social. De fet, es pot dir que aquest projecte és una proposta practicable, i en gran mesura ja practicada, per donar contingut a la funció pública i social de la universitat.

El projecte planteja actuacions assequibles que pretenen potenciar els aprenentatges i serveis que es presten a partir d'una articulació entre institucions (universitat, organitzacions socials, administracions públiques i col·legis professionals, en el nostre cas) que faci més fructífera l'actuació de cada institució. Per tant, es parteix d'una lògica relacional de col·laboració i suma per tal d'assolir objectius.

Es fa difícil saber com evolucionarà el «dret al Dret», però de ben segur que aquesta evolució reflectirà els canvis i les tensions que experimenta avui la universitat i la societat actual.

Referències bibliogràfiques

- CAPELLA, J. R. (1995), *El aprendizaje del aprendizaje*, Madrid, Trotta.
DOUGLAS, M. (1996), *Cómo piensan las instituciones*, Madrid, Alianza.
SOUSA SANTOS, B. de (2005), *La Universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Mèxic, UNAM.

6. L'educació física en l'educació social: una experiència d'aprenentatge i servei

Merche Ríos

Universitat de Barcelona

6.1 Resum

Aquesta aportació recull dotze anys d'experiència d'aprenentatge i servei en la formació d'alumnat dels estudis d'Educació Social de la Universitat de Barcelona. L'Educació Física es presenta com un recurs en la intervenció socioeducativa, mitjançant el qual es facilita l'aproximació a la realitat penitenciària, a la dels centres de salut mental i a la població amb discapacitats, tot oferint el coneixement d'aquests contextos i col·lectius com possibles escenaris professionals de futur. Paral·lelament, es pretén col·laborar en el procés de rehabilitació i reinserció social dels interns privats de llibertat i dels pacients amb trastorn mental sever, per tal de reduir la dissocialització d'aquests dos col·lectius.

Utilitzar una metodologia participativa on el saber universitari va més enllà les quatre parets de l'aula pretén ser una aposta més en la producció d'aprenentatges significatius, per allunyar-se de la recepció passiva dels continguts, amb la finalitat d'afavorir coneixements, canvis d'actituds i el compromís envers els col·lectius amb desavantatges socials.

És per això que, des de l'assignatura «L'Educació Física en l'Educació Social», es presentaran les dades de l'impacte (tant en la formació dels estudiants com en els beneficiaris directes de la intervenció socioeducativa) de l'organització de les trobades socioesportives amb centres penitenciaris i de salut mental i l'organització dels crèdits de lliure elecció en Activitat Física Adaptada a les persones amb discapacitats, interns de centres penitenciaris i persones amb trastorn mental sever.

6.2 L'origen de les Trobades Socioesportives

La meua vinculació professional amb els centres penitenciaris ve de lluny. Després d'acabar els estudis de llicenciada en Educació Física, l'any 1983, van oferir-me desenvolupar el primer programa d'Educació Física a l'antic centre de la Trinitat (actualment centre penitenciar de joves), que en aquell moment acollia la presó de dones de Barcelona. Llavors es tractava d'una experiència pionera, ja que no hi havia antecedents d'aquest tipus de programes a Catalunya (ni tampoc a la resta de l'Estat). L'únic precedent era alguna pràctica esportiva aïllada o «taules» de gimnàstica desenvolupades per educadors, però no un programa definit, amb objectius i continguts propis de l'Educació Física.

Entrar en contacte amb les persones privades de llibertat ha estat un dels aspectes essencials en la meua trajectòria professional i, de fet, ha estat i continua representant una experiència humana i formativa d'inqüestionable valor.

Vaig informar-me que en centres de la resta d'Europa era freqüent organitzar partits amb equips de l'exterior, i va ser així com vam organitzar el primer partit de bàsquet entre un equip d'interne i un equip format bàsicament per companyes de la meua promoció de l'INEFC,¹ el que podríem denominar «l'embrió» de les trobades socioesportives. Si una cosa ens caracteritzava no era precisament la vàlua com a jugadores de bàsquet, ja que el resultat d'aquell primer partit entre internes i un grup de l'exterior va ser senzillament espectacular: 29 a 29.

L'any 1987 vaig decidir ampliar la meua experiència i vaig oferir iniciar el projecte al centre penitenciar d'homes de Barcelona (Model), amb el qual no he deixat d'estar en contacte fins a l'actualitat. Vaig començar desenvolupant un programa de preparació física per als interns de la segona i cinquena galeries (on hi ha les cel·les d'aïllament) i un per a l'equip de bàsquet «Libertad». En relació amb aquest darrer, una experiència que vull destacar (de fet, un altre precedent de les actuals trobades socioesportives) va ser el primer partit, organitzat per la Federació Catalana de Bàsquet, que un equip de la Model va jugar a l'exterior del centre. Compartir la sortida va ser una experiència inoblidable, en observar l'efecte que va tenir entre els interns.

1. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (Barcelona).

Un temps després, el 1993, la meua trajectòria professional va dur-me a la docència universitària a la UB. Els meus alumnes provenien principalment dels estudis d'Educació Social (Facultat de Pedagogia) i de mestres d'Educació Física (Facultat de Formació del Professorat, en aquell moment Escola Universitària). Les assignatures on inicialment va plantejar-se l'experiència van ser «L'Educació Física en l'Educació Social» (optativa) i «Didàctica de l'Educació Física III» (troncal de tercer curs).

Vaig plantejar als alumnes que, si hi estaven interessats, podien participar de manera voluntària en una experiència que, tot i que estava vinculada a l'assignatura, no tindria caràcter d'avaluació. Vaig parlar-los per primera vegada de la possibilitat d'entrar en un centre penitenciari i tenir l'oportunitat de conèixer el centre i relacionar-se amb els interns mitjançant les activitats esportives. La seva resposta va ser molt entusiasta i, sincerament, no l'esperava: tots els alumnes volien participar-hi! A partir d'aquell moment va iniciar-se aquest cicle d'experiències que ja fa dotze anys que dura i el procediment del qual miraré de resumir tot seguit.

Pel que fa a la meua relació amb el Complex Assistencial en Salut Mental Benito Menni de Sant Boi de Llobregat, es va iniciar el curs 1995-1996, gràcies al fet que el seu educador (Francesc Reverter) era alumne de l'assignatura que imparteixo a Educació Social i va proposar-me de traslladar l'experiència de les trobades a l'àmbit dels centres de salut mental.

6.3 Les Trobades Socioesportives: un model d'intervenció social

La primera precisió que cal fer és terminològica. Per bé que el nom de «Trobada Socioesportiva» ha fet fortuna i ja forma part tant de la cultura de les nostres facultats com dels centres penitenciaris participants, caldria dir que el nom que més escau al tipus d'activitats que s'organitzen és «Trobada ludicomotriu», ja que principalment s'intervé mitjançant el joc motor. El component socialitzant del joc facilita molt més les interrelacions entre els alumnes i els interns que la pràctica esportiva, on la formació d'equips «contraris» amb la victòria com a objectiu (encara que els equips estiguin formats alhora per alumnes i interns), està més mediatitzada per models socials competitius. L'origen d'aquesta opció cal trobar-lo en el fet que en les primeres edicions els alumnes d'Educació Social proposaven jocs motors (ja que no tenien assumida

una «cultura esportiva») i els d'Educació Física, esports. L'observació va dur-nos a constatar (als docents, als educadors dels centres, als alumnes i als mateixos interns) que el joc era una eina molt més útil per afavorir l'acostament entre ambdós col·lectius, a priori tant distants.

Les assignatures on s'inscriu l'experiència són, a Educació Social, «L'Educació Física en l'Educació Social» (optativa), a l'especialitat de Mestres d'Educació Física, «Del joc a la iniciació esportiva» (troncal de segon curs) i a l'especialitat de Mestre en Educació Especial (3er curs, dins de l'assignatura «Inadaptació social i escola»). A banda, hi participen els alumnes inscrits al seminari «L'Educació Física en la prevenció de les conductes de risc»,² curs reconegut amb tres crèdits de lliure elecció, constituït per alumnes de totes dues facultats.

Actualment, es considera obligatori per als alumnes d'Educació Social participar a dues de les set trobades que es programen cada curs. Paradoxalment, van ser els propis alumnes els qui van proposar aquesta obligatorietat una vegada havien viscut l'experiència, ja que les trobades han esdevingut el fil conductor de l'assignatura «L'Educació Física en l'Educació Social». Aquesta matèria gira al voltant del joc com a activitat que facilita la mediació amb col·lectius amb risc d'exclusió social. Una eina que permet el contacte entre iguals i que, alhora, educa les capacitats motrius, cognitives, emocionals, socials i fomenta la comunicació. Cal dir, malgrat això, que un dels aspectes més importants de l'assignatura és la implicació de l'alumnat en tot el procés de preparació i desenvolupament de les trobades, on el compromís personal de cadascun dels alumnes és clau per a l'èxit de l'experiència. Així, l'assistència a classe suposa una obligatorietat amb la resta de companys, ja que es treballa amb la perspectiva d'una acció col·legiada, on es potencia la corresponsabilitat, l'autonomia i la col·laboració, des de l'horitzontalitat i la transversalitat, en contraposició amb l'estructura clàssica, jerarquizada verticalment. Així doncs, es pretén aconseguir la interactivitat, que consisteix a facilitar la presa de decisions consensuades per part del grup-classe, un treball en equip que s'adapta al context d'intervenció i on tothom té un paper actiu i creatiu.

En síntesi, es tracta d'aconseguir que l'educador o educadora social tingui competències didàctiques en relació amb l'àrea d'Educació Física i que adopti un compromís moral materialitzat en col·laborar en la

2. Organitzat pel Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal (DEMC) i l'associació Àmbits-esport.

reducció dels desavantatges socials. En definitiva, es pretén formar un estudiant que sigui crític, reflexiu, actiu, dialèctic i comunicatiu.

Tal i com reflecteix el programa de l'assignatura, els seus objectius són:

- Proporcionar els coneixements bàsics que permetin la intervenció en grups amb dificultats socials mitjançant l'Educació Física.
- Adquirir actituds favorables vers una concepció educativa que valori l'Educació Física com una eina educativa d'intervenció social.
- Experimentar en el propi cos situacions de pràctica activa.

En el cas dels alumnes de l'especialitat de mestre en Educació Física i Educació Especial, es treballa amb la mateixa intencionalitat, tot i que l'activitat és exclusivament voluntària, ja que la densitat del programa no permet dedicar temps a l'aula per preparar les trobades, i els alumnes s'han de trobar fora de l'horari lectiu. En el curs 2005-2006, per primera vegada els alumnes d'Educació Especial han treballat a l'aula conjuntament amb els d'Educació Social, en la preparació de les activitats d'algun dels centres.

Quant al seminari sobre prevenció de conductes de risc, s'intenta que les trobades celebrades en el seu marc siguin al centre penitenciari de joves de Barcelona (Trinitat), i es consideren una activitat obligatòria.

Si centrem l'atenció en els objectius concrets de les trobades, són els següents:

- Oferir als alumnes la possibilitat de conèixer la realitat penitenciària i la de la salut mental, per tal d'ampliar-ne l'horitzó professional.
- Facilitar el coneixement entre un grup d'estudiants de la UB i un d'interns i un de pacients amb trastorn mental sever, tot col·laborant en el seu procés de rehabilitació i de reinserció social i disminuint la dissocialització.
- Afavorir un marc de reflexió sobre la delinqüència i les mesures penals de privació de llibertat, potenciant canvis d'actituds i el compromís envers els col·lectius amb desavantatges socials. De manera complementària, reflexionar sobre el trastorn mental sever i els seus efectes.
- Adquirir actituds favorables vers una concepció educativa que valora l'Educació Física com un recurs pedagògic d'intervenció social.

Partim doncs de la premissa que l'Educació Física no ha de limitar-se només a l'àmbit escolar, sinó que també pot desenvolupar-se en centres de joves, adults o de gent gran que contemplen els diversos continguts propis de l'Educació Física des d'una vessant pedagògica, tal com afirma Sánchez Bañuelos (1996, p. 88):

La Educación Física puede contemplarse como un concepto amplio que trata del desarrollo y la formación de una dimensión básica del ser humano, el cuerpo y su motricidad. Dimensión que no se puede desligar de los otros aspectos de su desarrollo, evolución-involución. Por lo tanto, no se debe considerar que la Educación Física está vinculada exclusivamente a unas edades determinadas ni tampoco a la enseñanza formal de una materia en sistema educativo, sino que representa la acción formativa sobre unos aspectos concretos a través de la vida del individuo, es decir, constituye un elemento importante dentro del concepto de educación continua de la persona.

Los objetivos de la Educación Física, hoy en día, se mueven en torno a parámetros educativos impregnados de un carácter integral y vivencial, vinculados con la formación y el desarrollo de los aspectos esenciales de la motricidad humana. Una motricidad entendida no en sí ni por sí misma, sino con una estrecha vinculación con las relaciones interpersonales, sociales y ambientales de la persona.

6.4 L'estructura de les Trobades Socioesportives

L'organització de les trobades es divideix en dues fases:

- a) Rebuda al campus de la UB d'un grup d'interns del centre penitenciari Quatre Camins, i un de pacients amb trastorn mental sever (una jornada diferent per a cada grup).
- b) Entrada amb els alumnes als centres: centre penitenciari Quatre Camins, Departament d'Atenció Especialitzada³ (DAE) del mateix centre, centre penitenciari d'homes de Barcelona (Model), centre penitenciari de joves de Barcelona (Trinitat), mòdul de dones del centre penitenciari Brians, el centre educatiu l'Alzina. Quant a l'àmbit de salut mental, ens centrem en el Complex Assistencial en Salut Mental Benito Menni de Sant Boi de Llobregat.

3. Mòdul independent de lluita contra les drogodependències que acull 38 interns que s'hi inscriuen voluntàriament.

6.5 Rebuda al campus de la UB de grups d'interns i pacients⁴

Com a primera acció, es desenvolupen a l'aula sis sessions de contextualització adreçades als alumnes. La primera, a càrrec de la professora, on s'expliquen els efectes de la privació de llibertat. La segona, a càrrec dels educadors Cèlia Àvila i Xavier Buscà (del centre penitenciari Quatre Camins i coimpulsors de l'experiència des del seu inici), facilita als alumnes el coneixement del context penitenciari. La resta, a càrrec dels educadors dels altres centres implicats. Aquestes sessions faciliten una anàlisi crítica sobre les mesures penals de privació de llibertat, s'explica el funcionament del règim penitenciari, com s'estructura la vida quotidiana als centres, el sistema disciplinari i s'intenta trencar amb les idees preconcebudes i els tòpics fomentats pels mitjans de comunicació i el cinema. En relació amb l'àmbit de la salut mental, s'actua de la mateixa manera.

Més endavant, es gestiona la comissió organitzadora de cadascuna de les trobades. En formen part:

- De 8 a 10 estudiants d'Educació Física, Educació Especial i Educació Social (torns de matí i tarda).
- Dra. Merche Ríos, Professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal i Coordinadora de les Trobades.
- Dr. Conrad Vilanou, Director del Departament de Teoria i Història de l'Educació.
- Sr. Xavier Buscà i Sra. Cèlia Àvila, educadors del centre penitenciari Quatre Camins.
- Sr. Jordi Urgel i Sra. Emilian Serrano, representants del PAS (Personal d'Administració i Serveis del Campus).

Aquesta comissió consensua les activitats que es duran a terme a proposta dels alumnes tutoritzats per la coordinadora de les trobades,⁵ i és la comissió d'alumnes l'encarregada de dur a terme les activitats proposades.

4. Les dues Facultats participants (Pedagogia i Formació del Professorat) subvencionen proporcionalment les despeses originades per la Trobada (esmorzar i dinar d'alumnes i interns o pacients, més el material fungible). La Fundació Solidaritat de la UB també dóna suport a l'organització del conjunt de les Trobades Socioesportives, així com el Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal, origen de la iniciativa.

5. Durant un mes i mig hi ha una reunió setmanal entre els alumnes i la coordinadora.

Un cop tancada la proposta d'activitats, es rep un grup d'interns acompanyats d'educadors⁶ i, durant tot un dia (des de les 9 a les 18 hores), es van organitzant activitats de tipus ludicomotriu i de dinamització sociocultural. S'inicia la trobada amb la benvinguda oficial del grup d'interns i d'alumnes participants per part dels degans de totes dues facultats i, tot seguit, i per tal de facilitar la interrelació entre els interns i l'alumnat, es produeix l'activitat ludicomotriu.

Les activitats habituals consisteixen en diverses propostes de jocs motrius habituals en Educació Física en forma de gimcana recreativa que permet conèixer físicament el Campus Mundet, interactuar amb la vida quotidiana d'aquest indret i també facilitar la interrelació entre els interns i l'alumnat. A cada equip hi ha interns i alumnes, i hi destaquen els bons nivells d'interrelació i de col·laboració i el fet que es trenquin les distàncies inicials, ja que les activitats busquen precisament la socialització.

Un cop el grup es coneix i s'ha «trencat el gel» mitjançant els jocs, es proposen activitats de caire cultural. Una activitat que té molt d'èxit és la tutorització dels alumnes als interns en una navegació per Internet, activitat impossible de realitzar per raons òbvies en un centre penitenciari. Posteriorment té lloc el dinar al menjador del campus, on participen alumnes i interns en un espai que permet observar la vida habitual universitària. Insistim en el fet que alumnes i interns es barregin a les taules, per tal de facilitar la comunicació d'aquests dos col·lectius. És una experiència interessant veure com de les reticències inicials al principi de la trobada, posteriorment als jocs i les activitats l'ambient es torna distès i espontani.

Després de dinar es deixa un espai lliure de passeig pel campus i després s'organitzen més activitats de socialització (activitats motrius, tallers de plàstica o música, entre d'altres), fins que els interns han de marxar al centre.

Amb aquesta primera fase es facilita un primer contacte dels alumnes amb els interns, amb la finalitat que, quan vagin als centres, els alumnes ja hagin pres un primer contacte i, per tant, la visita sigui menys tensa i es redueixi força la por generada pel desconeixement i els prejudicis. No oblidem que l'entrada a un centre penitenciari és un procés ple de normes de seguretat i portes de control que es van tancant

6. Aquesta visita és considerada com a «sortida programada» pel règim penitenciari, i la formen entre 14 i 16 interns que ja han complert dues tercers parts de la pena imposada pel jutge.

amb soroll a mesura que es va accedint al polisportiu del centre. Un cop allà, en un ambient hostil (no oblidem que estem en una presó), hi ha un grup d'interns que els espera. Poder saludar-ne algun que ha visitat abans el campus permet presentacions, salutacions i, d'alguna manera, una reducció de la inevitable tensió del moment.

Paral·lelament, el procediment de rebuda del grup de pacients amb trastorn mental sever segueix la mateixa pauta.

6.6 Visita als centres penitenciaris i al de salut mental

La segona fase consisteix a desplaçar-se a un centre penitenciari i compartir mitja jornada (matí o tarda, en funció dels torns de l'alumnat), excepte en el cas del DAE (Departament d'Atenció Especialitzada del CP Quatre Camins), on l'activitat és de jornada sencera i es dina amb els interns.

Com a primer pas s'organitzen tantes comissions d'alumnes com centres participen. Aquestes comissions tenen l'objectiu de dissenyar els continguts de les trobades a cadascun dels centres, amb l'assessorament de la professora. En primer lloc es presenten vídeos d'altres trobades, tant per conèixer les dinàmiques com per trencar amb l'estigmatització i la por a l'element desconegut. S'insisteix en la dimensió recreativa de l'Educació Física i es presenta el joc motor com una eina d'intervenció social que no coneix edats i que permet la socialització sense caure en l'infantilisme. A les sessions pràctiques al polisportiu es treballen jocs motors socialitzadors de manera vivencial, que seran el punt de partida per a la proposta definitiva d'activitats, i es facilita bibliografia sobre el tema. El més important és que els mateixos alumnes valorin els efectes socialitzadors del joc, que constatin que la predisposició a jugar permet no només les relacions interpersonals, sinó també l'expressió lliure d'emocions.

Després, a l'aula, cada alumne haurà de proposar cinc jocs motrius a la seva comissió. De forma col·legiada, amb la tutorització de la professora, es trien les activitats que definitivament formaran part de la proposta que es presentarà al centre corresponent.

Posteriorment es desplaça a cada centre una representació d'alumnes acompanyats per la professora, amb l'objectiu de negociar les activitats amb una comissió d'interns i un representant dels educadors. Aquesta participació de la comissió d'interns suposa una possibilitat més perquè

els interns preuguin contacte amb l'exterior i perquè vagin assumint paral·lelament protagonisme en la presa de decisions. En el cas del centre de salut mental, la presentació d'activitats es treballa directament amb l'educador.

Un cop es troba l'acord en el disseny de l'activitat, els alumnes (atès que es tracta d'un grup reduït) tenen l'oportunitat de visitar el centre amb més detall que quan ho faran amb la resta de companys el dia de la trobada.

La Trobada consisteix en dues hores d'activitats ludicomotrius per apropar tots dos col·lectius. En primer lloc les comissions d'alumnes i interns preparen al polisportiu vuit zones, a cadascuna de les quals es practicarà un joc diferent, amb el material corresponent. Mentre fan això, la resta de l'alumnat visita part del centre penitenciari (tallers i escola). Quan el grup d'alumnes entra al polisportiu l'activitat ja està preparada i el grup d'interns ja hi ha estat traslladat. Aquests moments són especialment tensos, ja que ambdós grups s'observen a distància i en general no fan cap gest d'apropar-se els uns als altres (parlen entre ells, evitant les presentacions inicials). Per evitar que aquest moment es dilati, s'inicia ràpidament l'activitat. Es forma un cercle entre tots dos grups (on es manté espontàniament la separació entre alumnes i interns, excepte entre els de les comissions que ja es coneixen) i un intern i un alumne de la comissió donen la benvinguda a la resta.

Després, es proposa un joc d'organització de grups de 8-10 persones, formats proporcionalment i de manera mixta per interns i alumnes. Cada grup desenvolupa jocs de coneixement dinamitzats pels alumnes i després cada grup es reparteix per les diverses zones de joc motor. No es determinen temps a cada zona, cada grup decideix lliurement a què juga i quanta estona, pactant amb la resta de grups, convidant als d'un altre a compartir l'activitat, etc.

La trobada acaba amb un aperitiu per tal que la conversa amb els interns es mantingui de manera natural i espontània. En aquest sentit, és habitual que cada alumne porti una truita de patates per compartir amb els interns. El centre posa la beguda i altres productes. És en aquest moment quan observem que interns i alumnes ja no estan separats i comparteixen converses de manera natural. Com diuen els alumnes, «T'oblides que és un intern. És una persona més».

Un cop acabada la trobada, es continua la visita guiada a la resta d'instal·lacions del centre, i si la direcció ho considera oportú per raons de seguretat, pot visitar-se algun mòdul de cel·les.

Posteriorment, a l'aula, es fa una valoració de la trobada conjuntament amb els educadors de cada centre, que faciliten al grup, a banda de les seves observacions, les dels interns.

D'altra banda, la dinàmica al centre de salut mental és similar, amb la diferència que els jocs estan tots relacionats amb algun tema comú (per exemple, els continents, els anys seixanta, etc.).

6.7 Les valoracions

Com a valoració general d'aquests 12 anys d'experiència en centres penitenciaris i 9 en salut mental, podem confirmar la consolidació d'aquesta iniciativa. En primer lloc, hem de valorar la participació i la implicació de l'alumnat en l'organització i desenvolupament del projecte. En total, són aproximadament 2.500 alumnes els que han participat fins ara de l'experiència.

S'ha aconseguit un intercanvi real entre l'alumnat i els interns i pacients, amb una intensitat difícil d'explicar quan ens trobem davant de dos col·lectius tant diferents i que conviuen de manera fluïda al llarg de les trobades. S'ha fet realitat un apropament significatiu entre els col·lectius participants, un contacte basat en el respecte i coneixement mutu.

Per part de la comunitat universitària, en la valoració que realitzen els professors i representants del PAS participants en la comissió organitzadora, destaca especialment la conveniència de la continuïtat d'aquestes trobades pel seu caràcter formador i humà.

En la valoració que realitza l'alumnat participant, es destaca que l'experiència és molt positiva, atès que els permet conèixer una realitat sovint estigmatitzada socialment i de difícil accés. D'altra banda, valoren conèixer un àmbit d'actuació professional que fins llavors els hi era llunyà i gairebé desconegut. Destaquen també el valor dels programes educatius com una eina d'intervenció social i el sentiment de responsabilitat per haver dissenyat i dut a terme l'activitat en grup, negociant, acceptant crítiques i noves propostes, afavorint el coneixement de nous recursos, participant en comissió, on hi és representada tota la comunitat universitària, incloent-hi companys i companyes d'altres especialitats (interdisciplinarietat).

Opinen que les relacions interpersonals amb els interns i pacients, trencant amb les idees preconcebudes, ensenyen a veure la persona més

enllà del fet que suposadament sigui un *condemnat* o un *boig*, i a reconèixer el dret a la reeducació i a disposar d'una segona oportunitat. Aquest contacte i la visita al centre també faciliten un marc de reflexió individual i grupal sobre les penes privatives de llibertat, la seva utilitat i la possibilitat d'alternatives, avaluant obstacles i necessitats. Consideren que és una experiència molt significativa i formativa en el seu itinerari acadèmic, a més de ser un bon recurs per reduir la dissocialització dels interns i dels pacients.

En definitiva, l'experiència ha contribuït a fer desaparèixer tòpics i idees preconcebudes i ha facilitat una major comunicació entre la Universitat i la societat en el sentit més ampli. Així, opinen que facilita el canvi d'actituds i el compromís social.

Quant a la pròpia assignatura, valoren l'Educació Física com un recurs que facilita la comunicació social a banda de la seva aportació al desenvolupament de les capacitats motrius, cognitives i emocionals. Evidencien que mitjançant el joc es trenquen les distàncies inicials, tal com hem comentat anteriorment, es facilita la interrelació, s'augmenta la confiança, es facilita la cooperació i la cohesió del grup, s'afavoreix un clima distès i es trenca amb la rutina del centre, tot reduint així l'efecte de l'estigma social i del context físic.

Per part dels interns, la seva valoració és també positiva, i es basa fonamentalment en:⁷

- L'assistència de l'alumnat i el contacte que hi mantenen: «Poder estar con gente que te escucha, te comprende y que no te rechaza», «La inyección de alegría y entusiasmo que recibimos», «Hablé de temas no relacionados con la prisión».
- Trenca amb la rutina diària i relativitza el tancament: «Estuve con gente que no era ni profesionales ni funcionarios», «Se me pasó el día volando» i és una forma d'evasió de la realitat quotidiana: «Me olvidé que estaba en la prisión», «Hacía mucho tiempo que no lo pasaba tan bien», «Me olvidé de mis problemas durante todo el día».
- Altres frases significatives són: «Te das cuenta que fuera hay un mundo de cosas por las que luchar», «La propia realidad de verme a mí mismo participando en actividades que no me planteaba hacer», «No se necesita ningún tipo de droga para participar con la gente».

7. Les frases entre cometes són textuales de les valoracions dels interns.

Per part dels pacients amb trastorn mental sever, la seva valoració és també positiva, basada fonamentalment en:

- Assenyalen la importància de trencar amb la rutina del centre: «Que vengan más a menudo».
- Coincideixen en la valoració que el joc els ajuda a relacionar-se: «Los juegos hacen un encuentro entretenido», «Juntos hacemos ejercicio, están las chicas y así no hace frío», «Sí, para socializarse con ética», «Son una terapia de relajación, con entendimiento, experiencia y comunicación», «Estudiantes habladoras y agradables», «Muy bien el material que favorecía los juegos».
- La relació amb l'alumnat és molt valorada: «Fueron muy buenos. Eran guapos y guapas», «No hubo problemas con ellos», «Oportunidad para conectar con el mundo universitario».
- Altres frases significatives: «Muy bueno el intercambio y positivo para romper la estigmatización que comportan las enfermedades mentales»; «Me reí mucho»; «Muy bueno, nos trataron como personas normales».

Com a coordinadora de les Trobades, considero molt important aquest tipus de propostes a l'alumnat, ja que no només en potencia el procés formatiu, sinó que també contribueix a la socialització i al procés de reinserció dels interns i pacients, ja que tenen present la «cultura» de les trobades i es creen unes expectatives molt valorades des del punt de vista reeducatiu per part de la institució.

Considero important també l'impuls del contacte amb altres institucions que implica nous canals de coneixement, col·laboració i comunicació. La trobada permet a l'alumnat connectar amb una realitat sovint desconeguda i amb una especial repercussió en la seva formació en relació amb les actituds i els valors i, així, contribueix a la conformació d'un pensament crític.

Considero igualment important el foment d'una actitud de responsabilitat entre l'alumnat i els interns (pensar, planificar, dur a terme i avaluar l'activitat), en definitiva, els protagonistes de l'activitat.

En darrer lloc, voldria comentar que la consolidació del sistema d'organització en comissions permet un estret contacte entre tots els implicats en l'organització i un evident enriquiment de les propostes. Es treballa de manera transversal, recollint propostes i idees independentment de la seva procedència (interns, alumnat, professorat, repre-

sentants del PAS, educadors i psicòlegs del centre, entre d'altres) i s'implica així a tota la comunitat universitària i els professionals dels centres penitenciaris.

6.8 Perspectives de futur

L'èxit de les trobades amb centres penitenciaris i de salut mental ha permès obrir l'experiència a altres escenaris d'intervenció. La primera transferència d'aquest model d'intervenció ha tingut lloc a Nicaragua. Mitjançant un programa de cooperació internacional desenvolupat per l'ONG Pedagogia Sense Fronteres, de la UB, amb la qual l'autora, conjuntament amb la Dra. Carme Panchón de la Facultat de Pedagogia, coordinen el programa «Educar y socializar en centros penitenciarios y de salud mental de Nicaragua» des de l'any 2003. En aquest projecte, alumnes de la UB i de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, a León, comparteixen l'organització de tallers educatius i trobades socioesportives al Sistema Penitenciario Nicaragüense (centres penitenciaris de Chinandega, Tipi-Tapa –al mòdul psiquiàtric– i l'Esperanza –centre de dones) i al Centre de Salut Mental José Dolores Fletes de Managua. Les valoracions són similars que les presentades en aquest article, la qual cosa ens duu a pensar que el model és vàlid i que es pot adaptar a realitats llunyanes.

La segona conseqüència ha estat l'organització de crèdits de lliure elecció en matèria d'Activitat Física Adaptada a persones amb discapacitats, ja que des de l'any 2000, en col·laboració amb entitats d'Educació Física Adaptada,⁸ l'alumnat universitari assumeix progressivament el paper de professor de suport en les sessions.⁹

El tercer fet que convé destacar és l'organització de crèdits de lliure elecció en Educació Física adaptada a persones amb trastorn mental sever, a interns en centres penitenciaris i a interns en mòduls psiquiàtrics penitenciaris. És una manera d'anar més enllà de les Trobades Socioesportives, ja que acompanya l'alumnat setmanalment als centres. Els

8. Centre de Recursos Joan Amades de l'ONCE, Centre Pilot Arcàngel Sant Gabriel de Paràlisi Cerebral, Club Barcelona Carckers d'hoquei en cadira de rodes per a persones amb Distrofia Muscular de Duchenne, i les associacions Joc Viu i ACELL per a persones amb discapacitat intel·lectual.

9. Després de cada sessió, els alumnes i els professors de cada entitat fan un treball de reflexió didàctica, tenint en compte que prèviament cada entitat ha desenvolupat un seminari de 8 hores als alumnes.

alumnes actuen primer com a companys de jocs dels interns o pacients i, a mesura que augmenta el seu coneixement, acaben impartint les sessions sota la meua supervisió i la de l'educador.

Per acabar, voldria comentar que la visió de l'alumnat com objecte passiu no pot fonamentar la Universitat del segle XXI. Amb això no vull donar a entendre que la metodologia presentada sigui «millor que». El que plantejo és que ha demostrat ser útil als escenaris on s'ha aplicat i en la manera com s'ha plantejat. Crec que la universitat ha d'afavorir el canvi social i contribuir a reduir els desavantatges i a formar persones autònomes i responsables, capaces de reflexionar críticament, interioritzar i aprendre constantment. Aquesta proposta pretén ser una manera més d'aconseguir-ho.

Referències bibliogràfiques

- BENEDITO, V.; FERRER, V. i FERRERES, V. (1995), *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- LAFFITE, R. M. (1993), *La planificación de la docència universitària*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona.
- RÍOS, M. (1993-2006), *Memòria de les XII Trobades Socioesportives entre la Universitat de Barcelona i els serveis penitenciaris i de rehabilitació de la Generalitat de Catalunya*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- (1996-2006), *Memòria de les IX Trobades Socioesportives entre la Universitat de Barcelona i el Complex Assitencial en salut mental Benito Menni de Sant Boi de Llobregat*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- (1998), «La vivenciación y la simulación en la enseñanza de la Educación Física y el tratamiento de la diversidad», *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, Badajoz, Universidad de Badajoz.
- (2001), «La aproximación a la realidad en el currículum universitario: encuentros sociodeportivos con internos de centros penitenciarios y con pacientes con trastorno mental severo», *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 483-492.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996), *La actividad física orientada hacia la salud*, Madrid, Biblioteca Nueva.

7. Amics i amigues de lectura. Una experiència d'aprenentatge servei en la formació de professionals de l'educació

Maribel de la Cerda, Xus Martín, Josep Maria Puig
Universitat de Barcelona

... pedimos a la educación superior que contribuya con una preparación general para formar ciudadanía, no solo una preparación especializada para una carrera.

M. C. NUSSBAUM: *El cultivo de la humanidad*

Amics i amigues de lectura és una experiència d'aprenentatge servei en la que alumnes de l'assignatura de Teoria de l'Educació de les Facultats de Pedagogia i Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona han ajudat a millorar la competència lectora i a gaudir llegint a alumnes de diferents centres de Primària i Secundària. L'experiència s'ha realitzat en estreta col·laboració amb el programa *Èxit* del Consorci d'Educació de Barcelona i el projecte *Una altra lectura* de la Fundació Adsis. Tal com era previsible, rebre aquest recolzament en la lectura ha resultat positiu, però oferir-lo ha sigut també una experiència d'aprenentatge pedagògic, personal i cívic molt rica per a l'alumnat universitari.

En aquest escrit tractarem les següents qüestions: I) els motius que ens han fet emprendre aquesta experiència, II) el model d'aprenentatge servei basat en l'ajuda entre alumnes de diferents nivells i III) la descripció dels moments pels que va passar l'experiència i dels reptes de futur que voldríem treballar durant els propers anys.

7.1 L'aprenentatge servei en els ensenyaments de pedagògics

Per quins motius val la pena introduir l'aprenentatge servei en la formació inicial dels professionals de l'educació? Per què és pertinent comen-

çar els estudis superiors visquent i reflexionant sobre una experiència d'aprenentatge servei? Què aporta a la millora docent de l'assignatura que impulsa l'activitat? I, sobre tot, què aporta a l'alumnat universitari i als receptors del servei? Aquests són alguns dels interrogants que volem respondre en aquesta primera part de l'article.

7.1.1 Com ensenyar Teoria de l'Educació?

Hi ha bastants fets que ens han motivat a iniciar aquesta experiència: fa temps que estem interessants en la metodologia de l'aprenentatge servei, hem pogut conèixer bones experiències d'aprenentatge servei en l'educació superior, sense emprar el concepte nosaltres mateixos havíem fet activitats docents properes a l'aprenentatge servei i, per últim, les reformes actuals de la universitat inviten a fer innovacions com la que presentem. Per tant, una confluència de motius ens ha impulsat a proposar l'experiència dels *Amics i amigues de lectura*. Malgrat tot, una de les primeres motivacions a l'hora d'iniciar-la va ser buscar camins per millorar la docència en l'assignatura de Teoria de l'Educació.

La millora en la docència universitària pot venir per molts camins, però una de les línies d'innovació més habituals busca allunyar-se d'una manera de fer classe que col·loquialment anomenem *teòrica*. Una forma docent basada en un tipus de discurs que dificulta la comprensió, que no desperta nous significats, que costa usar per tal d'aplicar els conceptes a la realitat, i que queda distant de l'experiència de l'alumnat. No és un saber teòric malgrat el nom que li hem donat: és un saber separat de la vida. Es tracta d'un mal que no hem aconseguit eliminar del tot, a pesar de les moltes iniciatives que d'un temps ençà el mitiguem.

En el cas de l'assignatura Teoria de l'Educació, l'esforç també va en la direcció de vincular el coneixement amb l'experiència de l'alumnat. En la formació permanent del professorat s'intenta assolir aquesta fita a partir de l'experiència docent que ja tenen els que volen seguir formant-se. Però què s'ha de fer amb alumnes que tot just acaben d'entrar a la Universitat i no acostumen a tenir cap mena d'experiència com educadors? Com crear ponts entre coneixement i experiència? Els camins per aconseguir-ho són múltiples: explicar amb exemples, treballar casos reals, fer simulacions, muntar debats i seminaris, utilitzar l'observació, llegir experiències de bons educadors, veure pel·lícules i documentals, recordar i reflexionar sobre la pròpia vida escolar dels alumnes, i tants d'altres.

Totes les propostes que acabem de citar contribuiran de manera significativa a la tasca de fer un ensenyament lligat a la vida. Però en cap de les possibilitats esmentades es donen les condicions que fan del tot viva una experiència: 1) que sigui viscuda pels alumnes en primera persona –no és el mateix veure un documental que formar part de la situació que mostra–, 2) que la vivència es produeixi a l'interior de la mateixa realitat –no és igual simular un cas que viure'l de veritat en una escola–, i 3) que l'experiència vagi lligada a moments de reflexió i a oportunitats d'explicació de part del professorat –no es el mateix viure un fet que viure'l, reflexionar i rebre informació per entendre'l millor. La metodologia de l'aprenentatge servei, i de manera més particular els *Amics i amigues de lectura*, ofereix una experiència a l'alumnat en primera persona –ells i elles faran de docents–, l'ofereix per anar a la realitat mateixa –faran de docents en programes escolars ja existents–, i tindran també possibilitats de reflexionar –diari de camp i debats– i de rebre explicacions i comentaris de part del professorat. Per tant, l'aprenentatge servei pot ser una contribució de primer ordre per aconseguir que l'ensenyament superior, i en el nostre cas de la Teoria de l'Educació, articuli el saber acadèmic amb l'experiència obtinguda directament per l'alumnat.

7.1.2 Com ensenyar una professió de proximitat?

Diem que l'educació és una professió de proximitat perquè exigeix una forta relació personal entre els educadors i els educands. Hi ha feines que es poden fer correctament amb escassa implicació en la relació amb els beneficiaris. Això es completament impossible en el cas de l'educació. No es pot educar si abans no s'ha establert un llaç d'afecte positiu amb l'alumne. En conseqüència, resulta obligat preguntar-se per la manera com s'ha de transmetre aquesta competència relacional. Com ensenyar als nostres alumnes de les Facultats de Pedagogia i de Formació del Professorat que l'educació requereix establir una relació de proximitat feta d'encontres cara a cara, que aquesta relació ha de generar afecte en les dos direccions, i que l'educador té la responsabilitat d'ajudar a l'alumne? Com ensenyar tot això?

Com tantes vegades aquestes competències professionals –potser seria millor dir simplement personals– no s'aprenen sentint explicacions o estudiant teories, per brillants i encertades que puguin ser. Les explicacions i les teories ajuden a entendre i a apropiarse del que es viu, però no substitueixen l'experiència personal de viure-ho. Es a dir, a establir

relacions de proximitat, generar afecte i ajudar se n'aprèn practicant justament allò que es vol aprendre. Les competències s'aprenen fent-les servir, encara que al principi no se'n sàpiga i es cometin errors i es dubti molt. L'única manera d'aprendre a relacionar-se és relacionant-se, l'única manera d'aprendre a generar afecte és provant de generar-lo i l'única manera d'aprendre a ajudar és ajudant. Per tant, des de la Teoria de l'Educació l'única possibilitat d'ensenyar la professió d'educador o educadora, una professió de proximitat, és fer viure als nostres alumnes situacions reals de proximitat i responsabilitat educativa amb altres nois i noies.

Això es justament el que ens ha permès la metodologia de l'aprenentatge servei i la proposta dels *Amics i amigues de lectura*. Ho ha permès perquè proporciona als alumnes de la Universitat la possibilitat de relacionar-se amb nois i noies per fer una feina real i concreta. Una feina que únicament és possible tirar endavant si es creen llaços positius de relació entre uns i altres. Han tingut que apropar-se als nois i noies, guanyar-se la seva confiança, mostrar-se propers, ser capaços de renyar-los si calia, poder riure amb ells i mantenir la seva autoritat, estar oberts a estimar-los i deixar-se estimar, i durant tot aquest temps ajudar-los a llegir millor. Segur que no sempre els ha sortit bé tot aquest programa, segur que han comès errors, però segur també que els encerts han estat més abundants i, sobretot, han compensat les equivocacions. Han après per assaig i error allò que únicament es pot aprendre així, experimentant.

7.1.3 Com ensenyar ciutadania a través de la Teoria de l'Educació?

Quin tipus de ciutadà estan formant la Universitat? Cal realment que formi ciutadans? Quina mena de formació s'ha de rebre en l'educació superior? Interrogants de sempre, que no podem deixar de fer-nos una vegada més. La Universitat lluita per ser rellevant i donar una formació que prepari els joves per respondre a les necessitats que planteja l'activitat econòmica, i que es concreta en la preparació per a l'activitat professional. Un repte convenient, però també un objectiu limitat i equivocat si només ens fixem en aquest aspecte de la formació integral que s'ha d'oferir. Cal formar professionals i cal formar ciutadans, i de fet cal entendre que són dos aspectes completament lligats: no és possible ser un bon professional sense ser alhora un bon ciutadà, i a l'inrevés. Per tant, l'educació superior ha de formar professionals i científics, i els ha

de fer bons ciutadans. I, per a aconseguir-ho, ha de traduir en propostes pedagògiques aquest doble repte.

La Universitat forma ciutadans si, tot oferint coneixements, es preocupa d'un conjunt d'aprenentatges bàsics per a la vida: 1) *aprendre a ser* per tal d'esdevenir autònom, crític i capaç de bastir un projecte personal; 2) *aprendre a conviure* per aconseguir superar l'egocentrisme, desenvolupar l'empatia i l'altruisme i assolir una vida convivencial, 3) *aprendre a formar part de la societat* per comportar-se amb civisme i, sobretot, per participar i contribuir al bé comú; i 4) *aprendre a habitar el món* per adquirir un actitud sostenible i cosmopolita que ensenyi a viure en un món global. Dos advertiments finals: cada un d'aquests aprenentatges implica altres valors i actituds que no hem esmentat i que també caldrà atendre i, en segon lloc, no és possible encarnar personalment aquests valors i arrelar-los socialment si els separem del millor coneixement disponible. Els valors no estant renyits amb el coneixement: cal un saber crític i una crítica fonamentada.

Quin tipus d'experiència ha d'oferir la Universitat per formar ciutadans capaços de ser, conviure, participar i habitar un món global? Novament ens trobarem amb la possibilitat de fer un ampli llistat de propostes, però que sintetitzarem en quatre camins transversals als coneixements que oferta l'ensenyament superior. Ens referim a l'esforç *d'autoconeixement* i *transformació* personal que permet replantejar-se la pròpia identitat; a l'esforç per crear llaços *d'amistat cívica* que dilueix prejudicis i desenvolupi la confiança, en especial amb les persones diferents o que tenen idees distants a les pròpies; ens referim també a l'esforç per *dialogar* i construir nou coneixement i, sobre tot, maneres noves de comprendre les diferents postures, cultures i formes de vida; i finalment parlem de l'esforç per *cooperar en favor del benestar col·lectiu*, és a dir, l'experiència del treball col·lectiu en benefici de la comunitat. Si juntament amb els coneixements fóssim capaços d'oferir aquestes experiències estaríem en el camí de formar professionals i ciutadans. Hauríem aconseguit un saber objectiu però no neutral, una formació de persones alhora professionals i ciutadans, una Universitat projectada a la societat per la seva qualitat i responsabilitat cívica, i uns mètodes pedagògics participatius, creatius, holístics i crítics.

És amb aquest teló de fons que ens plantegem la tasca de formar ciutadans tot ensenyant Teoria de l'Educació. Un repte que hem mirat d'impulsar a través de diferents propostes, entre les que destaquen: el treball en grup i la cooperació, el debat i la consideració de qüestions

controvertides, l'exercici de la crítica sobre aspectes d'actualitat, la construcció d'una identitat professional i cívica volguda, la participació en certs aspectes de l'assignatura, l'aprofitament de fets i notícies, així com altres iniciatives. Malgrat tot, aquestes propostes queden molt limitades a l'àmbit de les classes universitàries: mantenen el format de preparació per a la posterior vida professional i cívica. Per anar més enllà, es tractaria d'aconseguir una acció real damunt de la societat a través de la mateixa metodologia de les matèries dels plans d'estudis. Novament aquí l'aprenentatge servei ens ofereix la possibilitats d'una formació com a ciutadans tot emprant els coneixements propis de les respectives carreres. Ho aconseguim perquè permet, per una banda, realitzar un servei cívic en favor de la comunitat i, per una altra banda, perquè el servei depèn dels coneixements adquirits i aporta noves possibilitats d'aprenentatge.

En el cas dels *Amics i amigues de lectura*, a l'ajuda que els alumnes de les Facultats de Pedagogia i Formació del Professorat ofereixen als nois i noies hi ha una aposta per contribuir a que visquin l'experiència escolar com un guany –com un èxit–, també hi ha present la voluntat de treballar per la cohesió i per compensar els desavantatges culturals i socials. Per tant, en l'acció pedagògica real dels alumnes hi ha una intenció clara d'intervenir per millorar un aspecte de la realitat. Però aquesta intervenció es pot convertir en una experiència de formació per a la ciutadania dels futurs pedagogs i pedagogues. I sempre a través del treball educatiu sobre les competències lectores. Per tant, s'aprèn ensenyant, ensenyant es fa una aportació a la millora de la societat i fent-la de manera reflexiva l'alumnat es forma com a ciutadà. En aquest procés la Universitat guanya presència en la societat i s'implica en un treball en xarxa amb altres actors socials. D'aquí la força educativa de l'aprenentatge servei i dels *Amics i amigues de lectura*.

7.2 L'ajuda entre alumnes de diferents nivells

Després de considerar alguns dels motius que justifiquen l'ús de l'aprenentatge servei en la formació dels professionals de l'educació, destinarem les següents pàgines a presentar la modalitat d'aprenentatge servei que hem considerat apropiada per als alumnes de primer curs de les Facultats de Pedagogia i Formació del Professorat: l'ajuda entre alumnes de diferents nivells –l'ajuda d'alumnes universitaris a alumnes de Primària i Secundària– per tal de contribuir a la millora de les compe-

tències lectores d'aquells que presenten més dificultats.¹ A continuació presentarem els trets generals d'aquest model d'aprenentatge servei.

7.2.1 Quines necessitats socials s'enfronten?

La lectura comprensiva és un objectiu bàsic de l'educació. Són nombroses les recerques que vinculen estretament les mancances en la competència lectora amb el fracàs escolar i insisteixen en les conseqüències negatives que es deriven d'un baix nivell de lectura a l'Educació Primària. Així, la lectura i el contacte amb els llibres han esdevingut indicadors d'èxit i fracàs escolar. Mesurats amb diferents variables els resultats de molts estudis son concloents: l'èxit acadèmic té una relació directa amb l'hàbit lector que s'adquireix a partir d'experiències agradables amb els llibres. I per poder gaudir de la lectura es imprescindible tenir certa rapidesa i comprensió lectora.

Malgrat fa temps que es coneixen les repercussions de la competència lectora en l'aprenentatge de qualsevol matèria, continuen apareixent nous informes que alerten una i altra vegada dels baixos nivells que la població escolar té en el domini de la lectura i recomanen amb insistència destinar més recursos a capgirar aquesta situació.² Si bé es un fenomen que ha existit sempre, hi ha dos fets que han ajudat a visibilitzar el problema amb més intensitat: l'extensió de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys i l'arribada massiva de nouvinguts. Aquests dos fets han contribuït a enriquir la vida escolar i les possibilitats educatives dels centres d'educació obligatòria, però han plantejat un nou repte educatiu: aconseguir una educació de qualitat per a tots els alumnes tot i les situacions d'alta diversitat en què es troben. En aquest context, les mancances en l'aprenentatge de la llengua –oral i escrita– s'han fet més notòries i el desenvolupament de les competències lingüístiques esdevé un element bàsic de cohesió social i d'èxit escolar per alumnes que parixen de condicions inferiors a les de molts dels seus companys.

L'esforç de les escoles per incrementar les hores de lectura en molts casos no és suficient. D'altra banda, les famílies no sempre poden as-

1. Topping, K. (2001), *Peer Assisted Learning. A practical Guide for Teachers*, Cambridge, Brookline Books. Topping, K. (1988), *The peer tutoring Handbook. Promoting co-operative Learning*, Cambridge, Brookline Books. Braudrit, A. (2000), *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*, Barcelona, Paidós.

2. <<http://www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/files/informe-espanol-pisa-2006.pdf>>, (pàgina consultada al juliol del 2008), Informe Español PISA 2006, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación, Catálogo general de publicaciones oficiales, p. 69.

sumir el reforç que seria desitjable en l'aprenentatge de la lectura dels seus fills. De vegades els mateixos pares no tenen un bon domini de la llengua del país. D'altres vegades, uns horaris laborals poc compatibles amb la dinàmica familiar no ho permeten. Per tot plegat, podem dir que l'experiència d'aprenentatge servei que presentem en aquest capítol parteix de la identificació d'una necessitat que mestres i especialistes en educació consideren crucial: millorar els nivells de lectura de la població escolar. Aquest és el repte al que es varen enfrontar els alumnes universitaris de les Facultats de Pedagogia i de Formació del Professorat.

7.2.2 Què aporten els alumnes universitaris?

Per fer front al dèficit lector detectat en una part important de la població escolar, des de les aules universitàries s'ha dissenyat una experiència d'aprenentatge servei centrada en el reforç de la lectura a alumnes de primària i de primer cicle de l'ESO. Els encarregats de dur a terme el servei són joves universitaris de les Facultats de Pedagogia i Formació del Professorat. L'experiència es proposa dins una assignatura obligatòria en la qual es treballaran continguts relacionats amb el servei que es fa a les escoles. Els alumnes de la universitat dediquen unes dues hores setmanals al reforç de la lectura. L'activitat es fa en centres d'Educació Primària o Secundària i està pactada amb el professorat dels alumnes que reben el servei. A començament de curs s'assignen un o dos alumnes «petits» a cada universitari i aquesta agrupació es manté, en la mesura del possible, fins el final de l'experiència. Els eixos al voltant dels quals s'estructura el servei realitzat pels universitaris són el reforç de la lectura, el treball per parelles i la relació personal.

- *Reforç de la lectura.* L'activitat de servei que ofereixen als alumnes universitaris és un reforç de la lectura a nois i noies d'escoles i instituts. Els objectius del servei són principalment dos: augmentar el nivell de rapidesa lectora –molts dels infants es troben en nivells molt baixos–, i millorar la comprensió del llenguatge escrit. Per fer-ho, cada jove universitari disposa d'uns materials i d'un temps destinat a treballar amb els seus alumnes. Els materials acostumen a estar seleccionats pels mestres, si bé en ocasions són els propis universitaris qui trien els textos apropiats al nivell dels nois i noies amb els quals fan el servei.

- *Treball parelles.* El fet que cada universitari faci el reforç de lectura només a un o dos alumnes alhora, li permet donar una atenció alta-ment individualitzada a cada infant. El ritme de la lectura, les atu-rades per clarificar el significat d'alguns conceptes o la pronunciació de determinats fonemes depenen gairebé exclusivament del nivell de cada noi o noia. D'altra banda, el treball per parelles incrementa el temps que cada alumne petit pot llegir en veu alta, element clau a l'hora de millorar la rapidesa lectora.
- *Relació cara a cara.* Es prou coneguda la importància de les rela-cions personals entre educadors i alumnes en el procés d'aprenen-tatge d'aquests últims. L'estabilitat de les agrupacions en l'activitat de reforç de la lectura permet als joves universitaris establir lligams afectius amb els seus alumnes. La relació cara a cara que proporci-ona la dinàmica centrada en un o dos subjectes afavoreix interven-cions destinades a animar els nens i nenes a continuar millorant, reconèixer els seus progressos, i també guanyar-se la seva estima i confiança. De fet, la cura de les relacions personals és un aspecte bàsic del servei.

7.2.3 Què aprenen els alumnes universitaris?

El reforç a la lectura, a més d'un servei a la comunitat, és una activitat de formació molt significativa per als alumnes que estudien a la univer-sitat. La complexitat de l'experiència fa impossible elaborar un llistat precís dels aprenentatges que cada jove realitza al llarg de l'activitat. Tot i això podem establir tres nuclis que agrupen diferents aprenentatges: competències professionals, coneixements pedagògics i habilitats perso-nals, socials i cíviques.

- *Competències professionals.* Per a la majoria d'alumnes de la Universi-tat, el reforç de la lectura en les aules escolars és la primera responsa-bilitat «professional» que assumeixen dins una institució educativa. La realització d'aquest servei els exigeix posar en pràctica diverses habilitats. Algunes s'apliquen a consciència i amb intenció, d'altres en canvi s'utilitzen sense tenir clara consciència que s'estan usant, de manera que els aprenentatges que s'obtenen depassen els que es poden preveure a priori. Algunes de les adquisicions competencials més significatives són: perdre la por a tractar amb infants, fer-se res-pectar, aprendre a adequar el material i la metodologia als nivells de

lectura dels alumnes, detectar dificultats sobre la marxa i resoldre-les, usar tècniques i metodologies que motivin a la lectura, empatitzar amb la situació dels nois i noies, entendre'ls i saber posar-se en el seu lloc o, per acabar aquest llistat aproximat, buscar estratègies que permetin fer el reforç de la lectura amb dos nens que es troben en nivells lectors diferents.

- *Coneixements pedagògics.* Hi ha un conjunt d'aprenentatges que es realitzen en paral·lel al temps destinat al reforç de la lectura, però que estan del tot vinculats a l'experiència del servei. Des de les assignatures on s'ubica l'activitat d'aprenentatge servei, s'intenta realitzar dues feines complementàries: 1) reflexionar sobre el que han viscut durant el servei i 2) posar en contacte els alumnes amb coneixements que els permetran entendre millor el que han realitzat. Resulta fonamental per optimitzar el rendiment formatiu de l'experiència destinar temps a reflexionar sobre allò que ha passat, sobre les dificultats que han sorgit o sobre la reacció dels nois i noies davant cada intervenció. Aquesta reflexió és una nova font d'experiència que permet a cada universitari construir nous coneixements a partir del treball directe a l'aula. Per altra banda, les lectures i les aportacions del professorat sobre estratègies per treballar la competència lectora i sobre altres temes relacionats amb l'activitat constitueixen també una font important d'informació significativa.
- *Habilitats personals, socials i cíviques.* Sense poder fer encara una avaluació suficient de l'impacte de les activitats d'aprenentatge servei en els alumnes universitaris, tot sembla indicar que es produeixen guanys en diferents nivells. Des d'un punt de vista personal serveix per aclarir l'encert o desencert en la elecció de carrera i de futura professió. En una part important dels alumnes, ha servit per aclarir la naturalesa de la feina que suposa la professió docent. També els ha servit per desenvolupar l'autoestima i un millor coneixement d'ells mateixos. Des d'un punt de vista social, permet entrenar la capacitat de treballar en equip i establir relació de col·laboració amb altres professionals. Per últim, en alguns casos s'ha despertat una notable consciència cívica, en especial referida al sentit de l'activitat, a la seva utilitat i a les moltes necessitats que encara no és possible satisfer. En definitiva, es desenvolupa una certa consciència crítica i una visió política més afinada.

7.2.4 Com establir relacions de partenariat?

Quasi tots els projectes d'aprenentatge servei requereixen un treball en xarxa que faci possible la coordinació entre les institucions que participen en l'experiència. En el cas dels *Amics i amigues de lectura* les relacions de partenariat s'estableixen entre les facultats implicades, les escoles receptores del servei i les entitats que han facilitat la vinculació entre les escoles i la universitat. El treball en xarxa que requereixen els projectes d'aprenentatge servei s'ha de guiar al menys per dos principis: 1) els principals beneficiats de l'acció han de ser els alumnes, tant de les escoles com de les Facultat; 2) totes les institucions que participen en el procés han de fer alguna aportació al conjunt i totes han d'obtenir guanys per poder realitzar millor els objectius que li són propis. Per tal de dur a terme un bon treball en xarxa cal tenir presents al menys tres aspectes: el disseny cooperatiu del projecte, la connectivitat i organització, i la realització d'un servei acurat.

- *Disseny cooperatiu del projecte.* Encara que cada una de les entitats participants en un projecte té els seus objectius i, fins i tot, en alguns casos han pensat de quina manera s'hauria de desenvolupar l'acció, es imprescindible dissenyar conjuntament cada una de les fases del projecte. D'aquesta manera s'harmonitzaran les necessitats de cada institució i a la vegada es podrà enriquir la proposta d'activitat. Aquest moment demana una forta dosi de flexibilitat i d'obertura a la manera de ser de cada institució.
- *Connectivitat i organització.* No és possible desenvolupar un projecte d'aprenentatge servei sense destinar recursos a la connectivitat interinstitucional i a la organització de cada una de les fases. Això significa temps destinat a aquesta funció. Les escoles que reben el servei han de tenir algú de referència pels contactes externs i per a la organització interna. Les institucions que fan de pont han de dedicar esforços a la funció de connexió i organització. Finalment, la institució que aporta els alumnes que realitzen el servei –les Facultats– ha hagut de reservar part de la dedicació d'una persona a realitzar aquesta feina. El volum d'alumnat que s'ha mobilitzat ho ha fet del tot imprescindible. En definitiva, sense una inversió en connectivitat i organització és quasi impossible realitzar una experiència de cert volum. De tota manera, es bàsic buscar una gestió àgil i senzilla que no suposi una complicació per a la vida quotidiana de les institucions.

S'han de buscar maneres sostenibles de mantenir l'experiència. Això suposa ser realistes a l'hora de dissenyar l'activitat i seriosos a l'hora de dur-la a terme.

- *Realització d'un servei acurat.* Les experiències d'aprenentatge servei han de funcionar, però a més han de funcionar amb un alt nivell de qualitat. No pot ser excusa el voluntariat ni la complexitat de l'organització per oblidar la necessària qualitat del servei que s'ha d'oferir. Cal vetllar per a que els alumnes universitaris siguin seriosos a l'hora de dur a terme el servei: assistència, puntualitat i preparació de l'activitat. I cal vetllar perquè tinguin les condicions que els permetin realitzar el servei amb garanties d'èxit. En definitiva, s'ha de fer el que calgui perquè els nois i noies rebin un bon ajut.

7.3 Descripció del projecte *Amics i amigues de lectura*

En la darrera part d'aquest escrit ens centrarem en la presentació dels passos que s'ha seguit per implementar la proposta *Amics i amigues de lectura*. D'aquesta manera es podrà veure el detall –en certa manera la cuina– de la realització d'un projecte d'aquesta naturalesa. Sovint la implantació d'una innovació es juga en la manera com es poden gestionar els detalls que acaben fent-la possible o inviable. A més, en la part final senyalarem els reptes que tenim plantejats per el futur més immediat.

7.3.1 Antecedents de l'experiència

L'experiència que presentem en aquest article té els seus orígens en un projecte pilot anomenat *Una altra lectura* que es va dur a terme a la Facultat de Pedagogia durant el curs acadèmic 2006-2007. Gràcies al treball conjunt del Departament de Teoria i Història de l'Educació i la Fundació Adsis, es va organitzar una proposta de reforç de la lectura entre els alumnes de pedagogia i els d'una escola del barri del Carmel. La finalitat de la iniciativa era donar resposta a una necessitat detectada al barri: contribuir a pal·liar el fracàs escolar derivat de la manca de la competència lingüística dels nens i nenes del barri, i fer-ho a partir del treball de reforç de la lectura realitzat pels alumnes de la Facultat. A més, a partir d'aquesta activitat es volia propiciar que els alumnes universitaris de primer curs adquirissin un contacte amb la realitat educativa, a la vegada que assolissin uns coneixements bàsics tot vin-

culant teoria i pràctica. Fou així com, partint de trobades periòdiques, del consens entre els agents implicats i del treball conjunt, es van configurar els elements del projecte: les accions que calia desenvolupar, la població destinatària, la temporalització i les responsabilitats que havia d'assumir cada part.

Després d'aquesta fase prèvia, a principi de curs, es va oferir la possibilitat de participar a alumnes de primer de Pedagogia que cursaven l'assignatura de Teoria de l'Educació i a alumnes de primer de l'Ensenyament de Mestre Especialitat en Educació Primària que cursaven l'assignatura de Teories i Institucions Contemporànies. La rebuda d'aquesta iniciativa per part de l'alumnat universitari fou molt positiva, i el número de voluntaris va superar les expectatives del professorat. Després de valorar les possibilitats, el primer quadrimestre van participar vuit alumnes de Pedagogia i nou de Magisteri. Al segon, es van mantenir les vuit de Pedagogia i, donat que les alumnes de Magisteri havien acabat l'assignatura, i per tant no continuarien, es van incorporar deu alumnes més d'un altre dels grups de Pedagogia. Per tant, durant tot el curs escolar, els voluntaris van assistir al centre un dia a la setmana durant una hora, per realitzar una tasca de reforç i d'acompanyament de la lectura a l'aula amb els i les alumnes de cicle mitjà de l'escola del Carmel.

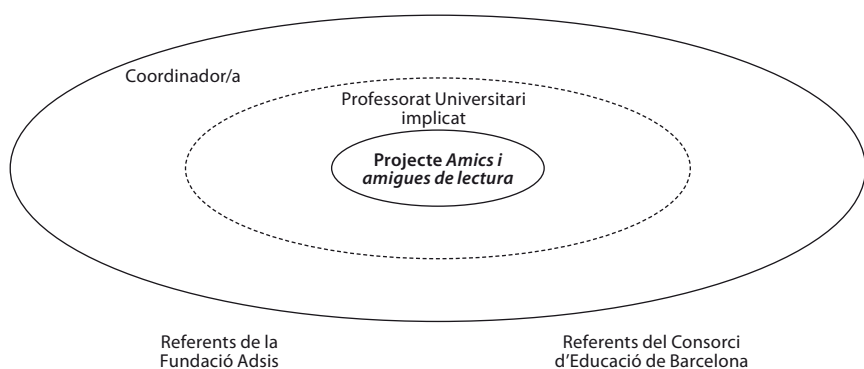
Paral·lelament, a les classes de les facultats respectives i amb el professorat corresponent, es relacionaven els aprenentatges generats en la pràctica amb qüestions conceptuals, tot propiciant la construcció de coneixement i l'adquisició d'aprenentatges significatius. Pel que fa a l'avaluació de l'activitat, es va realitzar a partir de la memòria autobiogràfica sobre l'experiència que van escriure els alumnes i de dues trobades al final de cada quadrimestre en la que van participar totes les parts implicades i que va orientar-se a la celebració, l'agraïment i la valoració.

Donats els bons resultats d'aquest projecte pilot i dels beneficis que s'en van derivar, tant pels alumnes de la Facultat i pels nens i nenes dels centres, com per la pròpia escola i per la Facultat, a finals de curs, es va decidir continuar amb l'experiència durant el següent any i, a més a més, intentar ampliar l'oferta. L'ampliació es va assolir a través de la participació en el projecte *Èxit* del Consorci d'Educació de Barcelona. Aquest projecte es troba dins un programa que intenta millorar l'èxit escolar a l'Educació Primària i Secundària a partir de diferents mesures: el reforç escolar, els tallers de diversificació curricular en contextos no

escolars i el projecte de Vida Professional. Els alumnes de la Facultat participarien dins el projecte de reforç escolar, en el que antics alumnes dels centres de secundària, anomenats com amics grans, fan de tutors de nois i noies de cycle superior de Primària i dels primers cursos de l'Educació Secundària Obligatòria.

7.3.2 Planificació del projecte i funcions dels agents implicats

Durant els darrers mesos del curs 2006-2007 es va començar el procés de planificació i preparació del projecte per al curs següent. En aquest moment de l'experiència calia que el projecte fos compartit per tots els agents implicats i que s'adaptés a les diferents situacions i institucions que l'acollirien. Per tal d'assolir aquest objectiu bàsic i amb la finalitat d'unificar recursos, esforços i, en definitiva, per compartir unes fites comunes, es van fer diferents trobades i reunions amb cadascuna de les entitats implicades: es van iniciar les relacions de partenariat tan importants quan s'empra la metodologia de l'aprenentatge servei.



En aquesta primera fase, el projecte va comptar amb la participació de quatre agents bàsics: el professorat universitari, els referents de la Fundació Adsis i del Consorci d'Educació de Barcelona i la coordinadora de la Universitat. Pel que fa al *professorat universitari*, està integrat per tots aquells docents que imparteixen l'assignatura de Teoria de l'Educació i que tenen un paper essencial en el seguiment de l'alumnat, la resolució de dubtes i problemes. A més, són els encarregats de dirigir les activitats a l'aula, propiciar la reflexió en els alumnes i fer la seva avaluació. El *referent de la Fundació Adsis* és la persona que permet el contacte entre la Universitat i les escoles del barri, i a més és qui concreta les

necessitats percebudes des de l'entitat social i els propis centres educatius. Els *referents del Consorci d'Educació* mantenen un paper similar a l'anterior, però a més d'intervenir en el procés de vinculació entre els centres educatius i la Universitat, tenen una funció essencial en l'articulació del projecte dels *Amics i amigues de lectura* dins el *Projecte Èxit de Reforç Escolar*. Finalment, cal destacar també la *coordinadora de la Universitat* que realitza un conjunt de funcions que la converteixen en una de les figures imprescindibles en totes les fases del desenvolupament i implementació del projecte.

A continuació (pàg. següent) adjuntem un quadre resum en el qual s'expliciten les accions que es van desenvolupar amb les parts implicades en aquesta fase del projecte. En el cas de la coordinació, i degut a la importància i especificitat de la seva tasca, també es fa referència a funcions que s'han realitzat durant tot el procés.

7.3.3 Oferta de l'activitat als alumnes universitaris

Durant el mes de setembre, i una vegada iniciat el curs acadèmic, es va explicar el projecte als alumnes de primer curs de l'assignatura de Teoria de l'Educació: els antecedents, els objectius que es volien assolir, la finalitat a partir de la qual s'articulava la proposta, la metodologia emprada, les tasques que haurien de fer els voluntaris, com es treballarien determinats aspectes a les classes de teoria i, finalment, quin sistema d'avaluació se seguiria. Un cop realitzats aquests aclariments previs, es va fer la oferta de centres als alumnes: un total de vuit centres d'Educació Secundària dins el projecte *Èxit*, i dos centres d'Educació Primària dins el projecte *Una altra lectura*. Amb aquesta oferta diversa pel que fa a horaris i a ubicació es volia facilitar la participació dels alumnes de la Facultat. Tot l'alumnat interessat va poder triar a través d'un sistema de preferències i d'opcions entre els diferents centres.

El primer quadrimestre es van presentar com a voluntaris un total de 80 alumnes. Des de la coordinació es van assignar els centres, es van distribuir els alumnes i es va procurar respectar les opcions escollides. Després d'aquesta organització inicial el professorat va comunicar la distribució als participants, es va iniciar un període per possibles recol·locacions i, finalment, es va informar a les entitats sobre com havia quedat la ubicació dels i les alumnes.

Accions desenvolupades pels diferents agents implicats

Professorat de l'assignatura Teoria de l'Educació

- Difusió de l'experiència pilot implementada a l'escola El Carmel durant el curs 2006-2007: objectius, metodologia, procés i resultats.
- Reflexió sobre com es podia vincular l'activitat a l'assignatura de Teoria de l'Educació: finalitat de la proposta, objectius bàsics, tasques que havia de realitzar l'alumnat.
- Establir del tipus d'avaluació. Es va acordar avaluar a partir de l'assistència als centres, l'elaboració d'una memòria i les activitats a l'aula. I, a més, es va determinar que la participació i la correcta realització de l'activitat suposaria un guany de dos punts sobre l'aprovat.

Referents de la Fundació Adsis i del Consorci d'Educació de Barcelona

- Vincular de la proposta de la Facultat amb els objectius de les entitats: articular un projecte comú.
- Establir uns objectius compartits i consensuats.
- Aclarir el paper de cadascuna de les parts implicades durant el procés d'implementació del projecte.
- Acords inicials, tot i que flexibles, sobre les qüestions logístiques (número de centres en els que participarien els amics i amigues de la lectura, temporalització, etc.).

Coordinació de la Universitat

- Establir el contacte amb els referents de cada entitat.
- Articular les exigències de cadascuna de les parts implicades.
- Afavorir l'intercanvi d'informació entre *partners* (fer de «pont»).
- Encarregar-se de les qüestions més logístiques a partir de la col·laboració dels referents.
- Contribuir a que el projecte esdevingui quelcom compartit i adaptat en el que es reflecteixin tots els punts de vista i opinions.
- Encarregar-se de la organització inicial del projecte (distribució dels participants, traspass de la informació recopilada a les entitats, resoldre les dificultats que sorgeixen, contribuir a agilitzar el procés d'incorporació de l'alumnat als centres, etc.).
- Participar en l'acompanyament i el seguiment dels i les alumnes (de forma presencial a través de visites i entrevistes periòdiques als centres o bé via correu electrònic).
- Contribuir a la optimització del projecte durant la seva implementació a partir de visites als centres, l'observació, la reflexió i la posada en comú amb els altres agents.
- Aportar elements de valoració i reflexió entre els agents implicats (referents generals i professorat universitari).
- Col·laborar en la organització i gestionar la realització dels diferents actes, trobades i reunions.
- Escoltar i recollir la opinió de les persones més directament implicades en la pràctica (amics i amigues de lectura, coordinadors/es, amics i amigues grans, mestres...).

7.3.4 Implementació de l'experiència

Un cop distribuïts els alumnes es va iniciar la fase d'implementació del projecte que presenta quatre moments clau: la presentació de centres i entitats, el reforç de la lectura, el seguiment del procés i el treball en la classe de Teoria de l'Educació.

Presentació de centres i entitats

El primer moment es dedica a fer el contacte inicial entre l'alumnat universitari i les entitats i centres educatius amb els que s'anirà a col·

laborar. De manera general, tot i que es presenten força variacions en funció de les característiques dels centres als que es vinculen els alumnes, podem destacar alguns trets comuns d'aquestes primeres trobades. Hi assisteixen totes les parts implicades: els alumnes que faran d'amics i amigues de la lectura, els referents de les entitats i dels centres educatius, el professorat de la Facultat i la coordinadora. Es van realitzar tantes reunions inicials com centres van participar a l'experiència, i la dinàmica que es va seguir en cada sessió tenia un esquema comú: presentació del centre educatiu o de l'entitat, presentació del projecte i de la situació concreta en la que s'anava a participar i, finalment, presentació dels referents dels centres educatius.

Aquestes primeres sessions resulten determinants per dos motius bàsics. En primer lloc, perquè l'acompanyament i la presentació contribueixen a reduir angoixes en els participants. No podem oblidar que els voluntaris són alumnes de primer curs amb una experiència educativa com a docents generalment inexistent, la qual cosa sovint provoca incertesa, inseguretat i pors que només es superen amb la pràctica i el recolzament. En segon lloc, aquestes trobades faciliten la vinculació dels participants als centres amb els que col·laboraran, tot establint un vincle amb els referents directes que esdevindrà bàsics pel bon funcionament del treball diari. Tot plegat fa que els alumnes de la Facultat siguin reconeguts en la comunitat educativa, el que pot contribuir a potenciar la seva responsabilitat, motivació i seguretat.

Reforç de la lectura

Un cop els amics i amigues de la lectura es trobaven ubicats, es va iniciar el servei: el reforç de la lectura. Es va realitzar de maneres diverses en funció de diferents variables: el centre, la dinàmica de treball, els alumnes, la ràtio, etc. Però tot i aquest nivell de variació i, tal com passava al punt anterior, podem destacar algunes constants.

Pel que fa a la distribució i organització, en tots els casos es va procurar que el número de nens i nenes per cada amic i amiga de la lectura fos reduït. D'aquesta manera es podia dur a terme un treball pedagògic individualitzat atenent a les necessitats específiques de cada alumne de Primària o Secundària. D'altra banda, també es va potenciar que els agrupaments de lectura fossin estables en el transcurs de les sessions, la qual cosa va resultar determinant perquè es poguessin establir vincles afectius i s'originés una relació basada en la confiança. La metodologia de treball que van emprar els alumnes de la Facultat és un dels elements

més variables i que més va dependre de cada situació concreta. Algunes parelles llegien lectures facilitades pels mestres, altres aprofitaven per llegir tot allò que proposaven els propis lectors, també es van donar casos en que eren els amics i amigues de lectura qui preparava els materials per als seus alumnes. Tot i que el professorat de la Universitat va facilitar algunes directrius, es va considerar que la flexibilitat i l'adaptació als destinataris, així com la creativitat dels voluntaris s'havien de potenciar pels efectes positius que se'n podien despendre. A més, cal tenir en compte tant la diversitat que presentaven els destinataris del servei –en termes de procedència, edat i necessitats educatives–, com les diferències en el propi context en què es realitzava el reforç de la lectura.

Seguiment del procés

En aquest punt cal destacar un conjunt d'accions de la coordinació del projecte que van resultar fonamentals en la implementació i la pròpia optimització de l'experiència. D'una banda, considerem com a seguiment les visites periòdiques que va realitzar la coordinadora als diferents centres. Aquestes trobades tenien diferents funcions que no podem obviar. En primer lloc, servien per recolzar i oferir suport a l'alumnat de la Facultat. Durant aquestes visites, la coordinadora aprofitava per demanar com anava tot; s'oferia la possibilitat de què els amics i amigues de lectura exterioritzessin els seus dubtes i s'intentaven solucionar. En definitiva, es facilitava la comunicació i l'intercanvi de tot allò que per als participants resultava rellevant. En segon lloc, aquestes visites també afavorien que els referents dels centres valoressin el desenvolupament de l'activitat, tot contribuint així a l'avaluació de l'experiència. Finalment, cal incloure dins el seguiment la resolució de dubtes i dificultats que va realitzar tant el professorat universitari durant el transcurs de les seves classes, com la coordinadora a partir de la comunicació via correu electrònic.

Treball en la classe de Teoria de l'Educació

Dins aquest apartat considerem les activitats que va dur a terme el professorat dins l'assignatura de Teoria de l'Educació. Tot i que de vegades va ser difícil destinar espais de temps a treballar específicament sobre l'activitat dels *Amics i amigues de lectura*, algunes sessions es van destinar a tractar qüestions relacionades amb continguts propers a l'experiència. La dinàmica més estesa durant aquestes sessions de treball segueix el següent esquema: a partir d'un interrogant els alumnes treballaven en

petit grup tot expressant i contrastant les diverses vivències, a continuació es posava en comú amb la resta dels companys, tot reflexionant i discutint sobre la qüestió en concret. També cal destacar que una de les sessions finals de l'assignatura va ser destinada a valorar l'experiència a partir de la formulació de sis preguntes bàsiques: 1) Què estic aprenent? 2) Què valoro positivament? 3) Què em sembla millorable? 4) Com va la relació personal amb els infants? 5) Com va la feina de la lectura? 6) Altres comentaris. En aquest cas, els amics de lectura van escriure les seves respostes de forma individual, les van lliurar al professor i es va fer un debat.

7.3.5 Avaluació de l'experiència

Tot i que aquesta fase de l'experiència ja ha quedat dibuixada, creiem convenient aturar-nos per detallar concretament com s'ha avaluat l'experiència durant aquest curs. Per a la valoració i l'anàlisi del projecte han estat primordials les aportacions de cada una de les parts participants, de les quals s'han recollit les percepcions i opinions sobre els punts forts i els punts millorables a partir de diferents instruments.

- Amb els *referents de les entitats* s'ha portat a terme una avaluació constant del projecte a partir de trobades per a la valoració del funcionament i reajustament d'aquells aspectes que s'han presentat com a problemàtics.
- Amb els *referents dels centres* s'han realitzat trobades esporàdiques, a partir de les visites periòdiques, en les que han pogut manifestar la seva visió, que ha contribuït a millorar el projecte durant el seu transcurs.
- Amb el *professorat universitari*, a partir de reunions realitzades a finals de cada quadrimestre, s'ha valorat la vinculació del projecte a l'assignatura i s'han detectat les qüestions que més ha destacat l'alumnat.
- Amb els *Amics i amigues de lectura*, a banda de valorar l'experiència mitjançant les trobades durant les visites periòdiques, també van oferir la seva visió a partir de la realització del qüestionari a l'aula.

Cal destacar que a final de curs es van dur a terme dos actes a la Facultat que tenien com objectius propiciar l'anàlisi i la valoració de l'experiència, a més de contribuir al tancament de l'activitat i a la celebració conjunta. Els actes es van realitzar el mateix dia, però en un ho-

rari i espais diferents. El primer acte tenia com a destinataris principals l'alumnat de l'assignatura de Teoria de l'Educació. A l'aula i durant una de les classes de l'assignatura, els referents d'Adsis i del Consorci d'Educació de Barcelona van assistir per tal de compartir amb l'alumnat com creien que havia anat l'experiència. També van prendre la paraula la coordinadora i el professorat, reforçant positivament la tasca dels voluntaris i agraint-los la seva participació. Tot seguit, es va visionar un vídeo elaborat per algunes alumnes sobre l'activitat i, finalment, van prendre la paraula els alumnes que van voler expressar el seu punt de vista. El segon acte va tenir un aire més institucional i es va centrar en la posada en comú de les mirades que sobre l'experiència podien aportar el professorat implicat, l'alumnat de la Facultat, la coordinadora i altres persones que vinculades al projecte de manera directa o més indirecta. Tothom va tenir la oportunitat d'expressar-se i ser escoltat, fet que va permetre que emergís un volum d'idees significatives per al futur.

7.3.6 Reptes de futur

A partir del que hem pogut observar durant la posada en pràctica del projecte *Amics i amigues de lectura*, pensem que els reptes que se'ns presenten de cara al futur oscil·len en tres direccions fonamentals que tot seguit comentem.

El primer repte està relacionat amb *l'impacte* del projecte. Amb això ens referim a la voluntat de determinar quins són els efectes que provoca aquesta pràctica educativa: quin és l'impacte en els estudiants universitaris, quin és l'impacte en els nois i noies que reben l'ajuda, què representa per els docents universitaris, per les entitats i centres educatius i, finalment, per la comunitat que rep el servei.

El segon repte se centra en la *implementació* del projecte i considera un interrogant bàsic: com es pot millorar el procés de posada en pràctica de l'experiència durant el seu transcurs. En definitiva, com optimitzar el projecte a partir de la seva implementació successiva, mitjançant la instauració de vies d'anàlisi, de reflexió i d'avaluació continuades.

El tercer i darrer repte que emergeix és la *institucionalització* del projecte. Ens referim a com fer una proposta sostenible per la institució impulsora, per les entitats col·laboradores i per tots els agents implicats. Malgrat els projectes innovadors solen agafar empena al principi, és imprescindible establir les condicions organitzatives per aconseguir que perdurin en el temps.

Referències bibliogràfiques

- DIVERSOS AUTORS (2004), *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- JACOBY, B. i associats (1996), *Service-Learning in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MARTÍN, X. i RUBIO, L. (coords.) (2006), *Experiències d'aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro.
- PUIG, J. i MARTÍN, X. (2006), «L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries», a MARTÍN, X. i RUBIO, L. (coords.) (2006), *Experiències d'aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro, pp. 99-113.
- PUIG, J.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J. (2006), *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*, Barcelona, Octaedro.
- ZLOTKOWSKI, E. (ed.) (1998), *Successful Service. Learning Programs. New Models of Excellence in Higher Education*, Bolton MA, Ander Publishing Company.

8. Les pràctiques de cooperació en els plans de formació inicial. L'educació en valors com a vivència

Jaume Carbonell i Isabel Carrillo

Universitat de Vic

8.1 Introducció

L'experiència de Pràctiques de Cooperació a l'Amèrica Central s'estructura en els Plans de Formació Inicial de mestres, educació social, psicopedagogia i ciències de l'activitat física i l'esport com una opció entre diferents itineraris que permeten diversificar els currículums i ampliar les experiències formatives.

Recollim en aquest capítol alguns apunts a l'entorn del context i la trajectòria del projecte, els moments educatius d'aquestes experiències de pràctiques, les finalitats formatives i la seva vinculació amb l'aprenentatge servei, així com la significativitat de la cooperació en la formació inicial.

8.2 La realitat de l'Amèrica Central: context de l'experiència de pràctiques

En el marc del Projecte de cooperació educativa amb l'Amèrica Central de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, s'estructuren les pràctiques d'estudiants del tercer curs de Magisteri (Educació primària, Educació infantil, Educació especial i Educació física), tercer curs d'Educació social, tercer i quart de Ciències de l'activitat física i l'esport i segon de Psicopedagogia. Aquest projecte es va iniciar el 1994 com a iniciativa i proposta d'un grup d'estudiants, i es presenta com una de les opcions de pràctiques fora de Catalunya que ofereix la

facultat per possibilitar el coneixement i la vivència d'altres realitats educatives.¹

Al projecte de pràctiques hi participen un reduït nombre d'estudiants (entre sis i setze), que en la trajectòria viscuda ha anat variant, atès que es tracta d'un projecte voluntari i opcional. Els aspectes logístics d'organització i coordinació entre les dues realitats, però especialment la voluntat que el projecte faci possible una experiència en què siguin factibles les relacions properes, el coneixement mutu i l'acompanyament durant tot el procés, determinen la formació de grups petits.

La trajectòria seguida pel projecte s'estructura en les etapes i contextos següents:

- Del 1994 al 1997, el projecte es va desenvolupar a El Salvador en col·laboració amb la Universitat d'El Salvador, en concret amb l'extensió universitària de San Miguel, i les pràctiques es van fer en aquesta ciutat i a la població propera de Jucuapa. En aquesta fase, únicament hi participaven estudiants de Magisteri.
- Del 1997 al 2007, el projecte s'ha desenvolupat a Guatemala, en concret en poblacions i comunitats del departament de Suchitepéquez, que té com a capçalera municipal Mazatenango, i al departament de El Petén, en els termes municipals de La Libertad i Santa Ana. S'ha col·laborat amb diferents organitzacions: en un primer moment amb el Sindicat de Treballadors de l'Educació de Guatemala, posteriorment amb la Procuradoria dels Drets Humans de Guatemala i amb l'Associació pels Drets Humans de Guatemala –organització no governamental de caràcter local–, i el darrer curs amb Intermon-Guatemala i Alianza Por la Vida y la Paz. Els primers anys, únicament hi participaven estudiants de Magisteri, i és al curs 2001-2002 quan hi van començar a participar estudiants d'Educació social, i posteriorment de Psicopedagogia i Ciències de l'activitat física i l'esport.
- Entre el 2003 i el 2005 també es va dur a terme una experiència paral·lela a Nicaragua, en el marc de l'agermanament entre les poblacions de Vic i Somoto. L'organització i la coordinació del projecte es van desenvolupar amb l'Associació Solidària Somoto-Vic, amb seu

1. La Facultat d'Educació ofereix diferents itineraris de pràctiques que permeten diversificar els currículums i ampliar les experiències formatives en altres realitats. D'aquests itineraris, en són exemples les pràctiques en escoles rurals de Catalunya i a les «escoles bressoles» de la Catalunya Nord, les pràctiques a Anglaterra i Itàlia, les pràctiques al Marroc i les pràctiques a l'Amèrica Central, en l'actualitat a Guatemala.

als dos països. En aquesta experiència hi van participar estudiants de Magisteri, Educació social, Psicopedagogia i Ciències de l'activitat física i l'esport.

En aquesta trajectòria, les opcions respecte al context de desenvolupament del projecte s'han realitzat tenint en compte la realitat local, les seves necessitats i les possibilitats organitzatives i de coordinació. També s'ha valorat la presència d'altres organitzacions i projectes al territori, i s'ha optat per un acompanyament i un intercanvi socioeducatiu en realitats en les quals és més reduïda la presència d'organitzacions no governamentals i de projectes governamentals. En totes les opcions s'ha procurat anar definint un projecte de pràctiques de cooperació tenint en compte el context, la seva realitat educativa i els seus reptes.

És així, per exemple, que en el cas de Guatemala s'inicia el projecte al departament de Suchitepéquez –costa del Pacífic–, una zona de clima càlid, de població mestissa i amb un augment de la presència de població indígena, que, procedent de l'altiplà, s'ha vist desplaçada per motius polítics i econòmics. En aquesta realitat, en un primer moment les accions es van desenvolupar a Mazatenango, petita ciutat propera a la frontera mexicana, lloc d'un trànsit constant i zona de serveis envoltada de plantacions de canya de sucre. Aquells primers anys, el projecte també es va realitzar en poblacions rurals properes a la ciutat. El curs 2001-2002 es va iniciar el treball en comunitats que s'anaven formant amb grups de població desplaçada, comunitats no únicament situades a la costa del pacífic, sinó també a El Petén, zona selvàtica, agresta i de clima tropical. La història de Guatemala, com la d'altres països de l'Amèrica Llatina, està marcada per la colonització espanyola; aquest país va aconseguir la independència d'Espanya el 1821. No obstant això, la població indígena continua sotmesa a l'opressió i la usurpació de les terres, a l'intervencionisme internacional i al control militar, factors que la van conduir a viure trenta-sis anys de conflicte armat; fins que, a la fi del 1996, es van signar els Acords de Pau Ferma i Duradora. El conflicte va comportar desplaçaments interns i externs, morts i desapareguts, l'anul·lació de la identitat i els drets indígenes, l'augment de la precarietat social i econòmica, la repressió i la pèrdua de la participació civil i política. A les comunitats es respira aquesta història passada, però també l'esperança per conformar altres formes de vida no contagiades per la globalització.

Avui, en algunes comunitats, es treballa per configurar un model d'economia solidària, i es parla i es posa a la pràctica una educació alter-

nativa que camina il·lusionada vers la transformació. Els darrers anys, el projecte s'ha centrat en aquestes comunitats, en concret:

- Comunitat Maia Nueve de Enero, Comunitat La Bendición, Comunitat San Ricardo i Comunitat Veracruz, que estan formades per grups desplaçats internament pel conflicte armat per motius polítics, socials i econòmics.
- Comunitat San Juan El Carmen, formada per un grup de població refugiada a Mèxic durant els anys del conflicte armat.
- Comunitat El Tesoro, una comunitat de població en resistència durant el conflicte a la zona del triangle Ixil –amb centre a la població de Nebaj; i Comunitat Santa Rita, en resistència a la Selva Lacandona –és una CPR de El Petén.
- Comunitat Nuevo Horizonte, conformada per exguerrillers desmobilitzats.

És en aquest context on es visibletza –i el grup d'estudiants pot entendre a través de la vida i de la participació en les tasques quotidianes de la comunitat– el perquè de la història i del present de Guatemala, una realitat que el pedagog guatemalenc Carlos Aldana (1995) defineix de la manera següent:

Guatemala és un país de silencis perquè l'han intentat silenciar. És un país silenciats, més que no pas silencios. Les armes de tota mena, la repressió duta a graus realment alarmants, i la por com a conseqüència d'aquesta repressió han provocat una cultura del silenci a Guatemala. Una cultura en què la gent no denuncia, en què hom calla enfront del que veu, en què hom té por de dir la veritat, o en què hom és silencios no perquè no digui res, sinó perquè no diu la veritat. Aquell altre tipus de silenci bullició. La cultura que ha estat silenciada per les armes, per la por, per la guerra i per una ideologització de la població en la qual té molt a veure l'Església protestant fonamentalista [...]. Però quan parlem de veus alçades això significa que, a més d'aquest silenci, aquí sempre hi ha hagut una cultura de resistència. La cultura maia i els mestissos agrupats i estretament compromesos amb la cultura maia són els qui han representat aquestes veus alçades. Una resistència que en cinc-cents anys no han pogut fer callar i que es manifesta no pas amb grans veus, sinó amb actituds, amb comportaments, amb organització, amb lluita. Un país de contradiccions.

8.3 El viatge com a coneixement i vivència de valors

El procés que segueix el projecte de pràctiques comprèn una seqüència d'accions al llarg del curs universitari que es van desenvolupant en diferents moments i espais formatius a través dels quals es van descobrint i es viuen experiències virtuoses que eduquen en valors. No és un projecte formatiu puntual, sinó que exigeix la implicació i la constància d'estudiants i professorat durant tot el curs, és a dir, abans del viatge –moment per aproximar-se a la realitat a través de fonts d'informació diverses i preparar les pràctiques–; durant el viatge –moment per significar la realitat educativament i dur a terme accions vinculades a la realitat educativa de les comunitats–; i després del viatge –moment per fer memòria i desenvolupar altres accions de sensibilització ètica–. Expliquem a continuació el contingut i els objectius de cada moment.

8.3.1 Abans del viatge (del final de setembre al desembre)

És el període en què es duu a terme, en el marc del Seminari de cooperació amb l'Amèrica Central, la primera aproximació al país, a la realitat històrica i del present, i en què s'introdueixen elements que aprofundeixen la complexitat de la cooperació i el desenvolupament. El seminari és un espai formatiu de preparació de les pràctiques que es desenvoluparan a Guatemala.

Dos dies a la setmana es van introduint conceptes sobre la cooperació i les organitzacions no governamentals; informacions sobre la situació geogràfica, clima, entorn natural i cultural del país; es parla de la població i la diversitat, de la seva distribució i de la vida en els àmbits urbà i rural; s'explica la història i la realitat política, econòmica i social en un present marcat per les empremtes de la colonització i el conflicte armat; i s'analitzen la concreció dels acords de pau i el camí cap a la democràcia i els drets humans a partir de realitats concretes com ara la situació de la població refugiada i desplaçada pel conflicte, el problema de la terra, la discriminació de la població indígena, l'exclusió i la violència contra les dones, la vulneració dels drets dels nens, o les necessitats bàsiques i la salut. Es fa també una aproximació al sistema educatiu –legislació, índexs d'alfabetització, dades sobre absentisme, formació d'educadores i educadors, condicions de les escoles i recursos, etc.– i es revisen les aportacions de l'educació popular. Aquests continguts es tre-

ballen a partir d'explicacions, vídeos, lectures de bibliografia d'autores i autors del país, informes –sobre educació, infància, etc.–, memòries de pràctiques de cursos anteriors, xerrades i jornades solidàries.

En aquest espai temporal, també es dediquen sessions a pensar les pràctiques en els contextos concrets de les comunitats –es facilita informació de les comunitats, de les famílies, de l'escola, etc.– i es projecten accions educatives en les quals entren en diàleg estudiants de diferents estudis. Des de la mateixa biografia formativa, i tenint en compte les potencialitats personals, es defineixen centres d'interès compartits per tot el grup d'estudiants que faran les pràctiques en una mateixa comunitat. Se cerquen moments per parlar i intercanviar experiències amb estudiants que altres anys han participat en el projecte, atès que el coneixement d'experiències prèvies orienta el procés que inicia cada estudiant. La finalitat no és programar de manera tancada allò que es farà, sinó definir línies d'actuació i preparar el material i els recursos, la maleta pedagògica que acompanyarà en el viatge a cada estudiant i al grup.

Durant dos mesos, però especialment al final del seminari, s'incrementen els moments dedicats a qüestions organitzatives del viatge, i es parla també del diari i de la memòria de pràctiques. És en aquest moment quan es lliura a cada estudiant un llibre en blanc² que formarà part del seu equipatge.

Constatem que el seminari traspasa el temps de trobada previst en l'horari de les assignatures, i el projecte necessita altres moments d'implicació per organitzar el viatge –gestionar el bitllet d'avió, vacunes, assegurança, preparar la maleta, etc.–; de recerca de recursos per finançar el viatge –esmorzars, samarretes, loteria, etc.–; i per dur a terme activitats de sensibilització solidària a la universitat, en escoles i altres centres cívics, activitats centrades a explicar el projecte que es farà, i convidar a participar-hi de diverses maneres: planificant alguna activitat que pugui ser compartida per les dues realitats i que pugui dur a terme el grup d'estudiants (n'és un exemple l'intercanvi de cartes entre nenes i nens d'escoles de Catalunya i de Guatemala); o col·laborant amb l'aportació de materials i recursos educatius; o fent altres donacions materials o econòmiques.

2. *En blanc* és una publicació de l'editorial Eumo (Vic); és un llibre sense cap escrit al seu interior, és a dir, que està conformat per un conjunt de pàgines en blanc que podran ser escrites per cada persona. És un llibre per ser escrit –per escriure el viatge en veu pròpia– i, en aquest sentit, és un llibre de creació constant i d'autors i continguts diversos.

Finalment, l'abans del viatge és també un temps per a la formació de grup, de descoberta i coneixement de l'altre, de creació de vincles afectius necessaris per compartir el viatge i l'experiència de pràctiques.

8.3.2 Durant el viatge (del gener al començament de març)

L'estada a Guatemala és de dos mesos, durant els quals la primera setmana és d'adaptació i coneixement de l'organització local i la vida de les comunitats. Les setmanes següents es viu plenament a les comunitats, compartint amb les famílies. La setmana final, abans de la tornada cap a casa, es fa un viatge pel país, per les zones més allunyades de les comunitats. Durant aquest període també participa al viatge professorat de la Facultat –entre tres i quatre setmanes–, per tal de tutoritzar-hi les pràctiques i desenvolupar altres activitats de formació.³

És el moment del viatge i de la vida al país, un espai que permet observar la realitat i experimentar-la a partir de visites, entrevistes i converses, i a través del dia a dia a les comunitats. Després dels primers dies d'adaptació, dels primers intercanvis amb l'associació local, i de les primeres trobades i converses amb les persones de les comunitats, s'obre un temps per tornar a pensar dialògicament les pràctiques que s'aniran concretant en accions socioeducatives acordades comunitàriament (estudiants-comunitat-professora tutora de la universitat).

La vida en família, els espais compartits amb el grup i amb altres persones de la comunitat, així com les experiències de coneixement del país (caps de setmana), permeten anar reconstruint, donant noves formes i contingut a l'imaginari creat abans del viatge. Al mateix temps es plantegen altres interrogants, atès que la diversitat i la intensitat dels espais i moments, de les vivències quotidianes, constitueixen experiències ètiques que fan qüestionar les realitats que es viuen i el perquè de les formes de vida del «Nord» i del «Sud». I es desperten valors que, en el mateix context de vida, romanien ocults o latents.

Durant dos mesos, el projecte es va desplegant a través d'accions pràctiques, tot omplint de continguts i de significats les línies projectades i altres que van sorgint en el dia a dia al país. S'insisteix que les

3. El Projecte de cooperació amb l'Amèrica Central conté dues línies d'actuació: a) Les pràctiques d'estudiants amb actuacions diverses (vegeu les que es detallen, a tall d'exemple, en aquest apartat). b) Accions d'intercanvi i de formació per part del professorat tutor de la Facultat d'Educació. En són exemples les conferències als estudis de pedagogia de la Universitat de San Carlos, els cursos i tallers de formació permanent de mestres, i les activitats d'educació de persones adultes.

pràctiques no es limiten a un espai i un temps concrets, sinó que tenen en compte la diversitat de vivències. El guió de les pràctiques i els apartats de la memòria que s'escriuran a la tornada ofereixen orientacions respecte a les accions que conformaran les pràctiques. Destaquem-ne les següents:

- Activitats de coneixement de la realitat, de la història i el present de Guatemala a través d'entrevistes, lectura de la premsa del país i de literatura (poesia, contes, etc.), i en general visites a diferents zones del país tot observant-ne les característiques i dinàmiques, i conversant amb dones i homes, joves i nenes i nens.
- Activitats de coneixement de les comunitats a través de la vida quotidiana, de reunions amb les juntes directives i comissions –de producció, de dones, d'educació, etc.–, d'entrevistes amb les famílies per fer-ne el cens, de participació a les assemblees, etc. Amb la comunitat també es fan altres activitats: col·laboració en l'organització de festes o en propostes de reunions, o bé acompanyament en la realització de gestions comunitàries, etc.
- Activitats amb l'escola, amb mestres, amb nenes i nens, col·laborant en les activitats d'aula, explicant contes, fent educació física o psicomotricitat, oferint recursos per atendre la diversitat, compartint l'organització de l'espai i dels recursos –pintar l'escola i el mobiliari, o organitzar les taules i cadires de l'aula per treballar en grups, o classificar i fer ús del material didàctic que ha estat donat per escoles del nostre context, etc. També es duen a terme capacitacions amb mestres sobre temes que els interessen –programació, avaluació, recursos per a l'aprenentatge com ara el joc, etc.
- Activitats d'educació social amb adolescents i joves en el context de l'institut, com ara tallers d'autoconeixement, de sexualitat, etc.; o trobades en altres espais on es fan xerrades d'intercanvi cultural, activitats esportives, etc.
- Activitats amb joves i persones adultes com ara xerrades d'alfabetització, sexualitat i planificació familiar, salut i higiene, violència i resolució de conflictes, drets humans, etc.
- Activitats amb la família, moments que es comparteixen i en què es conversa durant els àpats, o moments d'acompanyament, d'estar amb la mare a la cuina o al riu rentant, o amb el pare al camp, o amb les nenes i nens, etc. Aquests espais són importants per parlar de la seva història, de la seva vida a la comunitat, dels seus reptes. Són

també moments significatius per parlar dels hàbits, la salut, l'alimentació, la higiene, etc., de la planificació familiar, de la importància de l'educació, de no relacionar-se de manera violenta amb les nenes i els nens, etc.

- Visites i reunions amb centres educatius relacionats amb els estudis que es porten a terme: escoles, sindicats d'educació, centres d'educació especial, centres per a nenes i nens del carrer, etc. També es fan activitats d'intercanvi amb estudiants de la Facultat d'Humanitats de la Universitat de San Carlos.

En el viatge, durant les pràctiques, l'acompanyament i les orientacions de les tutores de la Facultat faciliten el procés de concreció de les accions i ajuden a teixir un projecte que es va nodrint en espais i moments diversos. És per això que, per planificar el viatge i l'estada dels estudiants a les comunitats, es té en compte en quins moments és més necessària la seva presència. L'arribada es produeix amb el grup o just després de la primera setmana d'estada al país, en el moment en què s'ha iniciat o s'inicia la vida a les comunitats i s'han de concretar i acordar les línies d'actuació amb les persones implicades. Durant una setmana s'acompanya el grup en el seu dia a dia a la comunitat, es comparteixen els espais dins la família, es dialoga per pensar de manera contextualitzada les accions socioeducatives, es dóna valor a les petites accions que conformen les tasques quotidianes i s'insisteix a respectar els ritmes i la manera de fer de la comunitat. No tenir pressa és important per ser al costat, per intercanviar, per escoltar i entendre, i per expressar-se des del propi jo. Després d'un espai de temps (que varia entre una o dues setmanes), es retorna a la comunitat per de nou acompanyar i valorar com es va vivint el dia a dia, i com es van desenvolupant les accions pensades i acordades. És un bon moment per fer reorientacions, per tornar a insistir en els ritmes del temps a les comunitats, per animar a fer altres accions que s'entreveuen i per deixar de banda les que no es veuen factibles. És un moment d'ànims i de valoració afectiva. En les diferents trobades, també s'emfatitza la necessitat d'anar entreveient els significats formatius dels llocs del país que es visiten, i de les converses amb diferents persones.

Durant aquest període, la realització del *Diari* es converteix en un recurs que acompanya i esdevé còmplice del que es va vivint dia a dia, ja que hi queden registrades les vivències de cada estudiant, els seus sentiments i les seves reflexions durant l'estada al país. Escriure exigeix l'hà-

bit, la rutina diària d'atenció, esforç i constància. Obliga, a més a més, a no deixar-se portar per les subjectivitats, sinó que les descripcions de la realitat, impregnades de sentiments, inclouen també anàlisis i interpretacions, que van despullant-se de prejudicis, de concepcions prèvies, d'imatges tòpiques. El diari és l'espai per escriure les percepcions de la realitat i ordenar les idees que aquestes suggereixen a la llum d'altres veus que ofereixen lectures diverses d'una història i un present. Escriure permet, en aquest sentit, anar donant forma al pensament, anar estructurant allò que es va coneixent a través de la vivència, anar posant paraules al que s'ha imaginat i anomenat en abstracte. El diari possibilita, en definitiva, escriure el dia a dia i, a través de l'escriptura, dialogar amb el propi jo per reflexionar sobre el que es viu i és compartit, sobre el que se sent i es pensa (Baró *et al.* 2001). En paraules d'algunes estudiants, el diari és i significa:

[...] un reflex de nosaltres en la nostra estada a Guatemala, del nostre ser a cada moment i situació, del nostre estat d'ànim, de les nostres il·lusions, de les nostres esperances posades en el projecte, de les nostres veritats... El diari recull i reflecteix el que he descobert de la meva persona, el que m'ha creat confusió, la reestructuració del que pensava. [...]

Realment, m'ha ajudat moltíssim a adonar-me i valorar els fets que anaven succeint, situacions, converses, persones, personatges, explicacions, argumentacions, raonaments diversos, observacions, satisfaccions, sacrificis, experiències, penes, angoixes, alegries, tristeses, acords i també desacords. En definitiva, el llarg etcètera a partir de com he reflexionat i aprofundit. Això m'ha permès dur a terme una millor integració, interiorització i acceptació de certs aspectes que m'han conduït a constatar, concretar, explicar, intercanviar, comunicar i compartir experiències, opinions i valors que, al mateix temps, m'han fet tornar a pensar sobre les pròpies reflexions, a les quals no paro de donar-hi voltes, ara, i en la mesura que, de tant en tant, vagi llegint i rellegint el diari al llarg del temps, dels dies i de la vida, construint permanentment el record de Guatemala.

8.3.3 Després del viatge (març i juny)

És el moment del retorn, de travessar de nou l'oceà per tornar a la realitat contextual, fer memòria i valorar el procés viscut en els plans personal i professional.

És així que les trobades se succeeixen de nou i es comparteixen espais de valoració individual (a través de qüestionaris sobre el procés

seguit, de la memòria, en tutories, etc.) i grupal (en reunions i tutories de grup); tots plegats, espais significatius per anar introduint canvis en el projecte, organitzatius i de continguts.

Es busquen moments per organitzar activitats d'explicació de l'experiència i per fer un audiovisual del viatge. És un temps, per tant, per compartir l'experiència amb altres persones, un temps de compromís amb la realitat propera tot desenvolupant diferents accions de sensibilització i de formació ètica. En són exemples d'aquestes activitats:

- La presentació de l'experiència a la Festa de la Cooperació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.
- L'explicació del projecte a diferents mitjans de comunicació (ràdio, televisió i premsa escrita).
- L'organització d'activitats en centres cívics i socials (cafès, ateneus, centres d'adults, etc.).
- La realització de sessions a les aules universitàries amb altres cursos i a les escoles amb les quals ja s'havia establert una relació de col·laboració solidària.
- La redacció d'articles per a diverses revistes.

En aquest espai temporal, adquireix una importància significativa la redacció de la *Memòria* a partir del diari de pràctiques i de les fotografies fetes, que constitueixen un diari paral·lel en imatges. És el moment de recordar i de convertir l'experiència viscuda en escriptura perquè altres persones puguin llegir-la i compartir-la. El guió de pràctiques, en què es recullen diverses orientacions per a l'elaboració de la memòria, es recupera ara, després d'haver quedat en part desdibuixat, tot i que durant l'estada al país s'hagi presentat com a brúixola de viatge. És per aquest motiu que, després de tornar, ens reunim per parlar d'aquesta nova experiència que implica reconstruir el que s'ha viscut. Tenim un mes per plasmar els moments viscuts, pensats i sentits. Dialoguem sobre la necessitat de distanciar-nos i situar-nos bé per poder tornar a mirar el viatge. La memòria s'anirà escrivint a través d'aquest diàleg amb el propi jo, tot posant nom a l'experiència viscuda amb formats i modalitats d'escriptura diversos: retalls de diaris, fotografies, textos literaris, premsa, entrevistes, cartes, etc.

De nou, dia a dia, en fer memòria es va anomenant el que s'ha viscut, i el record fet present es va omplint de contingut amb paraules, amb imatges, amb la pròpia veu i la veu d'altres persones. Cada memòria és

un acte de creació propi, una història única i irrepètible, una història formativa que s'acosta a la realitat del país, de la seva gent, de la seva geografia i dels seus paisatges; als primers dies d'adaptació i percepció de la realitat; a la vida en comunitat, en família i amb el grup; a la infància; a l'educació i la situació de les mestres i els mestres; a la història política i educativa de les persones adultes; i a les activitats desenvolupades a les comunitats. Aquest text escrit inclou, també, la valoració d'una experiència que perdurarà en la memòria tot impregnant la manera de ser i de fer de cada estudiant. Per això mateix afirmem que:

L'escriptura és, d'aquesta manera, un espai de silenci per recordar el camí i entreveure les petjades deixades; però, al mateix temps, ens porta a projectar nous imaginaris a la llum d'allò que ja va ser, del que és i del futur que encara és incert perquè no és. [...] Quan escrivim, podem convertir en palpables les idees, teixir espais per escoltar els pensaments en veu baixa i observar detingudament el que diem. A través de la memòria escrita, també podem inventar un altre present que, en si mateix, és punt d'intersecció entre el que ha passat i el que passarà; una intersecció que obre la via per a la interpretació i la reconstrucció, per desfer el camí real que hem fet i tornar a somiar. Escriure és, en definitiva, un acte íntim que et permet penetrar en el món real i imaginat, i que et mena a inventar una altra realitat. (Carrillo, 2001)

Però, a més, la memòria és significativa de cara a la formació pel fet de ser un espai que dona sentit a la praxi. És un espai per a la reflexió que no s'atura, que no resta paralitzat en la contemplació, sinó que idea altres accions. En paraules de Mercè Torrents (1988):

[...] un instrument preciós i precís, de la vida tant col·lectiva com individual de la humanitat; algú l'ha definit com a arxiu de la vida. Perquè, sense aquest arxiu, sense una vida viscuda, com es pot viure el pur instant de vida, que ja està passada, ja es va esvaïr quan vaig acabar d'anomenar-la? És gràcies a la memòria que això és així. Fer memòria, reflexionar, ens permet comprendre amb més lucidesa la realitat d'una situació actual que ens orienta cap a un futur integrador i superador.

Del que hem exposat podem afirmar que les pràctiques a les comunitats de Guatemala ofereixen la possibilitat de fer un treball educatiu global, més transversal i interdisciplinari, i no únicament centrat en l'escola, sinó amb tota la comunitat: jocs, tallers, esports, contes, etc.

amb nenes i nens i docents a l'escola; educació afectiva i sexual amb adolescents i joves a l'institut; planificació familiar amb dones i homes; «capacitacions» sobre recursos i metodologies, sobre la programació i l'avaluació, etc. amb mestres; alfabetització amb persones adultes; drets humans amb nenes i nens, adolescents, joves i adults; activitats ecològiques i pràctiques de reciclar amb tota la comunitat; higiene amb nenes i nens i amb les mares i pares; participació en assemblees; converses amb la família, etc. Totes són activitats que el grup d'estudiants que comparteix el dia a dia en una comunitat van desenvolupant en el marc de la quotidianitat.

Les activitats intencionals en espais i moments en els quals se cerca la trobada educativa es desenvolupen al costat d'altres trobades i altres vivències al país, de manera que es conforma un projecte de pràctiques complex, un projecte que es va definint a través de la vivència d'experiències significatives per a la formació. Són experiències de valor que ajuden a mirar, sentir i pensar, a tenir en compte les necessitats de cada realitat, la seva història i el seu present, a valorar el fet de ser al costat tot intercanviant i obrint-se a altres persones per aprendre d'elles i amb elles.

De manera sintetitzada, podem afirmar que les pràctiques a Guatemala:

a) Acosten a la comprensió de la història i el present a través de la vida a les comunitats.

Després d'uns dies a les comunitats, un estranger a Guatemala s'adona que aquest és un territori poblat des de fa milers d'anys. Cap historiador és capaç de marcar una data aproximada del seu origen, però la màgia que transmet una mirada indígena avui ens revela la seva profunditat, l'antiguitat de la seva saviesa. Es respira una mena de pau profunda estroncada fa centenars d'anys, des que uns forasters envaïren les seves terres amb la ingènua suposició d'haver-los descobert. Tot i que abans de la colonització les diferents ètnies que cohabitaven havien passat fortes guerres, els pitjors records de l'ànima maia es troben en les grans i continuades massacres dutes a terme per l'home europeu i més endavant pels mestissos amb essència colonitzadora. [...]

Un to sempre agradable, mai agressiu. A la central de la CPR ens expliquen l'origen del seu nom. Comunitat de Població en Resistència. No són només una població, són una comunitat. Li brillen els ulls mentre ho explica. I resistència no és una paraula a l'atzar, continua explicant,

parlant amb el cor i el record. Resistir és el que feien per poder sobreviure. Ens expliquen les barbaritats que han sofert, sobretot al principi dels anys vuitanta. Tots tres parlen amb un to agradable sense excessiva ràbia als ulls. Tenen arrelada al fons del seu cor una cultura de la no-violència; no es queda només en paraules, és un sentiment profund. En Luis (fill de pare militar i mare indígena) escolta amb molta atenció. Ens ha acompanyat com a representant de la Procuradoria dels Drets Humans de la capital. Ell, tot i estar treballant a la «Procu», no havia visitat mai una comunitat com la nostra. Es pensava que aquesta injusta forma de viure havia quedat enrere. Ara, amb les explicacions d'en Jacinto, en Virgilio i l'Agapito, revivia allò que li havia explicat la seva mare, i s'adonava que no havia quedat tan lluny, que encara quedaven esclertes d'aquells anys d'injustícia. (Elisabet Faus)

b) *Ensenyen a aprendre a mirar i a sentir, a palpar els efectes de la globalització, la precarietat al carrer, als rostres d'adults i nenes i nens.*

La capital està situada al centre de la zona sud del país. Els protagonistes de la ciutat són les camionetes i els cotxes, ja siguin belles relíquies atrotinades o vehicles luxosos amb els vidres tintats (fins i tot el parabrises), que circulen força caòticament i a velocitat elevada per les mateixes poques vies. Amb el seu estrèpit i el seu fum negre competeixen amb la música de La Oreja de Van Gogh o Shakira, que surt de les botigues d'electrodomèstics, per veure qui crida més. Com totes les ciutats, doncs, és sorollosa i caòtica [...] la gent del carrer és majoritàriament *ladina* («mestissa»; vesteix amb roba occidental) i de classe mitjana-baixa, però també hi ha indígenes *ladinitzats* (tot i que alguns mantenen la vestimenta tradicional de la seva ètnia) que han vingut a les ciutats per la necessitat de sobreviure. La pobresa i la misèria més crua també es deixen veure a la ciutat, en els homes *bolos* («borratxos») que jeuen adormits o semiinconscients a terra, al bell mig de la vorera, indiferents al moviment de la gent, que els mostra, acostumada com està a la seva presència, la mateixa indiferència; o en els infants que, descalços sobre el paviment i amb la roba molt bruta i esparacada, movent-se entre les fileres de cotxes aturats en semàfors, venen taronges pelades o altres fruites, fan malabars o senzillament demanen un quetzal als conductors i als passatgers dels vehicles; o als barris perifèrics, muntanyes de barraques, que es veuen de lluny des de la carretera, quan t'allunyes del nucli urbà de la capital.» (Anna Pujolàs)

- c) *I també permeten viure relacions educatives de compromís ètic que parteixen de l'«encaminar» el treball amb nenes i nens, amb mestres.*

Per més fronteres que travessis... els infants són infants. És cert que la fixació d'estratègies marca rutina. No cal anar gaire lluny per comprovar-ho [...] D'un a un, d'una a una, tots i totes es van alçant i es dirigeixen cap a mi. Han acabat la tasca proposada i necessiten que els confirmi la certesa dels seus errors i dels seus encerts. Efraín té el costum de corregir individualment i a través de puntuacions tot el que els nens i les nenes fan, des d'un curt exercici i fins a un llarg dictat. Suposo que veuen en el meu rol la mateixa funció [...] Sense ànim de concebre pejorativament la forma de correcció de l'Efraín, proposo un altre mètode d'avaluació senzill i compatible amb les circumstàncies: la coavaluació. Recullo tots els quaderns dels nens i nenes i els explico que aquesta vegada tothom corregirà un exercici que no és el seu [...] «Encontramos diferentes palabras esdrújulas en el texto como... Fidel, ¿encontraste alguna?». Les anem trobant totes [...] D'un a un, d'una a una, s'aixequen per tal que els acrediti amb puntuacions si han fet bé o no les correccions [...] Frustració? No! Només és encaminar... Encaminar? Hom pot defensar a viva veu aquest terme, però si no en defensa també el significat, de què pot servir? La paraula *encaminar* jo l'entenc com una alternativa a la tan manifesta de: «canvi en el sentit de», «substitució de», «per»... No crec que ningú tingui el dret de situar-se davant un lloc semblant al que ara em trobo i reivindicar aquest canvi. No seria com infravalorar el que ja hi ha en comparació de quelcom concebut com a «millor»? [...] És així que acabo d'introduir un nou concepte d'avaluació, però només com a simple idea, que l'Efraín, si ho creu oportú i amb el temps, prendrà com a pròpia [...] Si el canvi, sobtat i inconscient, no té cabuda en les meves predisposicions, com puc frustrar-me si el resultat de la nova proposta retorna al costum rutinari? (Montse Maestre)

Aquests són alguns exemples recollits en les memòries de pràctiques d'estudiants que mostren el recorregut i els aprenentatges, un camí que va de la teoria a la vivència del cooperar, acompanyar i deixar-se acompanyar, ensenyar i deixar-se ensenyar, una experiència que es va impregnant de valors, de compromís amb la realitat, i que, en pensar-se de nou, va generant coneixement en la manera de ser per orientar la manera de fer. És així que les pràctiques s'endinsen, en definitiva, en els camins on l'educació cerca la transformació de la realitat, i constitueixen, al mateix temps, una experiència en la qual la vivència quotidiana es conceptua-litza i s'organitza teòricament.

I en tot moment amb la nostra manera de ser i estar, i amb les nostres petites accions, volíem acompanyar grans i petits en la seva vida quotidiana. Va ser així com vàrem descobrir, sota l'experiència quotidiana, la teoria treballada anteriorment a les aules universitàries. La complexitat de la realitat se'ns presentava bella, plena de reptes i de múltiples interrogants que despertaven la nostra curiositat i ens donaven empena en els moments de por i d'inseguretat. Vàrem adonar-nos que totes les situacions i les petites anècdotes quotidianes feien de les comunitats context socioeducatiu on tothom podia participar, on tots i totes, el grup d'estudiants i els infants, joves, dones i homes de les comunitats, érem educadors i educadores i educands. Certament l'educació va sobrepassar els límits dels contextos formals. La convivència, marcada per l'estima i el respecte, va ser el motor d'experiències formatives i enriquidores. Totes les situacions viscudes varen ser un espai de trobada entre cultures i històries que havien seguit camins diferents; i aquesta trobada va obrir els horitzons i ens va conduir a qüestionar-nos, a fer una nova lectura més crítica i més complexa del nostre món i d'aquesta nostra condició humana; i vàrem començar a aprendre la significativitat de decidir sobre com dirigir la nostra manera de viure. A les comunitats vàrem regalar-nos mútuament situacions i estímuls nous que varen servir per iniciar un procés que ens allibera de la còmoda gàbia de la ignorància i la passivitat i a voltes ens reafirma creences que ja són en nosaltres. [...] hem après que la nostra veu ja no pot limitar-se a expressar la simple lamentació d'una realitat injusta, sinó que és necessari no restar en silenci per rebel·lar-se i iniciar el camí del compromís, de la implicació [...]. (Carrillo *et al.*, 2003)

8.4 La cooperació com a recurs de valor en la formació inicial

Aquest projecte de pràctiques de cooperació educativa té com a finalitat incorporar, en els plans d'estudis, la cooperació com a element de formació. És per això que, a través de les pràctiques a l'Amèrica Central, s'introdueix com a eix transversal en el currículum dels diferents plans d'estudis la cooperació i l'educació per al desenvolupament, tot obrint l'espai per analitzar les relacions Nord-Sud, la realitat dels drets humans (i dels valors que els orienten –llibertat, igualtat i solidaritat–), els significats de la democràcia en el context proper i en països la història dels quals ha estat marcada per l'opressió colonitzadora i per guerres internes que han tingut com a conseqüència la precarització de la

justícia social, i que ha afectat especialment les persones d'un territori concret, d'una classe social i econòmica baixa, i d'una ètnia i cultura considerades minoritàries; una posició minoritària, però, que en el cas de Guatemala s'inverteix, ja que la població indígena –maia– conforma el 60% del total. També són objecte d'anàlisi les accions de voluntariat i de solidaritat, i es qüestionen les accions de cooperació «oficialitzades»: entre d'altres, les que se centren en una visió paternalista-assistencial; les accions professionalitzades i únicament tècniques; les accions que són fruit de la competència en el mercat; les accions que responen a interessos de polítiques governamentals i que esdevenen condicionadores i creen dependències. Al costat d'aquestes, també hi ha exemples d'accions que parteixen del reconeixement i la valoració de les altres persones, i que intenten establir relacions socioeducatives formatives per a tothom –és aquesta la perspectiva que es vol adoptar en el projecte de pràctiques.

Tenint en compte l'objectiu global del projecte, les finalitats formatives que ens plantegem es poden sintetitzar en les següents:

a) *Fomentar la reflexió ètica i la comprensió crítica del món*, en el sentit d'oferir, en els plans d'estudis, itineraris i experiències de pràctiques en contextos fora de Catalunya, tot afavorint, d'aquesta manera, el coneixement d'altres realitats polítiques, econòmiques, socials, culturals, educatives, etc., realitats que, dins un pensament reduccionista i dicotomitzat, s'identifiquen com la perifèria enfront del centre, com el Sud enfront del Nord, el subdesenvolupament enfront del desenvolupament, o pobres enfront de rics. S'intenta trencar amb aquests esquemes, per descobrir i fer altres lectures allunyades dels tòpics i els prejudicis eurocèntrics a través d'un procés d'acostament a la realitat de l'Amèrica Central, de Guatemala, d'una manera indirecta (lectures, explicacions, vídeos, etc.) i també directa (vivència de la realitat). Es pretén, per tant, ensenyar a aprendre a mirar el món per pensar i comprendre'n críticament la complexitat.

Aquesta aproximació, acompanyada de la reflexió dialògica amb veus diverses, vol despertar els processos d'anàlisi d'unes realitats que, en el present, tenen com a repte la vivència plena dels drets humans en un món globalitzat econòmicament i condicionat pel pensament neoliberal. Però, a més, aquesta comprensió anirà obrint l'espai per a la creació de consciència, és a dir, per distanciar-se dels determinismes fatalistes. En paraules de J. L. Sampedro i C. Berzosa (1996):

[...] obrir els ulls i prendre consciència, consciència per veure-hi clar [...] la presa de consciència crea un element indispensable per al desenvolupament: les motivacions per al canvi i el desig d'assolir-lo.

És així que aprendre a mirar el món esdevé necessari per aprendre a sentir-lo i a desvetllar els processos conscienciadors de què ens parla Paulo Freire, processos que permeten descobrir el perill fatalista i determinista de les dicotomies; saber les causes i conseqüències de les desigualtats i de com contribuïm, des de la quotidianitat, a reproduir-les; i copsar unes realitats més complexes i interrelacionades.

En aquest sentit, el projecte de pràctiques s'aproxima a les experiències d'aprenentatge servei, atès que fomentar la reflexió ètica i la comprensió crítica del món significa també impregnar-se de coneixement i de responsabilitat social, alhora que permet formar-se per a la participació ciutadana transformadora.

b) Procurar experiències d'educació en valors com a vivència, estructurant, en el currículum dels diferents plans d'estudis, la reflexió ètica i l'educació en valors com a vivència, com a experiència de compromís i responsabilitat. Les pràctiques a Guatemala ofereixen a estudiants i professorat la possibilitat de viure experiències ètiques que estimulen aprenentatges de valor a partir de la vivència quotidiana en comunitats, i aquests aprenentatges obren l'espai per allunyar-se dels determinismes i pensar en l'educació com a possibilitat. També permeten descobrir i aprofundir en els significats de la democràcia i dels drets humans, tot aclarint les dimensions d'universalitat i indivisibilitat d'aquests termes, tenint en compte l'adopció de matisos diferencials en contextos històrics i culturals diversos. En aquest sentit les pràctiques a l'Amèrica Central, en comunitats de Guatemala, són també un espai per pensar en les diferències, la igualtat dins la diversitat:

[...] la prevalença actual de la diversitat [...] recolzada en la valoració de la diferència [...] imposa una lectura de la universalitat segons la qual totes les diferències han de ser igualment accessibles per a tothom i a tot arreu. Aquesta interpretació activa d'universalitat i diversitat origina dues menes d'universalitat, derivades de la seva inqüestionable dependència mútua: la primera consisteix a oferir un marc comú que faci intel·ligibles totes les possibles diferències; i la segona, a dotar de presència i d'accessibilitat ubiqües els seus continguts [...]. Els drets humans són un atribut

consubstancial a la persona humana i, per tant, acompanyen indefectiblement els humans allà on es trobin i siguin quines siguin la seva condició i circumstàncies. D'aquí deriva la seva irrenunciable universalitat. Però, a més a més, formen un tot únic indivisible quan tenen un sol centre de referència i imputació, ja sigui l'ésser humà en la seva especificitat individual o la humanitat en la seva expressió genèrica. Passa, però, que tant en la seva emergència institucional com en el seu exercici ens trobem amb una profunda divisió entre els drets civils i ciutadans, d'una banda, i els drets econòmics, socials i culturals de l'altra. (Vidal-Beneyto, 2006)

En aquest punt s'estimulen les aproximacions a la història des del lloc que ocupo jo i des del lloc de l'altre, no pas oposat, sinó diferent del meu, atès que posar-me en el lloc de l'altre *jo* em permetrà descobrir com és, com hem contribuït i com continuem contribuint a fer que l'Amèrica Llatina sigui, com diu Eduardo Galeano, «la regió de les venes obertes»:

Des del descobriment fins als nostres dies, tot s'ha transmutat sempre en capital europeu o, més tard, nord-americà, i com a tal s'ha acumulat i s'acumula en els llunyans centres de poder. [...] passa que els qui van guanyar, van guanyar gràcies al fet que nosaltres vam perdre: la història del subdesenvolupament de l'Amèrica Llatina, com s'ha dit, és la història del desenvolupament del capitalisme mundial. La nostra derrota va estar sempre implícita en la victòria aliena; la nostra riquesa sempre ha generat la nostra pobresa per alimentar la prosperitat d'uns altres: els imperis i els seus capatassos nadius. En l'alquímia colonial i neocolonial, l'or es transfigura en ferralla, i els aliments es converteixen en verí. [...] El desenvolupament desenvolupa la desigualtat. (Galeano, 1971)

Convé insistir que els processos de reflexió-acció que es fomenten a través de la realització de pràctiques, emmarcades en les aportacions de les pedagogies sociocrítiques, incideixen en una formació pedagògica impregnada de valors, una formació l'orientació ètica de la qual fa èmfasi en el compromís i la responsabilitat amb la realitat local i global que viu cada estudiant. És en aquest sentit que l'experiència és significativa en el desenvolupament d'aprenentatges rellevants en la formació com a educadores i educadors (d'infantil, primària, secundària, socials, etc.) crítics i amb una actitud oberta a la innovació educativa i als canvis transformadors, educadores i educadors que s'allunyen dels determinismes per obrir-se a un món ple de possibilitats i d'utopies:

Què pot ser, avui, la utopia? Per descomptat, mai més un discurs tancat de progrés que posa l'esperança en un món futur sense dolor en canvi del dolor del present. Prefereixo pensar la vida pensant que avui mateix podria ser ja d'una altra manera. Prefereixo moure'm avui mateix perquè això és el que ja em proporciona identitat, com ens va ensenyar Freire. Prefereixo pensar la utopia com aquella dona del conte d'Eduardo Galeano que perseguim i mai no atrapem, però que en aquest procés de persecució constant ens ajuda a continuar el camí. Prefereixo –com Adorno– sostenir la utopia sobre la memòria, tot explorant-ne les arrels per recuperar experiències que m'ajudin a comprendre millor que és ara mateix amb les nostres pròpies mans com podem implicar-nos en la construcció de la història, que és també la construcció d'un altre món possible. Prefereixo pensar la utopia com una cartografia en procés, com un conjunt de mapes per orientar el nostre camí en un paisatge social hipersegmentat. Prefereixo pensar-la com una caixa oberta d'eines que ens seran útils en les futures pràctiques de llibertat. (Martínez Bonafé, 2005)

En definitiva, aquest projecte de pràctiques, igual com les experiències d'aprenentatge servei, permet a través dels processos descrits, l'adquisició de competències ètiques, de valors per a la vida personal i col·lectiva.

c) Definir la cooperació com a eix vertebrador de les relacions educatives, i això és possible perquè el projecte es vincula amb organitzacions governamentals i no governamentals, fet que permet conèixer de forma directa el món professional de la cooperació per al desenvolupament. L'aproximació, a través de les pràctiques, al món professional de la cooperació afavoreix un coneixement real i crític d'aquest. Un àmbit professional que hauria de generar:

[...] una forta connexió entre els programes de desenvolupament i ajuda humanitària amb les campanyes de sensibilització i d'influència social i política, tot impulsant canvis en l'àmbit local i global simultàniament. Les ONG han de facilitar que cada dia més persones se sentin ciutadans i ciutadanes del món i actuïn, dins les seves possibilitats, perquè aquests canvis siguin possibles. (Carreras, 2001)

L'experiència de pràctiques és també un espai per a la creació de consciència política, no necessàriament partidària, però sí amb una opció bel·ligerant, ja que entenem que l'educació no és ni pot ser neutral.

A més, a través de les pràctiques s'obre la possibilitat de fomentar la trobada entre persones de diferents cultures, una trobada condicionada ideològica i actitudinalment:

[...] la ideologia i les motivacions de partida, així com pel lloc des d'on es fa la cooperació, i també per les actituds particulars de les persones que porten a terme sobre el terreny aquestes trobades. A través de l'experiència de pràctiques es vol, a més, indagar en els trets que condicionen les relacions que s'estableixen en l'àmpli món de la cooperació: la migració d'un o una cooperant, per molt precària que sigui, sempre serà una migració de luxe, només pel fet d'arribar d'un país i d'una societat des de la qual et pots permetre el luxe de pagar un bitllet d'avió d'anada i tornada [...]; el paper de donant o proveïdor, encara que moltes vegades només sigui des del punt de vista simbòlic, estableix inicialment un tipus de relació de poder [...]; en algun moment o de manera permanent, es produeix la tendència per part dels cooperants a establir les seves relacions exclusivament entre el seu grup d'iguals i girats d'esquena a la realitat i a la gent del país on viuen. (Mogollón, 1999)

La cooperació entesa com espai de trobada, d'encontre virtuós entre persones, s'obre a l'acompanyament i la reciprocitat, i es dibuixa des d'un «ser al costat de» –estudiants acompanyen als infants, mestres, mares...; la gent de la comunitat acompanya el quotidià del grup d'estudiants; professorat acompanya estudiants... Acompanyar per encaminar, orientar, i obrir nous camins plens de valors.

Revisar els marcs ideològics, el lloc des d'on s'estableixen les relacions de cooperació, i reflexionar sobre les pròpies actituds són objectius presents en unes pràctiques que acosten al món professional de la cooperació educativa i de la justícia social. És en aquest punt que es comparteix amb l'aprenentatge servei el ser una experiència de pedagogia activa que posa en relació l'educació formal i no formal, i que permet aprendre a col·laborar en un marc de reciprocitat justa i solidària.

8.5 Noves perspectives en els plans de formació inicial

L'experiència que, en el marc de la formació inicial, desenvolupem a la Facultat d'Educació ens ha ofert nous elements per pensar aquesta formació. En aquesta línia, considerem que el professorat del futur necessita una preparació cada vegada més àmplia, rica i complexa tant en l'ad-

quisició de coneixements i competències com en l'assumpció d'actituds, valors i compromisos. En aquest sentit, cal un enfocament interdisciplinari que permeti, mitjançant la contínua reflexió sobre la pràctica, un abordatge més comprensiu de les relacions educatives i dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es produeixen dins de l'aula, en el marc de la institució escolar i en el conjunt de la comunitat. Aquestes orientacions estan presents tant en les orientacions de la formació inicial del professorat de l'Espai Europeu de l'Educació Superior, com en la proposta per al títol universitari de grau d'Educació Infantil i Primària presentat pel Ministeri d'Educació i Ciència. Aquesta proposta, a més, incorpora dues novetats importants: un augment significatiu del nombre de crèdits destinats al pràcticum i un marge més gran d'autonomia a les Facultats d'Educació perquè organitzin el seu propi currículum. En aquest sentit, projectes com el que hem descrit poden servir de referents il·lustratius per assajar noves modalitats de pràctiques en diferents contextos educatius marcats per la diversitat. Modalitats de pràctiques que tenen el valor d'obrir-se plenament a la realitat establint vincles que fan possible aprendre a través d'experiències ètiques de cooperació solidària.

Sense ànim de ser exhaustius, i a tall de conclusió, exposem d'una forma necessàriament sintètica els aspectes més rellevants de la nostra experiència de pràctiques que sintonitzen en certa manera amb les noves orientacions de la formació inicial del professorat i que, en la seva expressió, comparteixen una forma d'entendre els processos educatius on adquireix importància les relacions dialògiques entre formació i servei. Els estudiants no fan pròpiament cooperació ni exerceixen el voluntariat, sinó que l'objectiu és fonamentalment formatiu. Tanmateix, també és evident que, fins a cert punt, duen a terme un modest servei a la comunitat que, en algunes ocasions, hi deixa petja i estableix certes complicitats. Com ja hem indicat, les pràctiques de cooperació educativa a l'Amèrica Central representen un exemple il·lustratiu del que anomenem «aprenentatge servei», i que aporta a la formació inicial els aspectes següents:

- *Significativitat de l'experiència.* No hi ha dubte que per als estudiants que han tingut l'oportunitat d'experimentar-la ha estat una de les fites més formatives dels seus estudis des del punt de vista humà i professional, individual i col·lectiu, teòric i pràctic, sobretot gràcies a l'enorme bagatge de coneixements, estratègies, vivències, processos

d'adaptació i canvi, recursos o presa de decisions en què s'han vist involucrats.

- *Intel·ligències múltiples.* Durant el llarg procés d'aquestes pràctiques, amb un abans, un durant i un després molt intensos, es produeixen nombrosos episodis per al desenvolupament de les capacitats cognitives, les habilitats socials, els compromisos ètics i solidaris, les percepcions sensorials i el gaudi de les diverses manifestacions artístiques.
- *Globalització.* Des de l'enfocament del seminari inicial fins al desenvolupament dels projectes a les escoles i comunitats, es treballa des d'una perspectiva globalitzadora i interdisciplinària. Aquí no serveixen ni els coneixements fragmentats ni l'especialitat. L'adaptació a situacions fins a cert punt imprevisibles exigeix l'ús de coneixements, estratègies i recursos polivalents i transversals. Cada estudiant sap, des del primer dia, que no es tracta de pràctiques d'especialitat, sinó d'un pràcticum de caràcter generalista.
- *Equips interdisciplinaris.* Tenint en compte el mateix criteri, es barregen i treballen conjuntament estudiants de diverses especialitats –infantil, primària i secundària– amb estudiants d'educació social o altres carreres. També en la preparació prèvia i a Guatemala es procura que prenguin contacte amb diversos professionals de l'educació.
- *Planificació i improvisació.* Aquestes són dues de les tasques bàsiques a les quals s'enfronta habitualment el professorat i que, en aquestes pràctiques, ocupen un lloc destacat. Com ja s'ha comentat, hi ha una fase prèvia de planificació per a les tasques i projectes en la comunitat, però a la pràctica s'exigeix un exercici constant d'improvisació davant situacions no del tot conegudes, molt canviants i pràcticament imprevisibles. Per això cal assajar, temptejar o modificar, en funció de les necessitats del context escolar, les activitats, recursos, estratègies, temps i espais socioeducatius de les comunitats.
- *Inserció en els contextos escolar, familiar i comunitari.* S'exercita l'observació, l'anàlisi i la intervenció en els àmbits microeducatius i macroeducatius, amb la possibilitat d'entendre millor les relacions mútues entre aquests tres espais, així com els comportaments tant dels nens i de l'alumnat –no sempre coincidents– com del professorat i les diferents persones, famílies i grups de la comunitat.
- *Treball en equip.* La cooperació i la col·laboració constitueixen un dels eixos a partir dels quals s'estructuren les diferents seqüències del projecte de pràctiques. Treball de dos en dos a les escoles, en petits

grups dins de cada comunitat, i amb tot el grup. En qualsevol intervenció educativa i en la vida quotidiana. Per a les grans decisions i en els petits detalls. Per orientar processos, regular conflictes i exercir l'autocrítica.

- *Avaluació externa i autoavaluació.* El projecte es dota d'instruments que permeten la intervenció externa, el seguiment i l'avaluació contínua i formativa, mitjançant la tutorització prèvia i durant l'estada, l'avaluació de la memòria, el qüestionari de valoració estudiantil i les trobades presencials, així com d'instruments d'autoavaluació: el diari, una part de la memòria i les assemblees de petits grups o de tot el col·lectiu.
- *La relació permanent entre teoria i pràctica.* Es pretén que la teoria estigui molt present en totes les fases i moments de les pràctiques. Com ja s'ha comentat, el diari constitueix una eina bàsica per narrar i reflexionar sobre el que passa i sobre el que els passa.

El més destacable d'aquesta experiència és la gran quantitat d'elements rellevants que s'aprenen. Per a l'alumnat representa un punt i apart en el seu procés formatiu: una experiència inoblidable que marca profundament les seves trajectòries professionals i humanes. Per al professorat, una font d'aprenentatge permanent que ens obliga a anar repensant objectius, continguts i metodologies. S'aprèn d'una nova realitat, del grup, de la pròpia persona, perquè desperta la curiositat i la creativitat, més enllà (molt més enllà) del currículum excessivament encotillat dels plans d'estudis de Magisteri –i en general d'educació. Esperem, tanmateix, que aquests tipus d'iniciatives tinguin una presència més important en la nova formació inicial del professorat, un desig i una necessitat que ens agradaria compartir amb altres universitats.

Referències bibliogràfiques

- ALDANA, C. (1995), «La cotidianidad como conocimiento», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 241, p. 106.
- BARÓ, A.; CARRILLO, I.; CARBONELL, J.; FONoyET, I.; MATAVERA, L.; NICOLAU, M.; RIUS, G.; ROLDAN, M. i FONTCALDA, M. (2001), «Sentir y pensar la realidad de Guatemala», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 305, pp. 62-66.
- BOIXADER, M. (2005), «Emocions viscudes», *Papers d'educació*, núm. 3.

- CARRERAS, I. (2001), «El derecho a una vida digna», *El País* (10 de juny del 2001), p. 17.
- CARRILLO, I. (2001), «Dibujar espacios de pensamiento y diálogo», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 305, p. 51.
- CARRILLO, I.; MAESTRE, M.; MIR, A.; PUJOLÀS, A.; FAUS, B. i TORTÓS, C. (2003), «Reflexions a l'entorn d'una experiència de cooperació educativa a Guatemala», *Pisarra*, núm. 110, pp. 50-52.
- GALEANO, E. (1971), *Las venas abiertas de América Latina*, Madrid, Siglo XXI, pp. 2-3 i 6.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005), «El valor de la utopía», a CARRILLO, I. (coord.), *Diez valores para el siglo XXI*, Barcelona, Cisspraxis, pp. 197-198.
- MOGOLLÓN, M. (1999), «Cooperación internacional. Encuentros y desencuentros», *En Pie de Paz*, núm. 15 (deseembre).
- SAMPEDRO, J. L. i BERZOSA, C. (1996), *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*, Madrid, Taurus, p. 26.
- SIMÓ, D. (2005), «Una experiència a Centreamèrica. Una pràctica psicopedagògica», *Papers d'Educació*, núm. 11.
- TORRENTS, C. i COLLELLDEMONT, E. (2001), «Cuando la anécdota se eleva a categoría», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 305, pp. 55-56.
- VIDAL-BENEYTO, J. (ed.) (2006), *Derechos humanos y diversidad cultural*, Barcelona, Icaria, pp. 14-20.

9. Aprenentatge basat en problemes i construcció de ciutadania: el projecte de la Universitat de São Paulo

Ulises Araújo i Valeria Arantes
Universidade de São Paulo

La societat contemporània d'avui exigeix a la universitat, sense negar-li les seves atribucions científiques tradicionals, que augmenti la responsabilitat institucional vers la formació ètica i moral dels estudiants, que es preocupi per la ciutadania i es comprometí amb la recerca de solucions als problemes socials. A partir d'aquestes reclamacions, universitats d'arreu del món fa temps que fomenten les modificacions no només del currículum, sinó també dels objectius de l'ensenyament i la recerca, pensant en oferir als futurs professionals que s'hi graduen més responsabilitat ètica i professional. Hi ha universitats que ho fan d'una manera més tímida, introduint noves assignatures al pla d'estudis, mentre que d'altres ho fan amb més intensitat, organitzant l'estructura curricular a l'entorn d'aspectes d'ètica i ciutadania.

La Universitat de São Paulo, una de les institucions públiques d'ensenyament més importants de Brasil i de l'Amèrica Llatina, partint d'aquestes premisses, com també de nous avenços científics que exigeixen noves formes de concebre i generar coneixement, va crear un nou campus a la zona est de la ciutat de São Paulo, anomenat USP Este, que acull 4.080 alumnes de 10 carreres professionals diferents. Aquest nou campus es va idear per fomentar la iniciació acadèmica dels nous alumnes en propostes interdisciplinàries orientades a la realitat de la societat i la regió en què s'emmarca la nova unitat. El seu projecte acadèmic pretén articular la tasca multidisciplinària i interdisciplinària amb aspectes de transcendència social, com una nova manera per buscar nous camins per construir coneixements i consolidar la justícia social.

El projecte acadèmic i físic d'aquesta nova unitat es va gestionar durant dos anys amb la participació de més de 100 docents de la universitat, de totes les àrees del coneixement. Organitzats en grups de treball coordinats per una comissió central vinculada al rectorat de la universitat, la tasca es va dur a terme amb l'objectiu de preparar les propostes dels nous cursos, a partir de la innovació i la reorientació dels processos de producció del coneixement.

D'aquesta feina en va néixer la construcció de la USP Este, que avui s'anomena formalment EACH (Escola d'Arts, Ciències i Humanitats), i que es tracta d'una única unitat d'ensenyament, recerca i extensió universitària, sense l'organització departamental característica de la majoria d'universitats. Per això es va crear una facultat amb una organització acadèmica i administrativa molt diferent. Els seus 260 professors actuen als deu cursos específics i al cicle bàsic, un primer any d'estudi comú a totes les carreres professionals i que té una durada d'un any acadèmic. Els cursos, relacionats amb diferents àrees de coneixement i que comparteixen els mateixos espais, temps i laboratoris, són: ciències de l'activitat física, gerontologia, gestió ambiental, gestió de polítiques públiques, lleure i turisme, llicenciatura en ciències de la natura, màrqueting, obstetrícia, sistemes d'informació i tecnologia tèxtil i de la indumentària.

Entre les motivacions principals destaca la creació d'un cicle bàsic, comú per a tots els 1.020 alumnes que accedeixen a la unitat cada any. Aquest primer any, la major part del pla d'estudis és igual per a totes les carreres i els estudiants comparteixen aules i projectes amb companys de diferents cursos.

El cicle bàsic de la USP Este s'estructura al voltant de tres eixos d'organització del pla d'estudis:

- a) *Formació introductòria en el camp específic de coneixements de cada carrera:* els estudiants cursen algunes assignatures introductòries de la seva carrera, amb la idea que prenguin contacte amb les bases conceptuals de la seva professió, cosa que els permetrà començar a conèixer el camp professional escollit des del començament dels seus estudis.
- b) *Formació general:* l'objectiu d'aquest eix és facilitar als estudiants de la USP Este una formació general de gran abast, que tingui en compte la complexitat dels fenòmens naturals, socials i culturals. Per això, es va estructurar una formació integrada a les àrees de

ciències naturals, humanitats i art, amb un èmfasi especial en els aspectes teòrics i metodològics, fonamentats en les bases filosòfiques del coneixement científic, de les relacions entre natura i societat, dels aspectes socioculturals de la societat contemporània, amb nocions de drets humans i ciutadania, entre d'altres. D'aquesta manera, els 1.020 estudiants han de cursar de manera obligatòria durant el primer any les assignatures següents: Societat, Multiculturalitat i Drets; Societat, Medi Ambient i Ciutadania; Art, Literatura i Cultura de Brasil; Psicologia, Educació i Tèemes Contemporanis; Anàlisi de Dades/Informacions; i Ciències de la Natura. A més a més, en el marc de les matèries optatives, poden cursar assignatures com ara Pràctiques de Ciutadania, Cultura, Creativitat i Comunicació, Cos i Salut i Interpretacions de Brasil.

- c) *Formació científica i professional a través de la resolució de problemes:* a partir dels principis de l'aprenentatge basat en problemes (ABP), aquest eix del currículum ocupa un paper fonamental en el projecte acadèmic de la USP Este, tot mirant de buscar una articulació entre teoria i pràctica i entre coneixements científics i quotidianitat social. Més endavant dedicarem més temps a aquest tercer eix, per tal de demostrar-ne l'important paper en la formació ètica i moral dels estudiants.

Amb aquest pla d'estudis el primer any, la formació dels estudiants de la USP Este adquireix un caràcter científic, social i polític que n'ha de fer possible la diferenciació personal i professional. D'aquesta manera, la idea és formar professionals que, a més de l'especialització necessària al seu camp de treball, tinguin punts de vista més amplis sobre la ciència i la societat, amb els objectius següents:

- Apostar per una formació acadèmica i científica sòlida dels estudiants.
- Fomentar el protagonisme dels estudiants i dels seus companys en el procés d'assimilació de la complexitat dels fenòmens naturals, socials i culturals.
- Impulsar intercanvis i cooperació entre professionals i estudiants implicats en la resolució dels problemes científics i socials.
- Assolir un apropament de la universitat a la comunitat en què s'emmarca.

Per mirar d'explicar com s'assoliran aquests objectius, tot seguit presentem alguns dels principis que sustenten la proposta acadèmica de la USP Este i també de quina manera es materialitzen en el pla d'estudis.

9.1 El protagonisme del subjecte que aprèn

L'ensenyament tradicional parteix d'un model epistemològic que adopta com a supòsit bàsic la idea d'un coneixement extern al subjecte. Això implica que la font dels coneixements cal cercar-la, per exemple, en la natura, en la societat, als llibres o en les persones i que els subjectes que aprendran ho han de fer a partir d'aquestes fonts. Sobre la base d'aquest principi s'organitzen les formes clàssiques d'ensenyament, en què el paper del mestre i dels llibres és, per exemple, transmetre a les noves generacions els coneixements produïts per la humanitat o que es poden trobar a la natura.

Ja fa molt de temps que la filosofia, la sociologia, la psicologia i la ciència qüestionen aquest paper per la «passivitat» de l'alumne, que només s'ha d'ocupar de rebre els continguts transmesos per la societat o, en el millor dels casos, d'interpretar la «realitat». L'acció i el protagonisme dels éssers humans en la construcció, la producció i la transformació de la realitat es van convertir en una manera més adequada d'entendre el paper que han de desenvolupar els estudiants i els professors en la relació entre ensenyament i aprenentatge.

Tanmateix, aquest canvi de perspectiva no s'ha de confondre amb una inversió dels papers. Sortir d'un model en què el professor ensenya i l'alumne aprèn no ens ha de menar cap a un model dicotòmic, en què l'alumne aprèn sol o només amb el seu propi esforç. Aquesta perspectiva reduiria el paper de la història de la humanitat i la importància de la societat i els seus actors en la formació de les noves generacions i en la creació de nous coneixements.

Així, doncs, es tracta d'un model d'interacció entre el subjecte que aprèn i els objectes del coneixement, un model en què l'estudiant assumeix un cert protagonisme en l'acció educativa, amb la mediació i el guiatge de la societat i els seus actors. El projecte acadèmic de la USP Este assumeix aquesta perspectiva epistemològica i proposa que aquesta formació acadèmica i científica es produeixi a través de l'aprenentatge basat en problemes, que allà també es coneix com a *resolució de problemes*.

9.2 La resolució de problemes

Impulsar la iniciació acadèmica i científica a través de la resolució de problemes (RP) és un dels enfocaments més innovadors que han sorgit els darrers anys, un model que cada vegada assumeix més protagonisme en algunes de les universitats més importants del món. La proposta de la resolució de problemes parteix del principi del paper actiu dels estudiants en la construcció del coneixement. Treballant en petits grups i de manera col·lectiva, els alumnes han d'indagar i resoldre problemes complexos,¹ relacionats amb la realitat del món en què viuen.

En general, les etapes més habituals dels processos acadèmics de la resolució de problemes a la USP treballen amb grups d'alumnes que actuen de la manera següent:

- Identificant problemes relacionats amb un tema d'estudi seleccionat.
- Debatent un problema concret relacionat amb el tema escollit.
- Emprant els seus propis coneixements i experiències amb l'ajuda de professors i d'altres mitjans, tot buscant respostes i la comprensió del problema en qüestió.
- Establint un conjunt d'hipòtesis que ajudin a explicar i resoldre el problema.
- Mirant d'investigar les hipòtesis plantejades.
- Assenyalant les respostes i les solucions possibles per al problema estudiat.

La proposta de resolució de problemes adoptada per la USP Este, malgrat que s'inspira en els moviments internacionals que estructuraven el pla d'estudis al voltant de l'aprenentatge basat en problemes (o PBL, de *problem-based learning*), no s'ha de confondre amb la manera tradicional com aquest model s'està implantant a moltes universitats d'arreu del món.

El PBL es va aplicar per primera vegada a la McMaster University Medical School, de Canadà, a finals dels anys seixanta i, poc temps

1. Val la pena destacar que treballar segons el model de la resolució de problemes no implica que els estudiants hagin de resoldre el problema en un sentit literal, atès que la complexitat dels temes de vegades ho impossibilitaria, sinó que proposa buscar una aproximació als problemes, mirant de trobar informació i plantejant hipòtesis i solucions que permetin enfrontar-s'hi. Resoldre problemes no és el mateix que solucionar problemes.

després, es va començar a difondre per universitats d'arreu del món, especialment a les facultats de medicina. Una característica general d'aquelles primeres experiències en el terreny mèdic era la idea d'un ensenyament centrat en l'alumne (*student-centered*), que supera la relació tradicional en què el mestre ensenya i l'alumne aprèn i aposta per un model en què la responsabilitat de l'aprenentatge se situa en l'alumne, mentre que el professor hi juga un paper d'orientador dels estudis. Aquest aspecte representa un dels pilars de l'ABP i alhora un dels secrets del seu gran èxit, ja que aposta per un canvi radical en el paper i en l'organització de l'educació superior.

El model d'ABP adoptat quan va néixer la USP Este pren com a referència principal el model de la Universitat d'Aalborg (Dinamarca). En aquesta institució, la tasca de la resolució de problemes s'articula amb l'aprenentatge basat en projectes (*Project-Based Learning*) i, d'aquesta manera, es transforma el principi tradicional de l'ABP, ja que es passa d'un aprenentatge centrat exclusivament en l'alumne a una visió més col·lectiva de l'aprenentatge, que involucra problemes articulats amb projectes de més abast, que cal estudiar i afrontar en equip.

A la USP Este es considera que la resolució de problemes combinada amb l'aprenentatge basat en projectes pot aportar noves perspectives a la relació entre ensenyament i aprenentatge, unes perspectives més adaptades a les necessitats del món contemporani i de l'entorn laboral actual, al qual s'hauran d'incorporar els nostres estudiants. Fer que els estudiants aprenguin a afrontar problemes interdisciplinaris contextualitzats en la vida quotidiana i professional, i d'una manera col·lectiva, pot obrir a la universitat camins innovadors en la manera d'abordar la creació de coneixements i l'aprenentatge i la formació ètica dels seus alumnes.

9.3 Resolució de problemes a la USP Este

A partir de les idees esmentades fins ara, el treball basat en la resolució de problemes de la USP Este afronta temes com ara l'enfortiment de la ciutadania, la resolució de problemes socials i la relació entre els coneixements científics i els problemes quotidians. Els estudis es desenvolupen a través de l'estratègia de projectes, en un model en què es concedeix prioritat al treball col·lectiu i cooperatiu dels estudiants, amb les característiques i els esquemes de funcionament principals següents:

Organització de les classes i els grups de treball

- Les classes de resolució de problemes consten de seixanta alumnes, repartits en deu grups de sis estudiants de diferents carreres. Per tant, cada grup de sis alumnes està format per estudiants de disciplines diferents.
- Amb la supervisió de docents, cada grup ha de plantejar i construir, les primeres setmanes de les classes, un problema que s'estudiarà durant el semestre i que ha d'estar relacionat amb un tema general escollit per la classe.

El tema general

- Cada semestre es presenten als estudiants tres temes generals, que constitueixen la base dels problemes que tractaran els diferents grups. El primer dia de curs, cada classe ha d'escollir un dels temes proposats.
- Els temes generals normalment són amplis i prou oberts com per permetre'n l'estudi des de diferents perspectives, ja que les classes estan formades per estudiants procedents de diferents carreres.

Funcionament de les classes de resolució de problemes

- Les classes de resolució de problemes combinen trobades col·lectives dels seixanta estudiants amb trobades dels grups de sis estudiants.
- Les classes col·lectives (al voltant de quatre per semestre) tenen com a finalitat, entre d'altres, permetre la socialització dels coneixements generats i treballar aspectes més generals del problema, a través de classes expositives, conferències, taules rodones, debats, simposis, projecció de pel·lícules, divulgació de dades, etc.
- Les trobades dels grups reduïts (al voltant de 12 cada semestre) tenen l'objectiu, entre d'altres funcions, d'elaborar estratègies d'acció i de recerca col·lectiva de solucions per als problemes estudiats.
- Cada classe de resolució de problemes compta amb cinc professors tutors, cadascun dels quals és responsable de dos grups de sis estudiants.
- El professor tutor ha de vetllar pel bon funcionament del grup i n'ha d'observar els debats des d'una perspectiva crítica, actuant com a coordinador i intermediador i mirant sempre de no assumir el paper de mestre que imparteix classes i ensenya els temes als alumnes però que impedeix el protagonisme dels estudiants en la resolució de problemes. A més a més, ha de garantir la participació de tots els estudiants en els debats, els treballs i les investigacions.

- Els estudiants, sota supervisió docent, han d'elaborar el problema que s'estudiarà i han de participar activament en totes les activitats que es desenvolupin en el marc de les classes.

Avaluació de la resolució de problemes

- Durant el semestre, cada grup ha de redactar un informe científic parcial i un informe científic final. Per a cadascun d'aquests informes, i també per a cada alumne, s'apliquen avaluacions diferents. El professor tutor del grup assigna una nota al treball de cada alumne (50% de la nota); la resta de professors tutors de la classe posen una nota al treball de cada grup (30% de la nota); cada grup dóna una nota individual a cada estudiant (10% de la nota); i, finalment, cada estudiant fa una autoavaluació (10% de la nota).
- Els informes es comparteixen a través de seminaris i pòsters, en què es convida a les persones de la comunitat, els subjectes d'estudi, a participar i debatre a l'entorn dels resultats.

9.4 La USP Este i l'aprenentatge servei

Considerem que l'aprenentatge basat en problemes, combinat amb l'aprenentatge servei, pot aportar noves perspectives a la formació ètica i professional dels estudiants universitaris.

Precisament per això vam adoptar com a referència de l'aprenentatge servei (APS) aquesta definició, extreta del programa nacional Escola i Comunitat: «el servei solidari desenvolupat pels estudiants, centrat a resoldre necessitats reals d'una comunitat, planificat institucionalment d'una manera integrada amb el pla d'estudis, en funció de l'aprenentatge dels estudiants» (2001). Com a complement, també podem fer esment de les idees d'Andrew Furco,² per a qui l'aprenentatge servei és una estratègia pedagògica a través de la qual els estudiants poden arribar a entendre millor el contingut acadèmic, ja que articula competències i coneixements en benefici de la societat. A més a més, aspira a desenvolupar en l'estudiant la sensibilitat envers els problemes de la comunitat, tot fomentant les actituds de respecte, pluralisme, solidaritat i responsabilitat social.

2. Director del *Service-Learning Research and Development Center* de la Universitat de Califòrnia-Berkley.

Aquestes preocupacions configuren el nucli del projecte acadèmic de la USP Este i apareixen explícitament a la definició dels temes generals de les activitats de resolució de problemes, com també a les assignatures que s'ofereixen a tots els estudiants.

9.4.1 APS i resolució de problemes

Quan afirmem que els temes de resolució de problemes estudiats i desenvolupats s'han de relacionar obligatòriament amb aspectes d'ètica i ciutadania, ho fem per tal que els estudiants desenvolupin projectes col·lectius de recerca social i basteixin uns nous pilars de formació personal i professional i de transformació de la realitat social, especialment a l'entorn de la universitat.

Durant els primers anys de funcionament de la USP Este, el professorat va escollir els temes generals següents per tal d'orientar els treballs de resolució de problemes dels 1.020 alumnes que havien accedit a la universitat: Ciutadania i desigualtats; Qualitat de vida i ocupació espacial; Tecnologia i societat; Valors i prejudici i Plaers i diversitat. De cara a 2007, es van escollir els temes següents: Universitat, coneixement i comunitat; Globalització, cultures locals i educació i Salut i benestar. Cada semestre se'n proposen tres i, com hem dit abans, cada classe n'ha d'escollir un per fer-ne un problema d'estudi.

Amb aquests temes en perspectiva, i amb tota una sistematització metodològica d'acostament a la comunitat i d'intervenció social, en diferents camps del coneixement, els estudiants de la USP Este reben una formació diferenciada ja des del primer any d'admissió a la universitat.

Per fer-nos una idea de la dimensió de la feina feta, els 1.020 estudiants formen 170 grups de sis persones, cosa que implica que, cada semestre, es desenvolupen alhora 170 projectes de recerca des de la perspectiva de resolució de problemes adoptada, en combinació amb la filosofia de l'aprenentatge servei. La major part d'aquests projectes es duu a terme en l'entorn de la universitat, sobretot als espais i equipaments públics de la regió i a les barriades pobres. Per exemple, el principal camp d'acció és el Jardim Keralux, un barri de recursos socioeconòmics migrats situat al costat del campus universitari.

Per tal d'exemplificar el tipus de feina que ara mateix es duu a terme a la USP Este, i també la manera com es combinen l'aprenentatge basat en problemes i l'aprenentatge servei, tot seguit presentem alguns dels projectes desenvolupats. Tanmateix, voldríem destacar el fet que

els estudiants participants es trobaven en el seu primer semestre a la universitat, cosa que parla del caràcter exploratori de l'aproximació a la realitat social quotidiana i l'intent d'elaboració de projectes d'intervenció de cara al futur.

Acompanyament prenatal de dones embarassades del barri d'Ermelino Matarazzo

Ermelino Matarazzo és un barri desafavorit de l'entorn de la USP. Este i, amb aquest projecte, es va mirar d'establir una correlació entre el quadre d'acompanyament prenatal de les dones embarassades d'Ermelino Matarazzo i els paràmetres establerts per l'Organització Mundial de la Salut (OMS) i el Ministeri de Salut de Brasil.

A través d'un qüestionari basat en aquests paràmetres, es va entrevistar 23 dones embarassades que feien el control prenatal a les unitats bàsiques de salut i els hospitals de la regió. El qüestionari se centrava en tres temes generals: condicions socioeconòmiques, salut de la dona i condicions del període prenatal.

Entre els nombrosos resultats obtinguts en l'apartat de la salut de la dona i l'acompanyament prenatal, val la pena destacar-ne els següents:

- a) Salut de la dona: el mesurament de la tensió arterial i de la mida de la panxa, com també les anàlisis de sang, es fan gairebé al 100% de les dones d'Ermelino Matarazzo, mentre que les anàlisis d'orina i la prova del VIH es fan a aproximadament el 85% de les dones embarassades. La prova del Papanicolau només es va fer en un 60% de casos.
- b) Acompanyament prenatal: el pes i el ritme cardíac del fetus es van verificar a totes les dones, mentre que només un 30% havia rebut informació sobre mètodes contraceptius.

Una de les conclusions del projecte va ser que, tot i que aparentment l'acompanyament prenatal de les dones embarassades d'Ermelino Matarazzo en general es duu a terme correctament, hi ha moltes coses que es poden millorar, especialment amb tot el que té relació amb l'educació sexual.

Salut i qualitat de vida de la gent gran del barri de Jardim Keralux

En el marc del tema «Qualitat de vida i ocupació espacial», els estudiants van analitzar les condicions de salut i de qualitat de vida de la gent gran del barri de Jardim Keralux.

L'enquesta es va dur a terme a la unitat bàsica de salut (UBS) de Jardim Keralux, amb l'ajuda de les agents comunitàries de salut del Programa Salut de la Família (PSF). Les dades obtingudes es van recollir a través dels registres i també de visites domiciliàries fetes pels alumnes amb les agents comunitàries de salut. L'estudi va abastar en total 60 persones grans.

Entre els resultats més destacats podríem esmentar per exemple que el 60% de la gent gran té una renda mensual familiar d'entre un i tres sous mínims (és a dir, entre 150 i 450 €); el 92% viu amb la família i el 62% són dones. Des del punt de vista de la salut, crida l'atenció que el 36% té hipertensió i un 12% diabetis.

Al final del projecte, el grup va sistematitzar un conjunt de procediments d'acció preventiva que es podrien adoptar amb els habitants de Jardim Keralux per tal de millorar-ne la salut i la qualitat de vida.

Accessibilitat i qualitat de vida de la gent gran del barri Jardim Keralux

Tenint en compte que les condicions d'accessibilitat tenen una gran influència en la qualitat de vida de la gent gran, un grup d'alumnes va estudiar les condicions d'accés als espais públics de Jardim Keralux (establiments comercials, vies públiques i transports).

La metodologia d'estudi es va basar en l'aplicació de dos qüestionaris. El primer se centrava en avaluar l'espai físic del barri amb relació a l'accessibilitat (segons les normes de l'Associació Brasileira de Normes Tècniques), mentre que el segon recollia les opinions de la gent gran sobre les condicions d'accessibilitat a Jardim Keralux.

Una de les conclusions observades de l'estudi va ser la deficient adaptació de carrers, transports urbans, voreres i entrades d'edificis, que dificultaven el desplaçament autònom de la gent gran. Tanmateix, les entrevistes van palesar que, malgrat la precarietat de les condicions d'accessibilitat al barri, la gent gran no era conscient del problema ni reivindicava millores, amb l'excepció de la pavimentació de les vies públiques.

Els projectes han demostrat que les condicions d'accessibilitat a Jardim Keralux posen en risc el benestar i l'autonomia de la gent gran que hi viu, ja que el seu dret de moure's lliurement està limitat per les deficiències de l'espai urbanitzat. Com a proposta, el grup va plantejar organitzar conferències amb la idea de conscienciar els habitants, especialment la gent gran, en relació amb els drets i les lleis que els poden garantir unes millors condicions d'accessibilitat al barri.

Millora de l'oferta de lleure i de la qualitat de vida dels habitants de Jardim Keralux

Jardim Keralux compta amb aproximadament 7.000 habitants i amb pocs espais de lleure per a la seva població. Després d'una anàlisi inicial de les condicions de les infraestructures i l'oferta de lleure del barri, el grup va decidir analitzar les alternatives de lleure de què disposava la població, la percepció que tenia sobre el lleure i el temps lliure, les activitats que duen a terme durant el seu temps lliure i els llocs en què les desenvolupen.

L'enquesta inicial es va fer amb els líders del barri, amb propietaris d'establiments comercials, la població i els estudiants. Un cop identificats els espais i els recursos disponibles, el grup els va visitar i en va avaluar les condicions d'ús. La segona etapa de l'enquesta es va basar en un treball de camp amb entrevistes a habitants de diferents franges d'edat sobre les activitats que valoren més i també sobre les activitats que voldrien poder fer al barri.

Els dos únics espais públics de lleure del barri són una plaça, que es trobava en situació d'abandonament, i una sala de ball. Les instal·lacions de l'escola primària només es poden fer servir els caps de setmana. Les exigències immediates que es van detectar apunten cap a la construcció d'una pista poliesportiva i d'un espai de caràcter familiar i segur, per tal que les famílies s'hi puguin trobar i dur a terme projectes i activitats (un centre comunitari). A més a més, es va detectar l'opinió que els espais de l'escola es podrien fer servir també en altres moments, i no només els caps de setmana.

El grup va reblar el treball amb un projecte de desenvolupament d'activitats físiques i esportives, projectes de teatre, reciclatge i d'altres tipus, que podrien contribuir a millorar la qualitat de vida de la població.

Relacions entre els líders populars i el poder públic

Un grup d'estudiants va optar per analitzar les formes d'organització i articulació emprades pels líders populars de Jardim Keralux per tal de fer arribar al poder públic les exigències de la comunitat que representen.

Després d'identificar amb l'ajuda de la població els principals líders del barri, la feina es va centrar en dues persones concretes que, més endavant, van ser entrevistades per tal de definir el seu paper a la comunitat, les dificultats que han d'afrontar, la manera d'organitzar les seves entitats i com es relacionen amb el poder públic per fer-los arribar les seves peticions.

Els estudis van palesar la importància d'aquests líders a l'hora de capitalitzar l'exercici democràtic del poder i, a més a més, van subratllar la importància d'ampliar les accions que permetin a la comunitat accedir més fàcilment a informació sobre els seus drets i exercir la seva ciutadania. A més, aquests líders també van reclamar a la universitat que els ajudi a assolir els seus objectius.

9.4.2 APS i pràctiques de ciutadania³

En l'àmbit que anomenem «Estudis diversificats», val la pena fer esment de l'assignatura optativa Pràctiques de ciutadania, impartida a les 17 classes de la USP Este i que han seguit com a mínim una tercera part dels 1.020 estudiants del cicle bàsic.

En el marc d'aquesta assignatura, durant el trimestre lectiu, els estudiants han de dissenyar i executar un projecte pràctic de ciutadania amb les comunitats desfavorides de l'entorn de la universitat. Durant aquests quatre mesos, s'imparteixen classes conceptuals sobre drets humans, infantesa i joventut i sobre l'ECA (Estatut del nen i l'adolescent),⁴ així com tallers sobre aquests temes pensats per oferir als estudiants coneixements més pràctics i contextualitzats en la realitat de la comunitat de l'entorn de la universitat.

Un altre pas important en la preparació de les accions de ciutadania és el contacte amb la comunitat. Al principi del semestre, a més d'impulsar visites als llocs en què es desenvoluparan els projectes, com ara l'escola primària, l'escola bressol, el barri Jardim Keralux i les seves associacions comunitàries, com també el Nucli de Suport Social (NASCE) coordinat per la universitat a Ermelino Matarazzo, es convidà als líders comunitaris que presentin als estudiants les seves peticions i necessitats.

Un cop obtinguda aquesta informació i conegudes les exigències de la comunitat, i després de reflexionar sobre els seus propis interessos i disponibilitat, els estudiants, dividits en grups que poden ser d'una mateixa carrera o de carreres diferents, preparen projectes d'acció comunitària, que s'han de desenvolupar a la comunitat abans d'acabar el semestre. Aquestes accions, que s'integren en les anomenades «Setmanes d'acció comunitària» es tradueixen després en informes escrits

3. Els professors Ulisses F. Araújo i Patrícia Junqueira Grandino coordinen aquesta assignatura.

4. Llei brasilera que regula i legisla sobre drets i deures de nens i adolescents i sobre el paper de la societat a l'hora de garantir-los.

en què s'expliquen els passos i els resultats obtinguts. Finalment, els informes es lliuren al final de cada semestre per tal que els professors els puguin avaluar.

El 2006, es van dur a terme 74 projectes a la comunitat relacionats amb temes tan variats com ara classes de lectura amb nens de les associacions comunitàries, tallers d'esports i activitats físiques amb adults i alumnes de l'escola primària, accions de suport a la generació d'ingressos per a adolescents, tallers sobre sexualitat, orientació sexual, salut, higiene i artesanía, projectes d'informació per a joves sobre educació i mercat laboral i accions de conscienciació política.

9.5 Reflexions finals

Considerem que la informació sobre els treballs presentats, com també l'estructura del nou campus de la Universitat de São Paulo, posen en relleu la manera com aquesta institució afronta els reptes científics i socials d'avui, que exigeixen una major preocupació envers la formació ètica i moral dels professionals que surten de les universitats, com també una vinculació amb les noves formes de generació de coneixement.

Sembla clar que la feina que s'està desenvolupant supera, per molt, l'espai de què disposem en aquestes pàgines per explicar-la, ja que hi ha moltes altres activitats de formació ètica que es duen a terme en paral·lel i, sempre que es pot, de manera integrada. Per exposar-ne alguns exemples més, podem parlar de les assignatures generals obligatòries per a tots els estudiants a l'entorn de diferents problemàtiques socials contemporànies, com ara la multiculturalitat, la violència, els drets humans, el medi ambient i les diferències culturals i artístiques. Als Estudis diversificats, a més de l'assignatura de Pràctiques de ciutadania, també se n'ofereixen d'altres sobre salut i activitat física i sobre cultures digitals i cultures lliures.

Tanmateix, el motor del projecte acadèmic de la USP Este que permet obrir portes a la resta de treballs i estudis és l'aprenentatge basat en problemes, aplicat a través de les investigacions de resolució de problemes. L'ABP ofereix als estudiants, a partir de la seva primera setmana a la universitat, la possibilitat d'accedir a la realitat social concreta del món en què viuen, cosa que transforma les relacions entre teoria i pràctica i confereix un nou sentit als estudis professionals que duren a terme durant la seva etapa de formació.

Es tracta, doncs, d'una altra manera de veure la relació entre l'aprenentatge servei i el paper de la universitat en la construcció de la ciutadania. Encara ens trobem en la fase d'implantació, ja que amb prou feines hem arribat als tres anys de vida, i encara cal avaluar moltes coses en relació amb els processos i procediments d'aquest model d'ensenyament universitari. Tanmateix, creiem que els resultats d'aquesta experiència poden aportar noves perspectives a l'educació superior i contribuir a la construcció d'un món més just, solidari i feliç.

Referències bibliogràfiques

- BARROWS, H. (1984), «A Specific Problem-Based, Self-Directed Learning Method. Designed to Teach Medical Problem-Solving Skills and Enhance Knowledge Retention», a SCHMIDT, H. i VOLDER, M. (ed.), *Tutorials in Problem-Based Learning*, Maastricht, Van Gorcum, pp. 16-32.
- FURCO, A. i BILLIG, S. H. (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- GOMES, C. B. (org.) (2005), *USP LESTE – a expansão da universidade: do oeste para o leste*, São Paulo, EDUSP.
- KOLMOS, A.; FINK, F. i KTOGH, L. (2004), *The Aalborg PBL model: Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg University Press.
- KRASICHIK, M.; ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F. (2005), *Universidade de São Paulo Leste: princípios gerais e o ciclo básico*, São Paulo, Mimeo.
- MAYO, P.; DONNELLY, M. B.; NASH, P. P. i SCHWARTZ, R. W. (1993), «Student Perceptions of Tutor Effectiveness in problem based surgery clerkship», *Teaching and Learning in Medicine*, núm. 5(4), pp. 227-233.

10. La transferència de tecnologia participativa des de la universitat: vers un canvi tecnològic

Katharina Schlierf, Alejandra Boni, J. Félix Lozano¹
Universitat Politècnica de València

10.1 Introducció

Que la universitat té un paper cabdal en la transferència de tecnologia cap a la societat és una constatació a bastament acceptada; tanmateix, molt sovint aquesta transferència es fa d'esquena a molts sectors de la societat i queda com a patrimoni exclusiu d'uns «experts» que decideixen quines innovacions tecnològiques poden respondre millor a les demandes socials. Aquesta manera de concebre el desenvolupament i la transferència tecnològica «des de dalt cap a baix» beu en gran mesura de les fonts de la producció capitalista i és una constant dels nostres dies (Feenberg, 2002).

Aquest article té la intenció d'il·lustrar una altra manera de pensar la transferència tecnològica, un plantejament en què la participació dels col·lectius ciutadans i dels «experts» universitaris es fa en un exercici de pràctica autènticament democràtica. En aquestes pàgines, comprovarem com la construcció conjunta de la innovació tecnològica entre els col·lectius ciutadans i la universitat fa possibles espais d'aprenentatge i reflexió comuns, alhora que planteja diferents alternatives tecnològiques que podem qualificar com a «innovadores». Els beneficis per a tots els participants del procés són molt alts en termes de construcció de ciutadania democràtica, aprenentatge reflexiu i propostes tecnològiques respectuoses socialment i tecnològica. Tanmateix, també es tracta d'un procés de llarg abast, costós en termes de temps i de

1. Aquest capítol s'ha realitzat en el marc d'un ajut de la Secretaría de Estado de Universidades.

resultats incerts, molt allunyat d'altres aproximacions a la transferència tecnològica que mesuren l'èxit fonamentalment a partir de criteris tècnics i econòmics.

En aquest article tractarem aspectes relacionats amb el significat d'un plantejament de transferència tecnològica participativa. Els fonaments d'aquest plantejament cal cercar-los en la proposta de recerca basada en la comunitat, que ens aporta el marc teòric a partir del qual podem construir el nostre procés de recerca. També parlarem de l'avaluació constructiva de tecnologia, que ens orienta durant el procés d'innovació tecnològica, i especialment la innovació guiada pel ciutadà, que ens demostra com la ciutadania pot esdevenir un actor fonamental en la innovació tecnològica. A més a més, explicarem com es poden facilitar aquesta mena de processos i quines eines participatives poden ser més útils en aquest sentit.

Tot seguit parlarem del paper de la universitat a l'hora de fomentar aquest tipus de transferència tecnològica i de com les seves tres missions (recerca, docència i extensió social) s'emmarquen en aquests processos.

A més a més, convé destacar la dimensió de l'aprenentatge que intervé en tots els participants del procés i com cal reinterpretar el paper dels «experts». En aquest sentit, cal parar molta atenció a les reclamacions de Visvanathan (2005) quan parla de *justícia cognitiva*, un concepte en què l'investigador o la investigadora (o «expert/a» o «tècnic/a») ha de ser capaç de qüestionar el seu propi marc cognitiu en confrontar-lo amb altres interpretacions de la realitat i altres visions del món.

Mirarem d'il·lustrar totes aquestes reflexions amb un exemple pràctic: el Taller de Barris. Es tracta d'una experiència que es desenvolupa des de l'any 2006 al centre històric de València, al barri de Velluters, i que té relació amb aspectes vinculats a l'urbanisme ecològic. Els actors principals en són una associació de veïns del barri i un grup d'investigadors i estudiants de la Universitat Politècnica de València i de professionals de l'enginyeria. A través d'aquest procés il·lustrarem els temes esbossats anteriorment. Finalment, tancarem l'exposició amb algunes conclusions derivades del projecte del Taller de Barris i del debat teòric sobre la transferència tecnològica participativa impulsada des de la universitat.

10.2 El paper de la societat civil en la transferència de tecnologia: quins en són els actors?

En aquest cas, entenem la transferència de tecnologia des de la universitat com a «conjunt d'activitats i procediments participatius que permeten arribar a entendre i a adaptar col·lectivament objectes i processos a un context determinat» (Enet, 2002). Aquesta definició, a diferència d'altres de més tradicionals, reconeix el fet que la tecnologia no es pot reduir a la condició d'invenció, ja que a més d'un objecte també és un procés, un procés social que no només la crea, sinó que és present a les seves característiques (Feenberg, 2002). Per això, la transferència de tecnologia comprèn la suma del procés complet d'innovació (Petermann, 2000), és a dir, que abasta activitats tan diverses com la invenció, el desenvolupament del prototipus i la fase de difusió i adopció (Weyer *et al.*, 1997). Aquestes activitats es poden interpretar com a «fases», tot i que no se succeeixen d'una manera lineal i malgrat que es retroalimenten. La innovació és un procés interactiu que es tradueix en un aprenentatge entre els diferents actors implicats. Hi intervenen diferents formes de coneixement (tàcit/explicit; tècnic/quotidià), relacions de reciprocitat i diferents mecanismes de comunicació.

El conjunt d'actors i relacions implicats es pot concebre com un sistema (Fernandez de Lucio, 1996) o com una xarxa (Petermann, 2000). Tots dos conceptes defineixen aquest conjunt com una sèrie d'elements i les relacions que estableixen. I amb aquesta reflexió arribem a la pregunta que ens interessa més en aquest cas: qui s'ha de considerar «actor»? Quins són els elements del conjunt? Tradicionalment, entre els elements del sistema o la xarxa d'innovació, hi figuren els centres de recerca, els ens públics i les empreses. En canvi, no acostumen a incloure-s'hi representacions directes de la societat civil. Així, només alguns autors tenen en compte entre els actors d'aquests processos els col·lectius ciutadans (Bozeman, 2000; Guerin, 2001; Leydesdorff, 2005), un fet criticat per Levesque i Chopyak (2001). Com a norma general, els col·lectius socials queden exclosos d'aquests processos (Delanty, 2001). Caldria que ens preguntéssim si aquesta constel·lació tradicional és la més adequada per buscar un desenvolupament tecnològic més respectuós amb el medi ambient i la societat. Diferents autors de la filosofia de la tecnologia argumenten que, per aconseguir-ho, cal ampliar els interessos i els valors implicats en aquest procés (Feenberg,

2002; López Cerezo, 1998; Sanmartín, 1993), ja que, ara com ara, l'interès més evident és el de tipus econòmic. Aquesta ampliació exigiria integrar més actors socials en el procés, a més d'un conjunt de canvis substancials en les maneres de fer.

Una publicació sobre la recerca pública a l'estat espanyol a càrrec del CSIC també apunta aquesta necessitat: «Els agents implicats en la gestió tradicional de la ciència i la tecnologia eren el poder polític i l'econòmic, així com els experts vinculats a interessos públics o privats. Tanmateix, sembla que aquest model de participació no satisfà en absolut les necessitats que planteja actualment la resolució de problemes científics i tecnològics» (González *et al.*, 2006, p. 458).

A la nostra reflexió plantegem que les universitats públiques tenen davant seu una oportunitat única per fer possible la participació de col·lectius ciutadans en el desenvolupament tecnològic i contribuir així que sigui al màxim de respectuós amb el medi ambient i la societat. Evidentment, la participació ciutadana en la direcció o el control de la ciència i la tecnologia és una demanda que exigeix propostes molt diferents en funció de l'àmbit de recerca en qüestió. No és el mateix la participació en la direcció de noves tecnologies, com la nanotecnologia o les biotecnologies, que en les tecnologies urbanes. Els primers són àmbits de recerca amb molta complexitat tecnològica i un alt potencial de conflictivitat, mentre que les tecnologies urbanes no acostumen a tenir aquest caràcter conflictiu (malgrat que els límits poden arribar a ser borrosos, com en el cas de la domòtica o les tecnologies de la comunicació) i normalment estan més a prop de les persones «no tecnòlogues». Per això, en el primer cas les propostes de participació normalment miren de generar debat públic o de visibilitzar i treballar el conflicte, mentre que en el segon cas els enfocaments solen buscar propostes de participació més directa en les activitats d'innovació, propostes adreçades a encaminar la R+D vers la recerca de «tecnologies escaients», és a dir, tecnologies que responguin a les necessitats socials i mediambientals. Així, trobem diferents aproximacions als temes plantejats anteriorment, des de la regulació amb normes o límits morals, passant per la creació de mecanismes d'avaluació (Moñux *et al.*, 2004) que poden ajudar a les persones responsables de prendre les decisions i orientar les polítiques i als mateixos investigadors, fins a propostes com les que presenta aquest article.

10.3 La transferència de tecnologia participativa

Des de la nostra perspectiva, plantejem la necessitat i l'oportunitat que la transferència de tecnologia es faci des de la universitat d'una manera *participativa*. Per això, proposem afegir a la definició de tecnologia presentada abans la idea que s'ha de tractar d'un procés d'aprenentatge compartit entre diferents actors, que a més a més dels actors tradicionals ha de comptar amb els col·lectius ciutadans.

La *recerca basada en la comunitat* facilita el marc per introduir en la recerca universitària els objectius d'extensió social i, en funció dels casos, l'aprenentatge servei. L'*avaluació constructiva de tecnologies* ens aporta una visió de com aquest tipus de procés, aplicat a l'àmbit científicotècnic, pot assolir, a través d'una democratització, que el desenvolupament tecnològic sigui més respectuós amb el medi ambient i la societat. Tot seguit, proposem analitzar aquests dos conceptes amb més profunditat.

10.3.1 La recerca basada en la comunitat: un repte per als «experts»

El punt de partida bàsic és el concepte anglès «Community Based Research», un enfocament de recerca col·laborativa entre investigadors i col·lectius ciutadans a l'entorn de temes d'interès per a la comunitat i en què aquesta comunitat hi participa més o menys activament. Aquest concepte es basa en la convicció que les solucions a molts problemes que expressen les necessitats dels col·lectius ciutadans (tecnològiques o d'una altra mena) no poden desenvolupar-les els «experts» des dels seus despatxos, sinó que han de néixer de processos compartits entre els diferents actors (Levesque i Chopyak, 2001, p. 6), entre els quals, a més dels experts tècnics, han de figurar-hi els mateixos col·lectius ciutadans i altres actors decisius, com ara l'administració pública.

En alguns casos, la recerca basada en la comunitat es pot desenvolupar dins del que anomenem recerca-acció (participativa). Aleshores, les característiques més importants d'aquesta recerca es podrien resumir en els punts següents: canvi de paradigma de recerca, en què el paper de l'«expert» es transforma i s'allunya de la relació investigador = subjecte i investigat = objecte per passar a una pràctica investigadora en què tots els actors són subjectes, cosa que implica que a, més d'experts tècnics, comptem amb experts quotidians i que els objectius de recerca

s'estableixen conjuntament entre els diferents actors; un caràcter cíclic i reflexiu; la intenció de superar la separació entre la teoria i la pràctica (combinant recerca i acció per generar una teoria realment útil i adequada i coneixements per a l'acció); i una orientació vers la transformació de la realitat.

Globalment, en podríem destacar la revisió del paper de l'«expert». La part investigadora qüestiona el seu paper tradicional d'expert i reconeix l'equivalència entre el coneixement pràctic i el teòric, el coneixement quotidià i el tècnic. Aprecia el valor de la interacció d'aquests dos tipus de coneixements i considera que aquesta interacció es tradueix en un aprenentatge valuós per a tots els participants, incloent-hi la part investigadora.

Pel que fa a les experiències pràctiques d'Espanya, es constata en els darrers anys un augment evident de les iniciatives que duen a terme algun tipus de recerca basada en la comunitat en l'àmbit tecnicocientífic. Una de les més interessants, amb una trajectòria de més de 10 anys, és Arquitectura y Compromiso Social, una associació vinculada a la Universitat de Sevilla i que es dedica a la recerca participativa en el terreny de la planificació urbanística (www.arquisocial.org). També en trobem exemples entre els membres de la xarxa internacional de Botigues de la Ciència o Science Shops «Living Knowledge» (www.livingknowledge.org) o entre les institucions que participen al programa canadenc CURA (Levesque i Chopyak, 2001). Algunes d'aquestes iniciatives es basen en universitats, en què integren la recerca participativa a les activitats universitàries. Així, a molts Science Shops s'hi duen a terme projectes de recerca amb la col·laboració de col·lectius socials que, alhora, actuen com a indrets de formació universitària. El Science Shop de la Universitat Tècnica de Dinamarca representa un exemple de com es treballa d'aquesta manera en temes tècnics i, concretament, en àrees com l'urbanisme ecològic i la producció d'aliments ecològics (Hende i Jorgensen, 2001; Jorgensen, 2005). Les possibilitats d'integrar la recerca basada en la comunitat al pla d'estudis són variades i poden generar beneficis per a la recerca i l'ensenyament universitaris (Fokkink i Mulder, 2004; Hende i Jorgensen, 2001; Chopak i Levesque, 2001).

Tot seguit plantejarem un procediment-tipus que es podria produir en un centre de recerca basada en la comunitat vinculat a la universitat. Partint d'una necessitat detectada per un col·lectiu social, el personal del centre mira de convertir aquesta necessitat en una possible pregunta de recerca i busca un investigador que pugui tenir interès a treballar-hi o,

simplement, a tutoritzar un alumne en relació amb aquest tema. A partir d'aquest punt, es transmet al conjunt d'estudiants la possibilitat de participar en el projecte, en el marc dels seus estudis acadèmics, per exemple a través d'un projecte de fi de carrera o d'un treball dirigit. Si s'arriba a reunir un equip que pugui respondre a la demanda del col·lectiu, s'inicia un procés de recerca col·laborativa entre el personal investigador, els estudiants i el col·lectiu social. El grau de participació del col·lectiu dependrà en gran mesura del problema en qüestió, com també de l'interès que hi demostra. Si el col·lectiu participa només en la definició dels objectius de recerca i en l'avaluació dels objectius (que seria el grau de participació mínim), el procés es podria descriure com un *servei* que s'ofereix al col·lectiu. Si el col·lectiu ciutadà augmenta el grau de participació, també hi haurà més possibilitats que el procés sigui realment compartit, un procés en què la recerca es duu a terme conjuntament, amb els seus processos d'aprenentatge personal i social corresponents.

10.4 La democratització del desenvolupament tecnològic

Millorar la qualitat democràtica del desenvolupament tecnològic representa una exigència esmentada per molts autors. I una de les eines que ho poden fer possible és l'avaluació constructiva de tecnologies (*constructive technology assessment*), un enfocament relativament nou en el camp de l'avaluació de tecnologies. Tradicionalment, l'avaluació de tecnologies té com a finalitat anticipar les conseqüències o els efectes (directes i indirectes) d'una tecnologia, amb la finalitat de millorar la base per prendre decisions en les polítiques públiques (Remmen, 1995; Schot, 2001). El plantejament es basa en la convicció que un assessorament tècnic ben fonamentat pot ajudar els responsables de prendre decisions en matèria de polítiques públiques a orientar el desenvolupament tecnològic vers els objectius mediambientals i socials marcats. L'avaluació constructiva de tecnologies considera que es tracta d'una visió limitada, i per això proposa partir d'una visió del canvi tecnològic diferent, que tingui en compte els valors i interessos que defineixen els escenaris en què es produeix la innovació tecnològica. La tecnologia reflecteix els valors i els interessos de les persones implicades en els processos de desenvolupament tecnològic i, per això, sembla evident que en les condicions en què es desenvolupen habitualment, alguns aspectes socials i ambientals en poden quedar exclosos. Per assolir un canvi tecnològic vers una

tecnologia més respectuosa amb el medi ambient i la societat, el procés d'innovació ha de canviar de soca-rel i ha d'integrar la reflexió crítica a les activitats d'innovació des d'un bon principi, a més de concebre aquestes activitats com a espais d'aprenentatge col·lectiu.

El resultat d'aquest procés mai no pot ser previsible, tal com constata Schot: «L'avaluació constructiva de tecnologies aspira a l'ampliació com a objectiu per sí mateix i accepta la incertesa sobre els resultats substantius» (Schot, 2001, p. 42). Aquest fet es produeix per la incertesa inherent al procés i també per l'alta probabilitat que hi sorgeixin noves visions, possibilitats o dificultats. Això també implica que aquest procés no necessàriament ha de conduir vers el respecte mediambiental i social, tot i que hi pot contribuir, gràcies als efectes positius per al medi ambient que poden tenir els processos de presa de decisions més democràtics (Platt, 2006; Van Kerkhoff i Lebel, 2006).

Per tal que el procés d'innovació s'apropi tant com sigui possible a l'objectiu de generar tecnologies socialment i mediambientalment responsables, l'avaluació constructiva de tecnologies proposa tres criteris fonamentals:

- La *previsió* de possibles interaccions tecnològiques i de possibles efectes colaterals negatius. Per això, cal integrar activitats de previsió durant tot el procés, que s'hauria d'estructurar de manera flexible i permetre introduir-hi canvis.
- La *reflexivitat*, que es produeix quan els valors, les visions i les opinions presents al procés es fan explícites. Segons Schot, això passa de manera gairebé automàtica quan s'amplia el ventall d'actors (Schot, 2001, p. 44).

A més a més, és important que hi hagi espai per a la polèmica. Obsessionar-se amb buscar el consens pot eliminar la reflexivitat. En aquest cas, és molt important el factor cultural en relació amb les formes de gestionar els conflictes a la societat (Genus, 2006).

- L'*aprenentatge social*, que descriu el procés d'aprenentatge necessari per què hi hagi un canvi tecnològic. S'ha de produir en dos nivells: en un primer nivell (*first order learning*) l'aprenentatge busca articular la demanda, les preferències dels usuaris, els requisits legals, normatius, etc., per tal d'arribar a dissenys més encertats, mentre que en un segon nivell (*second order learning*), el fet de qüestionar les preferències i els requisits existents produeix un aprenentatge crític entre els participants.

És important tenir molt present que un procés d'aquesta mena no més pot aspirar a servir com a aproximació a un funcionament democràtic, atès que el nombre d'actors sempre serà un nombre definit i, si ens regim per la lògica exposada abans, no podem pretendre que un grup d'actors representi la societat en general. El tema que plantejarem és on cal fixar el límit, partint de la premissa que el límit tradicional respon més a les necessitats d'alguns actors concrets que no pas a la impossibilitat real d'ampliar el nombre d'actors. El fet que la societat civil no estigui prou representada semblaria conseqüència d'una determinada manera de funcionar que cal emmarcar dins la lògica capitalista, i no pas de la incapacitat dels col·lectius ciutadans per participar en processos d'innovació o de les limitacions tècniques del procés, tal com veurem a l'apartat següent.

10.4.1 La ciutadania pren la iniciativa de la innovació

Partim de la necessitat de generar processos d'innovació tecnològica en què la participació ciutadana sigui una característica inherent i, en aquest punt, entrem en diferents escenaris possibles, que es diferenciïn si el procés comença «des de dalt» o «des de baix». Vegem-los, doncs, amb més profunditat.

En el primer cas, una institució (com ara una universitat) assumeix la posada en marxa, la coordinació i la dinamització d'un procés de recerca col·laborativa al voltant d'algun tema o problema percebut. Es converteix en un «metaactor» que coordina i facilita la interacció de la resta d'actors (Schot, 2001). Com que la motivació principal prové «de dalt», la institució mirarà de generar una dinàmica de participació en què la necessitat de recerca percebuda connecti amb els interessos d'algun col·lectiu social. Per això, durant el procés de recerca empraran diferents tècniques o formes de participació, com ara els «tallers de diàleg» o experiments socials (Schot, 2001; després en parlarem amb més profunditat). Un procés d'aquesta mena es podria desenvolupar, per exemple, com a recerca impulsada des de la universitat a l'entorn de l'impacte ambiental i la salut humana de l'agricultura intensiva i les possibilitats d'un canvi per models d'agricultura ecològica.

Tanmateix, no sempre és necessari ni desitjable impulsar el procés des de dalt, ja que hi ha una bibliografia abundant que parla dels processos d'innovació impulsats pels col·lectius ciutadans. Aquests col·lectius poden ser tant de particulars que s'uneixen per innovar junts com de

moviments socials, ONG o similars. Ornetzeder i Rohrachner (2006) fan servir, en aquest context, el concepte «innovació guiada per l'usuari» per descriure la contribució dels grups d'autoconstrucció del desenvolupament de les energies renovables a Àustria. El concepte de la iniciativa ciutadana que fa servir Van den Ende (1998) i l'«experiment social» tal com l'entenen Verheul i Vergragt (1995) també descriuen processos similars: el desenvolupament de l'energia eòlica als Països Baixos (vegeu també Jorgensen i Karnoe, 1995), de la nevera «verda» Greenfreeze o de solucions de tractament d'aigües residuals, processos impulsats i desenvolupats per col·lectius ciutadans.

Els autors esmentats parlen de com aquests processos es tradueixen en solucions tecnològiques adaptades al context sociocultural i a l'abast dels ciutadans. Les xarxes d'innovació i de suport mutu que es creen entre els participants d'aquestes experiències permeten treballar amb diferents graus de coneixement, cosa que fa que hi puguin participar també persones sense coneixements tècnics (Ornetzeder, 2006). Aquest element és interessant no només perquè demostra la capacitat d'aprenentatge social inherent al procés, sinó també perquè incideix positivament en les possibilitats de desenvolupament de la tecnologia en qüestió de cara al futur, ja que contribueix a donar més difusió a les innovacions generades. D'aquí en neixen les possibilitats d'impulsar-ne la producció i l'ús a unes escales més grans. En les experiències austríaques, Ornetzeder i Rohrachner van observar-hi, a més a més, una tendència a unes innovacions arriscades i gens convencionals que poden impulsar notablement els nous desenvolupaments tecnològics.

Val la pena destacar la probabilitat que sorgeixin «conflictes d'objectius» (Hess, 2005) quan en el procés d'innovació s'arriba a produir una col·laboració entre col·lectius ciutadans i l'empresa. Aquests conflictes sorgeixen per la transformació d'un producte de creativitat col·lectiva, desenvolupat per satisfer unes demandes del col·lectiu, en un producte mercantil. Es tracta d'un procés que canvia les característiques d'un producte. D'entrada, el col·lectiu potser està interessat a difondre la tecnologia a un grup més ampli i col·laborar una empresa, o fins i tot ajudar-la, amb aquest objectiu. Tanmateix, el procés suposa que la tecnologia en qüestió comenci a regir-se per la lògica capitalista, fins a transformar-se en una altra cosa. I és aquí on es produeixen els conflictes d'interessos.

10.4.2 És millor el procés que neix de la iniciativa ciutadana?

Podem afirmar que una de les dues vessants és millor que l'altra? Creiem que totes dues tenen la seva raó de ser a l'hora de buscar maneres d'orientar la innovació vers les necessitats socials i mediambientals. Totes dues ho fan integrant actors que normalment queden exclosos de la innovació tecnològica. El tipus de procés que finalment es produeixi dependrà possiblement més de les circumstàncies externes (com ara el tipus de tecnologia en qüestió o l'interès social que genera) que no pas d'una tria conscient.

Pel que fa al nivell de participació, en els processos impulsats «des de dalt» l'entitat dinamitzadora parteix d'una posició de gran poder en comparació amb la resta d'actors del procés, i per això ha de mirar que aquest procés es desenvolupi democràticament (Genus, 2006), amb totes les dificultats vinculades al concepte de poder que implica. En la segona variant, quan la iniciativa ve des de baix, des dels mateixos ciutadans, es pot organitzar una xarxa horitzontal, amb un alt nivell de participació en la presa de decisions i la resta d'activitats.

10.5 Diferents eines per crear espais d'interacció

En general, en l'àmbit de la recerca basada en la comunitat, hi ha molta experiència en processos participatius en el terreny de la contaminació ambiental i els seus efectes en la salut humana, i també alguna experiència relacionada més directament amb el desenvolupament tecnològic, tal com hem vist abans. No hi ha mètodes participatius concrets exclusius d'aquest enfocament, sinó que es tracta més aviat que la recerca es dugui a terme de manera col·laborativa, amb més o menys implicació de la «comunitat». La participació significa, per tant, un procés d'aprenentatge compartit, en què els membres del col·lectiu executen tasques de recerca com ara la recollida de dades, anàlisi o reinterpretació, i en què els espais de debat, presa de decisions i activitats similars es duen a terme amb tècniques participatives. Si prenem com a exemple un grup de veïns que vol esbrinar l'impacte d'una planta de generació d'energia que té al costat del poble, observem com, amb la col·laboració d'«experts» que tenen els coneixements tècnics necessaris, dissenyen un pla d'actuació que comprèn el mesurament de les emissions, la recollida de dades estadístiques sobre possibles malalties relacionades amb aquestes

emissions i també una important tasca de «relacions públiques», és a dir, de difusió dels resultats obtinguts.

És evident que processos d'aquesta mena necessiten que la participació assumeixi formes diferents en funció de les necessitats concretes del moment, el lloc i el procés. És impossible aportar una mirada exhaustiva de totes les tècniques participatives que es poden aplicar, però mirarem de presentar-ne una visió panoràmica tot seguit. Una possible font d'inspiració és la bibliografia de recerca basada en la comunitat, la recerca-acció i l'educació popular, com també els diferents enfocaments desenvolupats específicament per treballar en aspectes científics i tecnològics. Alguns d'aquests mètodes poden servir per a espais de participació convidada, mentre que d'altres es podrien fer servir en espais de participació impulsats per la iniciativa ciutadana. Molts mètodes se centren en generar espais de debat, mentre que n'hi ha que busquen formes de treball creatives amb altres llenguatges o formes de comunicació diferents del debat. Així, ens trobem amb enfocaments que miren de plantejar una visió del futur per tal de desenvolupar estratègies d'actuació, d'altres que treballen amb el llenguatge no verbal, uns altres que miren de crear espais per a l'acció creativa o l'ús de les noves tecnologies o fins i tot mecanismes que intenten col·laborar amb la difusió o el disseny de la tecnologia.

10.5.1 Visió de futur

A l'hora de buscar maneres de crear una visió de futur per a un lloc concret, una eina que s'aplica sovint són els tallers d'escenari o de futur (*scenario workshops*), per exemple en el terreny de la planificació urbanística, per tal d'avaluar l'impacte de diferents opcions tecnològiques en un entorn concret (Chopyak i Levesque, 2002). Amb aquest plantejament, es creen diferents escenaris que descriuen la vida d'un veí d'aquí a 20 anys, i cada escenari descriu diferents maneres de solucionar problemes específics (energia, aigua, habitatge, transport, etc.). A partir d'aquí, s'organitza un seminari (per exemple durant un cap de setmana) amb «actors clau» per tal que desenvolupin la seva pròpia visió de futur, basant-se en les quatre visions generades i treballant a partir de jocs de rol. La idea és arribar a una visió consensuada i definir un pla d'acció per arribar-hi. És especialment important fer que es trobin actors molt diferents (com ara governs locals, activistes, «experts» en temes tècnics, ciutadans, etc.). Jorgensen *et al.* (2004) descriuen l'ús d'aquesta meto-

dologia (concretament una adaptació de l'European Awareness Scenario Workshop) en el marc de la recerca basada en la comunitat. Altres mètodes semblants són el *backcasting* (Quist i Vergragt, 2006), en què es mira de generar una visió d'un futur desitjable i, a partir d'aquí, retrocedir i reflexionar sobre quins passos caldria fer per arribar-hi. Un altre mètode és el *green technology foresight* (Jorgensen *et al.*, 2005), en què es pretén crear diferents escenaris pel que fa al desenvolupament d'una determinada tecnologia, uns escenaris en què cal preveure els efectes positius i negatius d'aquesta tecnologia. En aquest cas, l'objectiu és arribar a comprendre millor les interaccions complexes entre la tecnologia i la societat, per tal de poder dissenyar estratègies d'actuació adequades. Si els mètodes es volen fer servir en un procés de recerca, tal com el plantejarem aquí, cal ser conscients que tot i que ofereixen uns quants avantatges, també tenen els seus riscos. Entre els avantatges podríem esmentar la possibilitat de presentar i contrastar diferents perspectives de «l'altra banda», mentre que com a riscos podem destacar la tendència natural a buscar el consens, una tendència que pot convertir en invisibles els possibles conflictes d'interessos entre els actors.

10.5.2 Com treballar el llenguatge no verbal

Una de les eines més creatives, sense deixar de banda la reflexió i el debat, és el teatre (McCarthy, 2004). En algunes experiències s'ha aplicat el teatre fòrum a temes mediambientals (Sullivan i Lloyd, 2006; <http://www.cleanhouston.org>). Una altra manera de treballar amb el llenguatge no verbal consisteix a fer servir d'una forma participativa els sistemes d'informació geogràfica. Aquesta idea parteix d'un procés de recollida de dades, que després s'analitzen de manera col·lectiva en relació amb algun aspecte espacial (com ara la distribució de zones verdes en una ciutat, la quantitat de residus orgànics que genera cada illa de cases o els impactes ambientals que genera en una zona una tecnologia concreta) per tal de nodrir un procés de generació de propostes o de debat (Leach *et al.*, 2005).

10.5.3 La creació col·lectiva

Alguns dels mètodes que aposten per obrir espais de creació creativa podem trobar-los en els esdeveniments socials vinculats a un tema tecnològic, que tindrien la missió principal de contribuir a la sensibilització

i la dinamització socials, o bé la intervenció en l'espai públic. Els seus objectius poden ser diversos, des de reivindicar drets i necessitats, posar en pràctica solucions alternatives al plantejament tradicional o recuperar espais (socials, ecològicament importants, etc.). A més a més, hi ha la possibilitat de crear espais de participació virtuals amb un format més obert i, per tant, més accessible per a persones que no poden o no volen assistir a un taller o una acció similar.

10.5.4 Projectes pilot

Els projectes pilot representen una de les formes més específiques de l'àmbit concret del desenvolupament tecnològic i poden constituir una eina molt útil per a la difusió i la devolució. Així, la instal·lació d'una determinada solució tecnològica a casa d'un membre del receptor comunitari pot oferir una oportunitat no només per nodrir el procés de disseny amb les conclusions extretes de les experiències pràctiques (de manera similar a la innovació guiada per l'usuari, tal com expliquen Ornetzeder i Rohrer, 2006), sinó també com a vehicle de difusió, ja que permet ensenyar la instal·lació a amics i altres visitants.

Aquest breu resum d'eines ens pot ajudar a fer-nos una idea de tot el que s'està fent. Tanmateix, voldríem aprofitar per assenyalar algunes preguntes pertinents que convindria plantejar a l'entorn d'aquestes eines i de la participació en general, unes reflexions que tracten sobre el tema del poder. D'acord amb la crítica de Genus (2006) en el sentit que l'avaluació constructiva de tecnologies no té prou en compte els aspectes vinculats al poder, volem destacar la importància d'analitzar de manera crítica com tracten aquest tema les diferents eines de participació. Algunes preguntes que convindria que ens formuléssim serien, per exemple, si tenen en compte la justícia cognitiva o en quina mesura es permet participar de la definició del marc d'anàlisi.

Levidow (1998) ens parla de la importància d'aquestes preguntes en un estudi sobre processos de participació en la deliberació sobre organismes modificats genèticament (OGM) en l'àmbit de l'agricultura. La definició del problema es pot fer des de la tecnologia en qüestió (*technology-induced approach*), plantejant un debat sobre els riscos i els avantatges dels OGM, o bé es pot fer des del problema (*problem-induced approach*), cosa que implicaria, per exemple, centrar-nos fonamentalment en l'aposta per una producció agrícola respectuosa amb el medi ambient. Levidow demostra com la primera opció, que és la que

es va escollir en el cas descrit, suposa un punt de partida per a l'anàlisi que no és acceptable per als moviments ecologistes, atès que el debat exclouria el seu principal punt d'interès, és a dir, l'aposta per una agricultura ecològica i no mercantilitzada. També és important analitzar si el procés pretén obrir o tancar un debat (Stirling, 2005: *opening up o closing down*), és a dir, si l'interès se centra en crear consens sense donar l'oportunitat de plantejar aspectes de fons i evitar així el conflicte o si es busca generar visions plurals de les quals en puguin néixer diferents camins. Dur a terme processos d'avaluació constructiva de tecnologies prenent consciència dels aspectes vinculats al poder equival, per tant, a apreciar el valor positiu del conflicte.

10.6 El paper de la universitat en l'aposta per una ciutadania científica

La universitat pot contribuir a impulsar processos de transferència tecnològica com els que hem descrit fins ara, però per tal que això sigui possible, cal que tant la recerca com la docència es comprometin a fomentar una extensió acadèmica centrada en l'aposta per una ciutadania crítica i democràtica (Boni, 2006). D'aquesta manera, el terme «extensió social», reconegut a la bibliografia llatinoamericana (Tunerman, 2000), però molt poc emprat en la universitat europea, es carrega plenament de sentit.

Quin pot ser el paper de la universitat a l'hora d'impulsar una transferència tecnològica que fomenti la innovació però que, alhora, contribueixi a reforçar la ciutadania? Una proposta aniria en la línia que proposa Delanty (2001): la universitat es pot convertir en una institució que, a la societat del coneixement globalitzada, pot arribar a crear el que anomena ciutadania cultural i tecnològica. Els exemples esmentats abans il·lustren com l'intercanvi entre personal investigador, estudiants i col·lectius veïnals pot traduir-se en alternatives tecnològiques adaptades a les necessitats dels col·lectius socials (objectiu al qual també aspira la iniciativa Taller de Barris en el terreny de l'urbanisme ecològic, tal com explicarem més endavant). No obstant això, genera un aprenentatge vivencial molt enriquidor per a totes les parts involucrades en el procés, que en el cas dels universitaris, a més a més, redimensiona el coneixement acadèmic i li confereix un valor diferent. Pot contribuir a un aprenentatge crític sobre la tecnologia (un aprenentatge de segon ordre, com el descriu Shot, 2001) i a ajudar a entendre millor el funcionament

de la recerca i de la universitat (una ciutadania formada), com també a entendre millor les possibilitats existents en la línia d'un desenvolupament tecnològic alternatiu (una ciutadania crítica).

Aquesta manera de generar coneixement, connectada amb les necessitats socials i construïda a través d'un procés social d'aprenentatge, planteja una aproximació molt diferent a la manera tradicional de transmetre el coneixement que té la institució universitària, és a dir, una aproximació generalitzable i, a més a més, en la majoria de casos, transmesa a través d'una formació unidireccional basada en els coneixements del professor. D'altra banda, parlem d'un coneixement útil per a sectors ciutadans que no tenen accés a les possibilitats convencionals de transferència tecnològica que la universitat posa a disposició d'agents públics i privats que la puguin pagar. A parer nostre, l'aposta per aquest tipus de ciutadania científica (Leach *et al.*, 2005) des de la universitat suposa un repte per a tot el procés actual de producció del coneixement, basat en el seu valor econòmic i que està al servei fonamentalment dels interessos empresarials, que hi tenen accés. És el que coneixem com a *commodification* del coneixement (Slaughter i Leslie, 1999).

A través d'una transferència de tecnologia participativa, la universitat pot crear espais en què l'*aprenentatge servei* s'emmarqui en processos de recerca col·laborativa. En aquests espais s'hi produeixen tant resultats tecnològics concrets com processos d'aprenentatge diferents per a cadascuna de les parts: el personal investigador, el col·lectiu ciutadà i el col·lectiu d'estudiants (figura 1).

En l'àmbit de la recerca, es pot assolir una millor representació d'aspectes socials i mediambientals en els resultats tecnològics. Així mateix, l'apropament a la realitat de possibles usuaris de la tecnologia ajuda a crear solucions viables, tant mediambientalment com socialment i econòmica. A més a més, el procés pot ajudar a crear una demanda d'aquestes solucions tecnològiques que, d'una banda, n'estimula la penetració al mercat i, de l'altra, impulsa la creació de noves línies de recerca (Hende i Jorgensen, 2001).

De cara al personal investigador implicat, aquesta situació els obliga a transformar la visió del seu paper en el procés de recerca, i d'alguna manera els empeny a baixar del tron de l'«expert» per tal d'obrir-se a processos d'aprenentatge que sorgeixen del contacte amb la complexitat de la realitat. Es tracta, doncs, d'un procés enriquidor que exigeix també un compromís i un esforç especials, un esforç que, a mig i llarg termini, pot acabar compensat pel seu potencial transformador, que pot

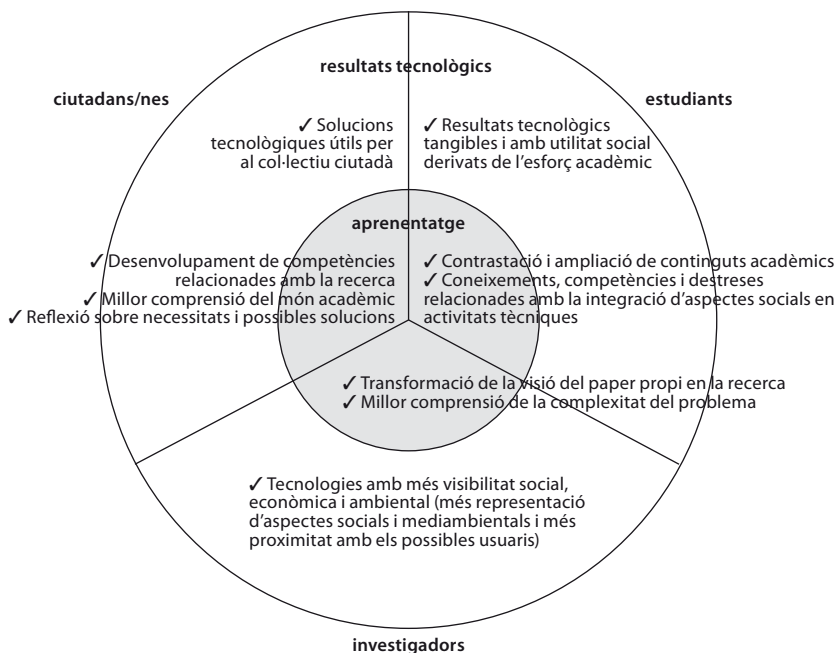


Figura 1. Resultats tecnològics i aspectes d'aprenentatge en la transferència de tecnologia participativa

provocar canvis indirectes en l'entorn universitari, encomanar i contribuir a canvis de perspectiva entre investigadors i responsables de prendre decisions sobre la seva pròpia pràctica (Taylor i Boser, 2006).

Pel que fa al col·lectiu, el procés no només genera solucions tecnològiques en resposta als seus problemes, sinó que, a més a més, fomenta la capacitat d'innovar i generar propostes tecnològiques viables. Les experiències d'innovació guiada per l'usuari descrites anteriorment demostren que aquesta capacitat existeix. A més a més, el procés pot ajudar a comprendre millor el món acadèmic i, en última instància, a suscitar una reflexió sobre les necessitats i els problemes percebuts i sobre les possibilitats tecnològiques de donar-hi resposta.

En relació amb el col·lectiu d'estudiants, un estímul que ja és força important és comprovar que l'esforç acadèmic es materialitza en resultats tangibles i amb utilitat social. Tanmateix, a banda d'aquest resultat «extern», voldríem destacar també l'aprenentatge personal, l'aprenentatge vivencial que complementa l'aprenentatge acadèmic. El coneixement adquirit es contrasta amb la realitat i, d'aquest procés, en neix la reflexió crítica sobre els continguts transmesos. I en el contacte de l'estudiant amb la «comunitat» és on l'estudiant aprecia les implicacions pràctiques del seu esforç. D'aquesta manera, l'aprenentatge fa un pas més enllà

de l'aprenentatge basat en problemes reals: no es tracta d'ensenyar a l'alumne la realitat, sinó d'oferir-li la possibilitat d'aplicar el seu coneixement en un context real, d'experimentar les possibilitats i les dificultats de buscar la utilitat pràctica del seu esforç per a un col·lectiu social. L'experiència d'un estudiant que va participar a la iniciativa Taller de Barris, que exposarem al proper apartat, palesa la importància que el projecte «surti de la comunitat» per tal que arribi a tenir-hi un impacte real. Així, l'estudiant eixampla la visió que té sobre el paper de la tecnologia i el tècnic a la societat i, a més a més, pot adquirir competències i destreses importants de cara a la recerca, com ara la comunicació amb no-experts, la resolució de problemes en el seu context, la gestió de projectes o la traducció d'un problema social en un de científic i a la inversa (Fokkink i Mulder, 2004).

Un altre dels avantatges és que a partir d'aquesta mena d'activitats es poden elaborar materials de classe basats en casos reals. En determinats casos també es poden integrar noves matèries o programes de formació a l'entorn d'aspectes de tecnologia i societat (Hende i Jorgensen, 2001). Així, les experiències de diferents Science Shops ens han dut a plantejar assignatures que tracten la teoria i la metodologia de la recerca basada en la comunitat en general, amb continguts com ara la interacció entre ciència, científics i comunitat, la comunicació social de la ciència i el diàleg entre acadèmics i usuaris, el treball interdisciplinari, l'ensenyament de metodologies participatives i la reflexió sobre aquestes metodologies. Un aspecte important d'aquestes assignatures és que apropen la teoria, les experiències i la reflexió sobre les matèries a alumnes que no estan implicats en projectes reals.

10.7 El Taller de Barris

Un intent de traslladar la recerca basada en la comunitat a la Universitat Politècnica de València és el Taller de Barris (un nom inspirat en una iniciativa de l'associació Arquitectura y Compromiso Social de Sevilla). El projecte va néixer el març de 2006 amb l'objectiu de buscar, a través de la recerca participativa, respostes a la situació del barri de Velluters, situat al centre històric de València. Aquestes respostes s'havien de basar en una visió de l'ecologia urbana que té en compte tant aspectes tècnics (com ara l'eficiència energètica o la contaminació) com aspectes socials (el benestar dels habitants, la justícia social, etc.).

El grup neix de la col·laboració entre personal investigador i estudiants de la Universitat Politècnica de València, membres de l'associació de veïns El Palleter i altres parts interessades. Es tracta d'un equip molt interdisciplinari, ja que està format per membres procedents dels camps de l'arquitectura, l'enginyeria industrial, les ciències ambientals, la biologia i la geografia. El grup treballa partint de l'historial de mitja dècada d'activitats socials, culturals i reivindicatives a càrrec de l'associació de veïns del barri, com ara la creació temporal d'un hort urbà o diferents activitats lúdiques i d'animació social.

Per tant, podem considerar el grup com un equip de «tècnics» que, amb una agenda pròpia, impulsa un procés de recerca-acció que pretén ser participatiu. Per això, la col·laboració estreta amb l'associació de veïns El Palleter representa un ancoratge necessari a la realitat del barri que fa possible un procés de participació basat en els criteris i les idees abans exposats. En aquesta relació, es mira de connectar el coneixement tècnic amb el coneixement pràctic, sense posar-ne cap per damunt de l'altre. L'experiència demostra que aquest contacte entre diferents coneixements i interessos impulsa l'aprenentatge necessari per generar propostes adaptades a les complexitats de la realitat.

En poc més d'un any de trajectòria, el grup ha dut a terme un diagnòstic exhaustiu de la situació del barri i una anàlisi de l'opinió que en tenen els veïns. A partir d'aquesta base, el grup ha fet els primers passos per generar propostes pensades per donar solucions als problemes, aprofitant sempre els potencials ja presents. La participació dels veïns i de la resta d'actors del barri fins ara s'ha buscat en forma de tallers i a través d'una pàgina web. En un futur, també es buscaran altres formats de participació, com els actes socials o l'acció directa descrits abans o bé d'altres que puguin sorgir de les necessitats del procés.

Un element cabdal del procés és la participació dels estudiants universitaris. Així, fins ara hi han participat tres estudiants de grau, dos dels quals han fet el projecte de final de carrera sobre el treball del Taller de Barris. El procés el coordina l'autora d'aquest article, estudiant de doctorat, en el marc del seu projecte de recerca. Pel que fa a l'experiència d'aprenentatge, destaquen els moments de contacte entre el món acadèmic i la realitat local, moments que permeten explorar les tensions entre els interessos acadèmics i els interessos de la «comunitat», com també la resta d'impliquacions d'una visió de la recerca entesa de la manera com l'exposem aquí. També han estat importants els processos de cerca de formes i espais de participació adients, el fet que sorgeixin conflictes d'interessos i aspectes

relacionats amb el poder, la necessitat d'enfocar els processos a llarg termini amb la paciència necessària, una valoració de la utilitat de l'esforç que té en compte aspectes que van més enllà de l'eficiència en l'obtenció de resultats tangibles i la necessitat d'obertura i flexibilitat en el procés. Tots aquests aspectes superen el marc tradicional de l'ensenyament tècnic i dibuixen una relació entre tecnologia i societat més completa que la tradicional i que, alhora, planteja un repte encara més gran.

10.8 Recapitem: una proposta de transferència de tecnologia participativa des de la universitat

La proposta que presentem tot seguit es caracteritza perquè integra a l'enfocament de la recerca basada en la comunitat els criteris de l'avaluació constructiva de tecnologies. En destacarem els aspectes següents:

- La proposta mira d'introduir un nou element al sistema d'innovació. Atès que podem assumir que la capacitat pròpia dels actors del sistema per generar processos d'aquesta mena és més aviat baixa, cal una entitat o una persona que coordini i faciliti la interacció dels actors (un «metaactor», en el llenguatge de l'avaluació constructiva de tecnologies), de l'estil dels Science Shops o d'altres centres de recerca basada en la comunitat.
- El procés comprèn les tres funcions de la universitat: la recerca, la docència i l'extensió social, i genera sinergies entre totes tres.
- El procés ha d'aspirar al mateix objectiu bàsic que l'avaluació constructiva de tecnologies, és a dir, el canvi tecnològic a través de l'ampliació dels actors i l'aprenentatge social. Atès que tota activitat de transferència de tecnologia implica processos d'aprenentatge, es tracta de convertir-lo en un aprenentatge crític sobre la tecnologia i en un procés basat en les realitats i les necessitats socials. Al procés també hi han de ser presents els altres criteris de l'avaluació constructiva de tecnologies, és a dir, l'anticipació i la reflexivitat.
- La participació pot assumir diferents formes i graus. Primer de tot és fidel a si mateixa com a procés d'aprenentatge. Cal para una atenció especial a com s'emmarca en les relacions de poder existents i com les transforma. La participació planteja necessitats especials a les xarxes d'innovació, unes necessitats ampliades quant a l'articulació dels actors (empreses, investigadors i ciutadans), per exemple en relació

amb la comunicació i el llenguatge, els ritmes, la integració d'interessos, etc. L'avaluació constructiva de tecnologies planteja que ha de ser un procés flexible i obert a circumstàncies imprevistes.

- Pot partir de la iniciativa ciutadana o de la iniciativa de la mateixa entitat facilitadora. En el primer cas, el paper de la universitat consistiria a donar suport a la iniciativa amb els diferents recursos de què disposa. En canvi, en el segon cas pot tenir relació amb l'articulació de col·lectius socials i altres actors interessats en una tecnologia concreta o que hi estiguin relacionats. També pot evolucionar vers un procés de «difusió» (entenent la difusió com a part integral del procés d'innovació que nodreix les altres fases o activitats) que implicaria una determinada feina en la xarxa social, en què hi apareixen aspectes relacionats amb els mecanismes de comunicació i construcció del coneixement (l'aprenentatge social en el llenguatge de l'avaluació constructiva de tecnologies).
- L'«èxit tecnològic», és a dir, si s'assoleix una innovació tecnològica viable, dependrà de factors relacionats amb la tecnologia, com ara la complexitat i altres característiques tecnològiques, el punt de desenvolupament en què es trobi (hi ha més opcions d'èxit en les fases inicials de desenvolupament i difusió), la motivació dels usuaris i l'entorn sociocultural (Ornetzeder i Rohrer, 2006). Tanmateix, l'èxit també s'ha de valorar en termes d'aprenentatge social, cosa que encara pren més importància en els casos que la iniciativa prové de l'entitat facilitadora. En aquestes situacions, s'ha d'imposar l'objectiu de l'aprenentatge social per davant de l'objectiu tecnològic directe. Per això és important emmarcar el procés en les dinàmiques socials existents.
- El procés s'ha d'orientar cap a l'acció i la transformació, seguint la línia de la recerca-acció.

Amb aquestes característiques, una pràctica de recerca basada en la comunitat en temes tecnològics pot contribuir a un canvi tecnològic, entès com a transformació social. Els canvis esmentats ens demostren que no només és desitjable fer-ho, sinó que també és possible. Les sinèrgies entre les tres funcions de la universitat fan que la transferència de tecnologia participativa des de la universitat pugui ser una proposta gairebé natural, consubstancial a la mateixa idea de la universitat, cosa que no significa que sigui fàcil d'implantar o de dur a terme. Significa, simplement, que té sentit provar-ho.

Referències bibliogràfiques

- BONI, A. (2006), «La educación universitaria. ¿Hacia el desarrollo humano?», a BONI, A. i PÉREZ-FOGUET, A. (eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, Barcelona, Intermon-Oxfam, pp. 89-107.
- BOZEMAN, B. (2000), «Technology transfer and public policy: a review of research and theory», *Research Policy*, núm. 29, pp. 627-655.
- CHOPYAK, J. i LEVESQUE, P. (2002), «Public participation in science and technology decision making: trends for the future», *Technology in Society*, núm. 24, pp. 155-166.
- DELANTY, G. (2001), *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*, Londres, Open University Press.
- ENET, M. (2002), «Estrategias de I+D en la producción de tecnologías del hábitat social. ¿Cuáles son los factores de eficiencia, eficacia y sostenibilidad?», IV Seminario Ibero-Americano de la Red CYTED XIV. C, São Paulo.
- FEENBERG, A. (2002), *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*, Nova York, Oxford University Press.
- FERNANDEZ DE LUCIO, I. i CONESA, F. (1996), *Estructuras de interfaz en el sistema español de innovación. Su papel en la difusión de tecnología*, Valencia, Universitat Politècnica de València.
- FOKKINK, A. i MULDER, H. (2004), «Curriculum Development through Science Shops», ponència a la conferència ICEEM2, Iasi, Romania, 2004.
- GENUS, A. (2006), «Rethinking constructive technology assessment as democratic, reflective, discourse», *Technological Forecasting & Social Change*, núm. 73, pp. 13-26.
- GONZÁLEZ, M. *et al.* (2006), «Participación pública en ciencia y tecnología», a SEBASTIÁN, J. i MUÑOZ, E. (eds.), *Radiografía de la investigación pública en España*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 457-489.
- GUERIN, T. (2001), «Why sustainable innovations are not always adopted», *Resources, Conservation and Recycling*, núm. 34, pp. 1-18.
- HENDE, M. i JORGENSEN, M. (2001), «The Impact of Science Shops on University Curricula and Research», SCIPAS report, núm. 6.
- HESS, D. (2005), «Technology- and Product-Oriented Movements: Approximating Social Movement Studies and Science and Technology Studies», *Science, Technology, & Human Values*, núm. 30 (4), pp. 515-535.
- JORGENSEN, M. (2005), «An introduction to the concept of Science Shops and to the Science Shop at The Technical University of Denmark», *Draft Toolbox for Science Shops*, Red Livingknowledge, 2006.
- JORGENSEN, M.; PEDERSEN, T.; FALCH, M. i JØRGENSEN, U. (2005), «Green technology foresight of products and materials – some reflections and results from an ongoing Danish project», *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, núm. 14 (1), pp. 111-117.

- JORGENSEN, M. *et al.* (2004), «Democratic Governance through Interaction between NGOs, Universities and Science Shops: Experiences, Expectations, Recommendations», *Final Report of INTERACTS*. <members.chello.at/wilawien/interacts/interacts_report_final1.pdf> (consultat el juny de 2007).
- JORGENSEN, U. i KARNOE, P. (1995), «The Danish Wind-Turbine Story. Technical Solutions to Political Visions?», a RIP, A.; MISA, T. J. i SCHOT, J. (eds.), *Managing Technology in Society*, Londres, Pinter, pp. 557-582.
- LEACH, M., SCOONES, I. i WYNNE, B. (2005), *Science and citizens: globalization and the challenge of engagement*, Londres, Zed Books.
- LEVESQUE, P. i CHOPYAK, J. M. (2001), «Managing multi-sector research projects: Developing models for effective movement from problem identification to problem solving», ponència al *Fifth International Research Symposium on Public Management*, Barcelona.
- LEVIDOW, L. (1998), «Democratizing technology – or technologising democracy? Regulating agricultural biotechnology in Europe», *Technology in Society*, núm. 20, pp. 211-226.
- LEYDESDORFF, L. (2005), «Science shops: A kaleidoscope of science-society collaborations in Europe», *Public Understanding of Science*, núm. 14 (4), pp. 353-372.
- LÓPEZ CEREZO, J. A.; MÉNDEZ SANZ, J. A. i TODT, O. (1998), «Participación Pública en Política Tecnológica. Problemas y Perspectivas», *Revista Arbor*, núm. 627, pp. 279-308.
- MCCARTHY, J. (2004), *Enacting Participatory Development. Theatre-base techniques*, Londres, Earthscan.
- MOÑUX, D.; ALEIXANDRE, G.; GÓMEZ, F. i MIGUEL, L. (2004), *Evaluación del Impacto Social de Proyectos de I+D+I*, Valladolid, Cartif.
- ORNETZEDER, M. (2006), «Using Constructive Technology Assessment and Lead User Approaches in Search for Sustainable Technology Theoretical Considerations and Practical Implications», *SPRU 40th Anniversary Conference - The Future of Science, Technology and Innovation Policy*, Brighton.
- ORNETZEDER, M. i RORHACHER, H. (2006), «User-led innovations and participation processes: lessons from sustainable energy technologies», *Energy Policy*, núm. 34, pp. 138–150.
- PETERMANN, T. (2000), «Technikfolgen-Abschätzung und Diffusionsforschung», *TAB-Diskussionspapier*, núm.8, Berlin, Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.
- PLATT, R. (ed.) (2006), *The humane metropolis. People and nature in the 21st century*, Amherst, University of Massachussets.
- QUIST, J. i VERGRAGT, P. (2006), «Past and future of backcasting: The shift to stakeholder participation and a proposal for a methodological framework», *Futures*, núm. 38, pp. 1027-1045.

- REMMEN, A. (1995), «Pollution Prevention, Cleaner Technologies and Industry», a RIP, A.; MISA, T. J. i SCHOT, J. (eds.), *Managing Technology in Society*, Londres, Pinter, pp. 199-222.
- SANMARTÍN, J. (1993), Tecnología y ecología. Muchos problemas y unas pocas soluciones, *Estudio sobre tecnología, ecología y filosofía*, VII Biennial for Philosophy and Technology, <<http://www.oei.org.co/cts/tef00.htm>>.
- SCHOT, J. (2001), «Towards new forms of Participatory Technology Development», *Technology Analysis & Strategic Management*, núm. 13 (1), pp. 39-52.
- SLAUGHTER, S. i LESLIE, L. L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore, Maryland, John Hopkins University Press.
- STIRLING, A. (2005), «Opening up or closing down? Analysis, participation and power in the social appraisal of technology», a LEACH, M.; SCOONES, I. i WYNNE, B. (eds.), *Science and citizens: globalization and the challenge of engagement*, Londres, Zed Books.
- SULLIVAN, J. i LLOYD, R.S. (2006), «The Forum Theatre of Augusto Boal: A Dramatic Model for Dialogue and Community-Based Environmental Science», *Local Environment*, núm. 11 (6), pp. 627-646.
- TAYLOR, P. i BOSER, S. (2006), «Power and Transformation in Higher Education Institutions: Challenges for Change», *IDS Bulletin*, núm. 37 (6), pp. 11-121.
- VAN DEN ENDE, J.; MULDER, K.; KNOT, M.; MOORS, E. i VERGRAGT, P. (1998), «Traditional and Modern Technology Assessment: Toward a Toolkit», *Technological Forecasting and Social Change*, núm. 58, pp. 5-21.
- VAN KERKHOFF, L. i LEBEL, L. (2006), «Linking knowledge and action for sustainable development», *Annual Review of Environment and Resources*, núm. 31, pp. 445-477.
- VERHEUL, H. i VERGRAGT, P. (1995), «Social Experiments in the Development of Environmental Technology: A Bottom-up Perspective», *Technology Analysis & Strategic Management*, núm. 7 (3), pp. 315-326.
- VISVANATHAN, S. (2005), «Knowledge, Justice and Democracy», a LEACH, M.; SCOONES, I. i WYNNE, B. (ed.), *Science and citizens: globalization and the challenge of engagement*, Londres, Zed Books.
- WEYER, J.; KIRCHNER, U.; RIEDL, L. i SCHMIDT, J. (1997), *Technik, die Gesellschaft schafft*, Berlín, Sigma.

Índex

Sumari	5
Presentació	7
1. Aprenentatge servei i construcció de ciutadania activa a la universitat: la dimensió social i cívica dels aprenentatges acadèmics a la universitat	11
MIQUEL MARTÍNEZ	
1.1 Sobre la formació universitària	11
1.2 Sobre la responsabilitat social de les universitats i la formació dels titulats per exercir una ciutadania activa. Les propostes d'aprenentatge servei (APS) a la universitat	15
1.3 Les propostes d'aprenentatge servei no han de plantejar-se només com una activitat o una estratègia docent, sinó que han de formar part del model formatiu d'universitat	17
1.4 Les situacions d'aprenentatge servei són una bona pràctica d'aprenentatge de competències	20
1.5 Les propostes d'aprenentatge servei potencien aprenentatges que permeten aprendre a aprendre i a emprendre	22
1.6 Les propostes d'APS a la universitat poden ser uns espais excel·lents de formació en valors, aprenentatge ètic i ciutadania activa	23
Referències bibliogràfiques	26

2. Qualitat acadèmica i responsabilitat social: l'aprenentatge servei com a pont entre dues cultures universitàries.....	27
MARÍA NIEVES TAPIA	
2.1 Introducció	27
2.2 Cultures i models institucionals: del «temple del saber» a la responsabilitat social i l'aprenentatge servei	28
2.2.1 El model tradicional: la institució educativa com a «temple del coneixement».....	29
2.2.2 L'educació superior al servei de les exigències del mercat.....	31
2.2.3 Vers un model integrat i superador: responsabilitat social i aprenentatge servei	32
2.3 Aprenentatge servei: antecedents, definicions i complexitats	38
2.4 Els quadrants de l'aprenentatge i el servei	42
2.5 Aprenentatge servei i qualitat acadèmica.....	46
2.6 Efectes de l'aprenentatge servei en la formació dels estudiants.....	48
2.7 Conclusions.....	52
Referències bibliogràfiques.....	53
3. Universitat i consciència cívica. Algunes experiències d'èxit: <i>service learning</i> i <i>campus compact</i>.....	57
CONCEPCIÓN NAVAL	
3.1 Missió social de la universitat	58
3.2 La metodologia del <i>service learning</i> (programes d'aprenentatge servei) i l'experiència del <i>campus compact</i> ...	64
3.2.1 Programes d'aprenentatge servei	64
3.2.2 <i>Campus Compact</i>	69
3.3 Conclusió	72
Referències bibliogràfiques.....	73
Annex.....	77
4. L'aprenentatge servei a la universitat com a proposta pedagògica	81
LAURA CAMPO	
4.1 Introducció	81
4.2 Dewey i Makarenko: dos referents per l'anàlisi de la metodologia d'aprenentatge servei.....	82
4.3 L'aprenentatge servei als discursos actuals de l'educació superior.....	86

4.4	Conclusions	90
	Referències bibliogràfiques	91
5.	El projecte dret al Dret: un plantejament d'actuació i reflexió comunitari	93
	ANTONIO MADRID	
5.1	Introducció: una aposta arriscada	93
5.2	Els objectius del projecte dret al Dret	95
5.3	Una fonamentació teoricopràctica	98
5.3.1	El Dret i els drets de les persones	98
5.3.2	La funció pública i social de la universitat	99
5.3.3	L'aprenentatge del Dret des del «dret al Dret»	100
5.4	Actuacions inicials, dinàmiques de treball i estratègies d'actuació	100
5.5	Concrecions factibles que desenvolupem	103
5.6	Aspectes més delicats que cal tenir en compte	106
5.7	Perspectives de futur	109
5.8	Conclusions	111
	Referències bibliogràfiques	111
6.	L'educació física en l'educació social: una experiència d'aprenentatge i servei	113
	MERCHE RÍOS	
6.1	Resum	113
6.2	L'origen de les Trobades Socioesportives	114
6.3	Les Trobades Socioesportives: un model d'intervenció social	115
6.4	L'estructura de les Trobades Socioesportives	118
6.5	Rebuda al campus de la UB de grups d'interns i pacients ..	119
6.6	Visita als centres penitenciaris i al de salut mental	121
6.7	Les valoracions	123
6.8	Perspectives de futur	126
	Referències bibliogràfiques	127
7.	Amics i amigues de lectura. Una experiència d'aprenentatge servei en la formació de professionals de l'educació	129
	MARIBEL DE LA CERDA, XUS MARTÍN, JOSEP MARIA PUIG	
7.1	L'aprenentatge servei en els ensenyaments de pedagògics ...	129
7.1.1	Com ensenyar Teoria de l'Educació?	130
7.1.2	Com ensenyar una professió de proximitat?	131

7.1.3 Com ensenyar ciutadania a través de la Teoria de l'Educació?.....	132
7.2 L'ajuda entre alumnes de diferents nivells.....	134
7.2.1 Quines necessitats socials s'enfronten?.....	135
7.2.2 Què aporten els alumnes universitaris?.....	136
7.2.3 Què aprenen els alumnes universitaris?.....	137
7.2.4 Com establir relacions de partenariat?.....	139
7.3 Descripció del projecte <i>Amics i amigues de lectura</i>	140
7.3.1 Antecedents de l'experiència.....	140
7.3.2 Planificació del projecte i funcions dels agents implicats.....	142
7.3.3 Oferta de l'activitat als alumnes universitaris.....	143
7.3.4 Implementació de l'experiència.....	144
7.3.5 Avaluació de l'experiència.....	147
7.3.6 Reptes de futur.....	148
Referències bibliogràfiques.....	149
8. Les pràctiques de cooperació en els plans de formació inicial. L'educació en valors com a vivència.....	151
JAUME CARBONELL I ISABEL CARRILLO	
8.1 Introducció.....	151
8.2 La realitat de l'Amèrica Central: context de l'experiència de pràctiques.....	151
8.3 El viatge com a coneixement i vivència de valors.....	155
8.3.1 Abans del viatge (del final de setembre al desembre).....	155
8.3.2 Durant el viatge (del gener al començament de març).....	157
8.3.3 Després del viatge (març i juny).....	160
8.4 La cooperació com a recurs de valor en la formació inicial.....	166
8.5 Noves perspectives en els plans de formació inicial.....	171
Referències bibliogràfiques.....	174
9. Aprenentatge basat en problemes i construcció de ciutadania: el projecte de la Universitat de São Paulo.....	177
ULISES ARAÚJO I VALERIA ARANTES	
9.1 El protagonisme del subjecte que aprèn.....	180
9.2 La resolució de problemes.....	181
9.3 Resolució de problemes a la USP Este.....	182

9.4 La USP Este i l'aprenentatge servei	184
9.4.1 APS i resolució de problemes	185
9.4.2 APS i pràctiques de ciutadania	189
9.5 Reflexions finals	190
Referències bibliogràfiques	191
10. La transferència de tecnologia participativa	
des de la universitat: vers un canvi tecnològic	193
KATHARINA SCHLIERF, ALEJANDRA BONI, J. FÉLIX LOZANO	
10.1 Introducció	193
10.2 El paper de la societat civil en la transferència de tecnologia: quins en són els actors?	195
10.3 La transferència de tecnologia participativa	197
10.3.1 La recerca basada en la comunitat: un repte per als «experts»	197
10.4 La democratització del desenvolupament tecnològic	199
10.4.1 La ciutadania pren la iniciativa de la innovació	201
10.4.2 És millor el procés que neix de la iniciativa ciutadana?	203
10.5 Diferents eines per crear espais d'interacció	203
10.5.1 Visió de futur	204
10.5.2 Com treballar el llenguatge no verbal	205
10.5.3 La creació col·lectiva	205
10.5.4 Projectes pilot	206
10.6 El paper de la universitat en l'aposta per una ciutadania científica	207
10.7 El Taller de Barris	210
10.8 Recapitem: una proposta de transferència de tecnologia participativa des de la universitat	212
Referències bibliogràfiques	214