

Aprentatge **S**ervei

Educar per a la ciutadania

Josep Maria Puig

Roser Batlle

Carne Bosch

Josep Palos

Josep Maria Puig, Roser Batlle,
Carme Bosch, Josep Palos

Aprentatge servei

EDUCAR PER A LA CIUTADANIA

OCTAEDRO



Títol: *Aprenentatge servei. Educació per a la ciutadania*

Autors: Josep Maria Puig, Roser Batlle, Carme Bosch, Josep Palos

Primera edició: març de 2006

© Josep Maria Puig, Roser Batlle, Carme Bosch, Josep Palos

© D'aquesta edició:

Ediciones OCTAEDRO i Fundació JAUME BOFILL

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

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.cat - www.aprenentatgeservei.org

Queda rigorosament prohibida, sense l'autorització escrita dels titulars del *Copyright*, sota les sancions establertes per les lleis, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment.

ISBN: 84-8063-802-8

Disseny i producció: Ediciones Octaedro
Traducció al català: Francesc Jubany Ribalta



Sumari

Pròleg	7
I. Què és l'aprenentatge servei?	11
II. Reflexions sobre l'aprenentatge servei	33
III. Metodologia dels projectes d'aprenentatge servei	69
IV. L'aprenentatge servei en l'educació formal	137
V. L'aprenentatge servei en l'educació no formal	163
VI. Implantació territorial de projectes d'aprenentatge servei	195
Epíleg	219
Agraïments	221
Bibliografia	223
Índex general	227

Pròleg

Abordar l'educació per a la ciutadania entre els més joves perquè aquests siguin els protagonistes de la pròpia acció educativa i no només els receptors, és un dels reptes que una part d'educadors i sociòlegs, per citar només dos col·lectius de professionals, detecten com a imprescindible per reconduir, encara que sigui parcialment, una dinàmica social que genera pocs vincles comunitaris. La idea no és altra que incentivar el nervi cívic de què tothom disposa, donant unes passes més de les que tradicionalment es venen fent en les accions educatives que se centren en el cultiu de l'esperit cívic i la promoció de la ciutadania, només des de l'acció a l'aula.

Amb aquest propòsit un seguit d'institucions i organismes* han impulsat la constitució del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (APS) (<http://www.aprenentatgeservei.org>). Aquest centre neix amb l'única pretensió d'esdevenir un espai actiu en la promoció de la idea força d'aprenentatge a través del servei; en la recerca i l'anàlisi de pràctiques estimulants en aquest camp i que poden posteriorment ser adaptades en diverses realitats educatives, i finalment, en l'ajuda a implantar en el nostre país aquestes pràctiques.

* Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, Fundació Catalana de l'Esplai, Fundació Jaume Bofill, Grup de Recerca en Educació Moral i Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.



El llibre que teniu a les mans és un primer producte i respon a aquestes pretensions. El Centre Promotor d'APS i l'editorial Octaedro han establert un espai de col·laboració que s'ha concretat en una col·lecció que s'anomena «Aprenentatge Servei». Aquest llibre n'és el primer resultat. Amb aquest primer títol comença a caminar una col·lecció que esperem esdevingui útil a totes aquelles persones i institucions que volen, des del seu àmbit educatiu específic, impulsar i aprofundir en projectes d'aprenentatge servei.

Les persones i institucions promotores partim de la convicció que l'acollida que l'APS tindrà en el nostre país al llarg dels propers anys serà molt important. De fet, en altres països hi ha un munt d'experiències en aquesta mateixa direcció i en alguns d'ells s'ha institucionalitzat amb èxit l'impuls d'aquests projectes, i se n'ha facilitat la incorporació en l'acció quotidiana de les institucions educadores, especialment l'escola.

Això no hauria de sorprendre ningú en la mesura que les causes que motiven la consolidació de projectes com els d'APS estan presents arreu de les denominades societats postindustrials. Cal tenir present quan parlem de la necessitat d'impulsar en el nostre país les pràctiques d'APS, que una de les característiques de les societats contemporànies és el debilitament dels vincles comunitaris i la consolidació de l'individualisme. Disposem de molts indicis per pensar que el compromís col·lectiu està decreixent, i amb ell també es debiliten bona part de les xarxes i de la reciprocitat social sense les quals, i entre altres conseqüències, la nostra democràcia es pot afèblir i entrar en un procés de pèrdua de qualitat.

Sense tenir present aquesta dinàmica ens pot ser difícil entendre les pautes de relació social, les actituds i els valors dominants a les nostres societats, és a dir, el nostre comportament social. Són molts els estudis sociològics que ja ens expliquen aquesta dinàmica i també els estudis sociopolítics que ens evidencien algunes de les conseqüències que a causa del desenvolupament social i democràtic es desprenen d'aquestes pautes de comportament.

És evident que el recorregut històric de les nostres democràcies liberals és un exemple d'unes pràctiques molt centrades en aspectes formals i procedimentals que han posat l'esforç en el disseny institucional de govern, i que han oblidat les concepcions més socials que estaven en l'origen del pensament liberal democràtic, o com a mínim, en una part d'aquest. Unes idees que havien de permetre que la pràctica democràtica conduís a la millora de l'individu i a



la transformació social que per efecte d'agregació se'n podrien desprendre.

Com dèiem algunes línies més amunt, un dels reptes més importants que es plantegen en les nostres societats, des de diversos autors i també des de diversos camps de coneixement, és com modificar el deteriorament que observem de les pràctiques cíviques. En unes altres paraules, com motivem i impulsem unes noves dinàmiques que permetin establir una revinculació més efectiva i més intensa que la que avui es produeix entre la dimensió individual i la col·lectiva.

Certament no és aquest un repte nou en les nostres societats. Tot aquest debat es pot descobrir en moltes de les reflexions que des de dècades anteriors s'han vingut fent a l'entorn del civisme, les virtuts cíviques o els valors de ciutadania, només per citar tres de les maneres amb què aquest debat s'ha abordat històricament. Així doncs, no és nou, però sí que és radicalment actual.

En tota aquesta qüestió hi ha un retorn a qüestions clàssiques sobre ciutadania. Això ens porta quasi inevitablement a la recuperació del debat sobre el paper que l'escola, i més en general l'acció educativa, pot tenir o ha de tenir en les nostres societats. No es tracta de recuperar de la vella calaixera algunes accions educatives fetes només des del discurs. Afortunadament, com ja hem fet explícit, hi ha experiències suficients en diversos països del món en aquest camp d'educació per a la ciutadania, i també una significativa tradició pedagògica al nostre país, que ens indiquen amb certesa que els programes educatius que es fonamenten en la idea d'acció de servei donen resultats positius, esperançadors.

Aquesta publicació que teniu a les mans i la col·lecció que amb ella s'inicia pretenen posar a l'abast d'un públic interessat i preocupat en aspectes relacionats amb l'educació per a la ciutadania aportacions de diversos experts al projecte d'aprenentatge servei. Aquest primer llibre és el resultat d'un treball d'equip. Cal agrair a totes les persones que en formen part la dedicació i l'encert en la manera d'abordar els capítols respectius. La rellevància del llibre rau en el fet de ser probablement el primer que tracta en la nostra llengua una reflexió sobre aprenentatge i servei. En aquest sentit, es pot considerar com una obra de referència bàsica per a tothom qui pretengui fer una primera aproximació a l'aprenentatge servei. L'estructura del llibre ajuda indiscutiblement a complir aquest propòsit d'obra introductòria.



Quan aquest llibre vegi la llum, a la primavera del 2006, un segon títol d'aquesta col·lecció estarà preparat per entrar a impremta. Cal esperar que aquesta energia inicial, que té el seu origen en l'impuls que aporta el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, trobi una bona acollida social. El projecte bé s'ho val.

JORDI SÀNCHEZ I PICANYOL

Director de la Fundació Jaume Bofill



I. Què és l'aprenentatge servei?

Efecte *collage*

Un *collage* és un quadre format per fragments de diferents materials enganxats sobre una tela. Retalls de diaris, trossos de roba, cartons, fustes, fotografies i altres elements es combinen amb tècniques de pintura o dibuix per tal de produir una imatge de conjunt que pretén representar alguna cosa o bé evocar alguna sensació. Tanmateix, quan contemplem un *collage* se'ns fa difícil vèncer la temptació de fixar-nos en els diferents components que el formen, reconèixer-los com a familiars i recordar-ne la primera utilitat. Per això, un *collage* sempre es pot mirar com una obra familiar. En canvi, si vencem la tendència a identificar les parts que l'integren podrem valorar l'obra en conjunt, una creació essencialment nova i original que possiblement no hem vist mai abans. Així, doncs, un *collage* és una obra nova feta a partir d'elements coneguts.

Una cosa semblant passa amb l'aprenentatge servei (APS). Quan se'n defineixen els trets principals o ens expliquen experiències modèliques és molt fàcil reconèixer-hi elements familiars o fins i tot trobar-hi nombroses similituds amb altres activitats que potser hem viscut de primera mà. Això mateix passa, en part, quan s'afirma que l'APS és una activitat complexa que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge escolar. Es tracta d'una proposta innovadora, tot i que també és una proposta que parteix d'elements molt coneguts: el servei voluntari a la comunitat i, òbviament, la transmissió de



coneixements, destreses i valors a càrrec de l'escola i les institucions educatives no formals. La novetat no rau, doncs, en cadascuna de les parts que el formen, sinó en l'estreta vinculació de servei i aprenentatge en una sola activitat educativa ben articulada i coherent. Per tant, ens trobem davant d'un conjunt d'elements ja coneguts, tot i que combinats per formar un concepte nou i més original.

Succeeix el mateix quan es descriuen experiències: tot el que se'ns explica ens és proper, però té alguna cosa totalment nova. Aquesta sensació sorgeix en molts casos, com ara el següent: un grup classe decideix netejar un solar proper a l'escola i condicionar-lo per poder-hi jugar. Els alumnes duen a terme una tasca clàssica de voluntariat d'un valor indiscutible per a la col·lectivitat. Si, a més de sanejar el terreny, investiguen la classe de residus que hi troben, el lloc on cal dipositar-los, la quantitat de brossa que produeix el barri, les formes possibles de reciclar-la i, a partir d'això, es posen en contacte amb l'ajuntament per demanar millores i desenvolupen una campanya de sensibilització ciutadana, ens trobarem primer davant d'una coneguda activitat d'aprenentatge basada en l'experiència i, a més, davant d'un exemple de participació ciutadana. Es tracta d'una proposta coneguda en totes les seves etapes, però alhora esdevé original quan la unim en una sola activitat complexa d'aprenentatge i servei. La primera impressió que produeix l'APS presenta aquestes dues cares: d'una banda, hi trobem elements coneguts i, de l'altra, ens sorprèn l'originalitat del conjunt i les enormes possibilitats educatives que ofereix.

En altres casos, no es tracta només de reconèixer alguns dels components de l'APS, sinó d'adonar-se que el conjunt de l'experiència s'assembla a altres activitats que coneixem i que, fins i tot, hem protagonitzat. Aquest fenomen sol produir-se quan el lector té informació o ha dut a terme pel seu compte activitats d'aprenentatge servei sense anomenar-les d'aquesta manera i, a vegades, sense arribar a sistematitzar-les o donar-los el valor que realment es mereixen. Segur que algú havia fet *collages* abans que els cubistes els adoptessin, els donessin nom i fins i tot n'elaboressin teories i, evidentment, abans que se'ls reconegués un valor artístic que mai abans no havien aconseguit assolir.

Encara ens falta comentar un darrer tipus de proximitat o familiaritat amb l'APS. Fins ara hem vist que els components que el formen ens poden ser familiars, que a vegades hi ha activitats que no reben el nom d'APS quan de fet presenten tots els trets que el defineixen, i ara hem de destacar les experiències que s'acosten a



l'aprenentatge servei sense arribar a tenir-ne totes les característiques. Se les ha anomenat experiències de transició perquè semblen orientades a assolir, si els protagonistes ho volen, el format propi de les activitats d'APS.¹ Fem referència a propostes assistencials de voluntariat que es podrien convertir en oportunitats de promoció social i d'aprenentatge escolar, a activitats solidàries extraescolars que es podrien vincular als continguts curriculars, a activitats ocasionals que podrien ocupar un lloc estable entre les propostes educatives dels centres, o bé a experiències laborals en projectes que es podrien allargar i cercar ocasions per aplicar el que s'ha après en benefici de la comunitat. En definitiva, possibles trajectes cap a l'APS. Encara no són *collages*, però s'hi van acostant.

És veritat que l'APS està fet d'idees conegudes, i és cert que té un aire familiar que el converteix en un concepte proper, però també és veritat que suposa una novetat pedagògica que pot contribuir a transformar els diferents nivells de l'educació. L'aprenentatge servei, com a activitat educativa que vincula l'adquisició de coneixements i competències a la seva aplicació pràctica per tal de dur a terme un servei útil a la comunitat, té prou arguments per canviar el sentit de l'aprenentatge i el sentit de ciutadania. Contribuir a assolir aquest doble objectiu exigeix dur a terme com a mínim tasques com les següents: analitzar bones experiències d'APS i donar-les a conèixer, contribuir a articular experiències d'aprenentatge i servei que es mantenen separades i que es podrien complementar, completar i millorar algunes activitats que ja s'apropen a l'APS i, finalment, prendre consciència que a vegades ja desenvolupem bones experiències d'APS que s'han de sistematitzar i valorar com realment es mereixen.

Experiències d'aprenentatge servei

Fins ara sabem com a mínim dues coses sobre l'APS: que ens farà pensar en experiències pedagògiques conegudes i, sobretot, que tal com el mateix nom expressa, és una proposta que fusiona en una sola activitat el servei a la comunitat i l'aprenentatge. De moment, doncs, ens sembla un bagatge suficient per endinsar-nos en les característiques i possibilitats que presenta a través d'alguns exemples.

1. Tapia, M. N., *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2001, pàg. 183-210.



El Liceo Polivalente Molina de Xile ha desenvolupat un projecte de promoció de la salut que aprofita els coneixements dietètics dels alumnes per prestar un servei de millora de les condicions sanitàries i alimentàries de les famílies del barri. Els alumnes de l'especialitat d'alimentació van identificar els grups socials amb més risc de contraure malalties infeccioses, manipular incorrectament els aliments o elaborar dietes desequilibrades. Per aconseguir-ho, van fer entrevistes i enquestes amb l'objectiu de detectar els grups socials més vulnerables. Un cop determinats, van preparar xerrades per informar-los sobre tècniques de sanejament, desinfecció, tractament dels aliments i neteja dels estris de cuina. Les xerrades es van dur a terme en una seu social del barri. Més endavant, van elaborar receptes de cuina fàcils, barates i equilibrades, adaptades a les necessitats pròpies de l'edat dels diferents membres de les famílies amb les quals van treballar.²

Gràcies a un programa d'APS de la Britton's Neck High School (Gresham, Carolina del Sud), els estudiants han tingut un impacte considerable sobre la comunitat amb la construcció d'un punt d'extinció d'incendis. Com a resultat d'aquest projecte, l'entorn està més ben equipat per reaccionar en cas d'emergències, el preu de les assegurances ha baixat i quatre estudiants s'han inscrit com a bombers voluntaris. En el transcurs d'aquest programa, els estudiants d'agricultura van fer anàlisis del sòl, els de matemàtiques van calcular el cost dels materials de construcció, a les classes de ciències es va estudiar l'impacte de la nova construcció sobre l'erosió del sòl i altres estudiants van col·laborar amb la comunitat en les tasques de construcció de la instal·lació.³

A l'Argentina, l'Escuela Provincial de Educación Técnica 4-124 Reynaldo Merín (San Rafael, Mendoza) ha desenvolupat el projecte «Independencia para mi vida», que té l'objectiu de proporcionar de manera gratuïta a través de les organitzacions de la comunitat cadires de rodes manuals i motoritzades a persones discapacitades amb pocs recursos econòmics. Per tal de motivar els alumnes, el centre va impulsar l'anàlisi de les principals dificultats de

2. Ministerio de Educación de Chile, *Las innovaciones pedagógicas en el Programa Liceo Para Todos*, Document fotocopiado. Vegeu també: <http://www.mineduc.cl/media/lpt/pedagogico/regVII.html> (Consultada: juny del 2004).

3. The Grantmaker Forum on Community and National Service, *Profiles of Success: Engaging Young People's Hearts and Minds Through Service-Learning*. <http://www.gfcns.org> (Consultada: juny del 2004).



la comunitat i els va proposar treballar en alguns dels problemes detectats amb la intenció de reduir-los. D'aquest estudi, en va sorgir el projecte de construcció de cadires de rodes, en l'execució del qual es va implicar primer el professorat de socials per establir les necessitats i, després, el professorat de les assignatures tècniques i econòmiques (taller de mecànica, soldadura, electrònica i automatització, economia, etc.). El projecte ha estat un èxit per la motivació professional i intel·lectual que han mostrat els joves, pels coneixements tècnics que han adquirit i pel servei que han donat als usuaris de les cadires.⁴

El col·legi Sant Ignasi de Barcelona, juntament amb altres centres de la Companyia de Jesús, fa temps que duu a terme un programa d'acció social per a alumnes de batxillerat. Aquesta activitat consta de dos blocs ben definits: el servei que ofereixen els alumnes en diferents àmbits a través de les organitzacions que habitualment tenen la responsabilitat sobre aquestes tasques (ajut a persones discapacitades, a persones grans, etc.) i, alhora, el seguiment d'una assignatura que durant tot un curs analitza la realitat social del nostre entorn i fa el seguiment dels joves en relació amb el servei en el qual estan implicats. Servei i aprenentatge estan clarament vinculats en una activitat que tots els alumnes fan una vegada durant el batxillerat.⁵

Aquests exemples són només això: casos que ens poden inspirar enmig d'una enorme varietat d'èxits i possibilitats. L'APS és una pràctica pedagògica amb unes característiques prou ben definides i alhora amb una enorme obertura, que permet aplicar-lo de diferents maneres en funció de la imaginació dels protagonistes i de les condicions de la realitat a la qual s'aplica.

Definicions d'aprenentatge servei

Tal com acostuma a passar en altres temes humans de gran importància, no disposem d'una única definició d'aprenentatge servei. Passa justament tot el contrari, ja que coexisteixen diferents defi-

4. Diversos autors, *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2001, pàg. 152-154.

5. *Programa social del col·legi Sant Ignasi*, Barcelona, Taleia (Fundació Bofill), 1993.



nicions que en prioritzen algun aspecte i deixen en segon terme, o simplement obliden, altres trets del nostre tema. En realitat, aquesta situació de coexistència de definicions és un fet normal quan es tracten qüestions humanes, i probablement també és positiu.

Una definició pretén reflectir una part de la realitat tot destacant, entre tots els trets coneguts, els que ajuden a singularitzar el fenomen respecte de la resta de la realitat. Les definicions depenen de tot allò que per l'experiència coneixem de l'objecte definit. Per tant, les definicions normalment varien a mesura que augmenta el coneixement i que es modifica la realitat definida. L'APS està subjecte a una evolució tan gran que poden canviar fins i tot aspectes del seu caràcter i, alhora, cada cop sabem més coses que ens ajuden a determinar-ne els trets essencials.

Tanmateix, el mecanisme més efectiu de la diversificació de les definicions té relació amb els diferents punts de vista i problemàtiques des dels quals es defineix la realitat que ens preocupa. La qüestió és molt simple: la realitat és sempre tan complexa que es pot abordar des de moltes posicions i pot presentar alhora diferents interrogants. Per tant, i com que qualsevol definició es formula des d'una preocupació, un problema o un punt de vista, hi haurà tantes definicions com perspectives es puguin plantejar de la realitat, és a dir, moltes. Per això, els temes humans admeten tantes definicions i generen tantes discussions per acostar posicions, objectiu que sens dubte és una tasca molt complicada i, potser, fins i tot impossible.

Els dos mecanismes de proliferació de definicions s'han aplicat a l'àmbit de l'APS: les definicions han ofert mostres d'un desenvolupament i un millor coneixement del fenomen, i la realitat mateixa s'ha mirat de definir des de perspectives i preocupacions diferents. La suma de tots dos processos produeix les nombroses definicions que es podrien plantejar i les que simplement no coneixem. Amb aquest estat de coses, el que farem serà presentar diverses definicions en funció dels principals punts de vista que s'han adoptat per formular-les i, a partir d'aquest enfocament, presentarem cinc tipus de definicions: les que afronten l'aspecte bàsic de l'APS en el qual tothom està d'acord, les que tenen una voluntat panoràmica i les que consideren l'APS un programa d'acció, una filosofia o una pedagogia.⁶ La intenció no és facilitar l'elecció d'una definició o d'una

6. Aquestes tres aproximacions s'exposen en: Jacoby, B. i altres, *Building Partnerships for Service-learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003, pàg. 3-5.



altra, sinó comprendre millor l'APS a partir de totes les definicions. Aquesta comprensió global mirarem d'incloure-la al darrer punt a través de la presentació d'una definició àmplia que aplegui les principals característiques de l'APS.

Aprenentatge i servei

El primer grup de definicions assenyala com a característica principal de l'APS la unió d'aprenentatge i servei. Aquest tret és, probablement, un dels pocs que accepten sense més dificultats totes les persones que l'han estudiat o han participat en el seu desenvolupament. Malgrat que no esgota tot el que es pot afirmar sobre l'APS, en destaca la prioritat principal i permet apuntar algunes conseqüències derivades del vincle entre els dos pols de l'APS.

El servei, combinat amb l'aprenentatge, afegeix valor i els transforma tots dos.⁷

L'aprenentatge servei és una aproximació a l'ensenyament i l'aprenentatge que integra el servei a la comunitat amb l'estudi acadèmic per tal d'enriquir l'aprenentatge, transmetre responsabilitat cívica i reforçar la comunitat.⁸

L'aprenentatge servei té l'objectiu de comprometre els individus en activitats que combinin el servei a la comunitat i l'aprenentatge acadèmic. Atès que els programes d'aprenentatge servei normalment estan integrats en cursos formals, l'activitat de servei se sol basar en els continguts curriculars que s'imparteixen.⁹

L'APS és una activitat complexa que integra aprenentatge i servei en una única proposta pedagògica ben articulada. Aquesta unió

7. Honnet, E. P. i Poulsen, S., *Principles of Good Practice in Combining Service and Learning*, (Wingspread Special Report), Racine, Wis., Johnson Foundation, 1989, pàg. 1.

8. NSLC (National Service Learning Clearinghouse), What is Service-Learning? <http://www.servicelearning.org> (Consultada: març del 2005).

9. Furco, A., "Is Service-Learning Really Better than Community Service?" Dins: Furco, A. i Shelley, H. Billing (Ed.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, Information Age Publishing, 2002, pàg. 25.



implica que el servei es vincula als cursos reglats, els aporta més significat i els ofereix experiències a partir de les quals reflexionar. I, en sentit invers, el contingut dels cursos s'aplica, enriqueix, aclareix o fins i tot es comprova en aplicar-se durant la prestació del servei. Es tracta, doncs, d'establir un vincle profund, i no només nominal, entre els dos pols de l'APS. A més a més, l'esforç per unir aprenentatge i servei produeix dos tipus de resultats: primer, millora tant un aspecte com l'altre i, d'altra banda, genera resultats educatius en l'alumnat que no són fàcils d'assolir per altres camins.

Panorama sobre una activitat complexa

Algunes definicions de l'APS han intentat definir-lo amb la voluntat d'establir pràcticament una llista de trets que permetin diferenciar-lo d'altres propostes educatives i, sobretot, que ofereixin una panoràmica tan àmplia com sigui possible dels aspectes essencials que cal tenir en compte si es vol impulsar un projecte d'APS des de qualsevol instància.

L'aprenentatge servei és un mètode amb el qual els estudiants aprenen i es desenvolupen a través de la participació activa en un servei organitzat minuciosament, que es guia per les necessitats de la comunitat; que coordina una escola primària, secundària, una universitat o un programa de servei a la comunitat amb la comunitat; que contribueix a desenvolupar la responsabilitat cívica; que està integrat al currículum acadèmic dels estudiants i contribueix a enfortir-lo o bé que s'integra als components educatius dels serveis comunitaris en què actuen els participants; que destina un cert temps programat prèviament per tal que els estudiants o els participants reflexionin sobre l'experiència de servei.¹⁰

Un cop llegida aquesta definició de síntesi ens queda clara la voluntat panoràmica dels seus autors, com també els trets que, segons el seu punt de vista, defineixen l'APS i que podem enumerar de manera gairebé telegràfica: 1) S'aprenen nous coneixements i es

10. National and Community Service Trust Act del 1993.

http://www.learnandserve.org/about/service_learning.html (Consultada: novembre del 2004).



produceix un desenvolupament personal; 2) Cal la participació activa de l'alumnat; 3) L'activitat exigeix una organització minuciosa; 4) Les necessitats de la comunitat són una meta que no hem d'oblidar; 5) Cal la coordinació entre totes les instàncies educatives formals o no formals i la comunitat que rebrà el servei; 6) L'APS genera responsabilitat cívica; 7) Cal integrar el servei al currículum acadèmic o a les propostes formatives de les entitats educatives no formals, i 8) Es destina un cert temps previst prèviament a la reflexió al voltant de l'experiència.

L'aprenentatge servei com a programa

Una manera de veure l'APS és considerant-lo un programa d'intervenció en la comunitat per optimitzar-ne algun aspecte i per assolir de manera recíproca un millor desenvolupament de les capacitats personals i cíviques de l'alumnat. Es tracta, així doncs, de centrar-se en allò que l'APS té com a mecanisme de realització de tasques de servei.

L'aprenentatge servei és una metodologia d'ensenyament i aprenentatge gràcies a la qual els joves desenvolupen destreses a través del servei a les seves comunitats. Un bon programa d'APS permet als joves dur a terme tasques importants i de responsabilitat a les seves comunitats i escoles. Els joves, doncs, assumeixen papers destacats i complexos en diferents llocs, com ara escoles bressol, museus, activitats extraescolars, projectes ecològics, biblioteques o centres de jubilats. Les activitats en aquests punts poden incloure la lectura a nens, la supervisió d'alumnes en edat escolar i en llocs de lleure, l'ajut en les tasques escolars, activitats de guia de museus, neteja de barris o enregistrament d'històries orals amb avis.¹¹

La nostra intenció no és elaborar la llista de tots els serveis que es poden a dur a terme a través d'un programa d'APS, ja que segurament no seria una tasca gaire profitosa pel fet que és un aspecte que canvia segons les necessitats de la comunitat i, d'altra banda,

11. Halsted, A., "Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio". Dins: Diversos autors, *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998. pàg. 23-24.



és impossible fer una llista exhaustiva de tots els serveis imaginables. Malgrat tot, podem apuntar una primera manera de classificar els programes d'acció que ens ajudi a ordenar-los: serveis directes a persones i grups, serveis a l'entorn natural o cultural i serveis relacionats amb accions de reivindicació o sensibilització. En qualsevol cas, ens trobem davant de l'APS com a programa d'acció.

L'aprenentatge servei com a filosofia

L'APS, tot i que no deixa de ser un programa, també és una filosofia. És a dir, una manera d'entendre el creixement humà, una manera d'explicar la creació de vincles socials i un camí per construir comunitats humanes més justes i amb una millor convivència. Aquest vessant filosòfic pretén posar de manifest que l'APS ha de passar de la caritat a la justícia, del servei a la satisfacció de les necessitats de la comunitat, i de l'èxit individual a la formació personal i col·lectiva.

L'aprenentatge servei és un mètode d'ensenyament que combina el servei a la comunitat amb la formació acadèmica per desenvolupar el pensament crític i reflexiu, com també la responsabilitat cívica. Els programes d'APS impliquen els estudiants en un servei comunitari ben organitzat i pensat per satisfer les necessitats locals, mentre també desenvolupen destreses acadèmiques, el sentit de responsabilitat cívica i el compromís amb la comunitat.¹²

En realitat, l'aproximació filosòfica pretén posar de manifest les grans finalitats o el sentit fonamental de l'APS. Si continuem amb la definició que hem presentat, es proposa el següent: 1) Desenvolupar competències acadèmiques; 2) Formar el pensament crític i reflexiu; 3) Afinar la sensibilitat envers les necessitats de la comunitat; 4) Enfortir el compromís social, i 5) Adquirir actituds que predisposin a la responsabilitat cívica.

12. Campus Compact National Center for Community Colleges.
<http://www.compact.org/resource/SLres-definitions.html> (Consultada: febrer del 2005).



L'aprenentatge servei com a pedagogia

L'APS és un programa, una filosofia i una pedagogia. Aquesta darrera aproximació pretén destacar els dinamismes psicopedagògics a través dels quals s'educa l'alumnat. Es tracta, doncs, de determinar quina mena de mecanismes posen en marxa els educadors i quina mena de processos viuen els estudiants per assimilar les transformacions que acabem batejant com a desenvolupament i formació.

L'aprenentatge servei és una forma d'educació basada en l'experiència en la qual els estudiants es comprometen en activitats que relacionen les necessitats personals i les de la comunitat amb oportunitats dissenyades expressament per fomentar el desenvolupament i l'aprenentatge dels estudiants. La reflexió i la reciprocitat són conceptes fonamentals a l'APS.¹³

L'aprenentatge servei és una forma d'educació basada en l'experiència en la qual l'aprenentatge es dona a través d'un cicle d'acció i reflexió gràcies al qual els estudiants treballen amb altres companys en un procés d'aplicació de tot el que han après als problemes de la comunitat i, alhora, reflexionen sobre l'experiència de treballar en objectius reals per a la comunitat i augmentar la comprensió i les destreses pròpies. En altres paraules, desenvolupen de manera connexa les diferents dimensions humanes, intel·lectuals, afectives i pràctiques i cultiven la responsabilitat cívica i social.¹⁴

Tot i que aquí no podem exposar detalladament tota la pedagogia que s'amaga darrere de les propostes d'APS, com a mínim n'esmentarem algunes de les característiques més importants. Hi ha un gran consens a l'hora de presentar l'APS com a una pedagogia basada en l'experiència, la reflexió i la reciprocitat, és a dir, una pedagogia que parteix d'activitats reals que duu a terme l'alumnat, però d'activitats que es complementen amb una reflexió sobre tots i cadascun dels aspectes de l'experiència i, finalment, d'activitats dissenyades de manera que la relació entre els joves que presten un servei i els receptors del servei sigui recíproca: tots dos hi han de guanyar alguna cosa i d'oferir-ne alguna.

13. Jacoby, B., *Service-Learning in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996, pàg. 5.

14. Síntesi de les idees de J. Eyler i D. E. Giles sobre aprenentatge servei. Eyler, J. i Gilers, D. E., *Where's the Learning in Service-Learning?*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999, pàg. 3-12.



Finalment, el disseny pedagògic de les propostes d'APS té com a objectiu posar en contacte les necessitats personals i comunitàries amb un mecanisme de treball que les pugui satisfer, que sempre que sigui possible el procés es faci de manera col·lectiva, que suposi l'aplicació i la comprovació del coneixement curricular per solucionar problemes de la comunitat, i que desenvolupi les múltiples dimensions de la personalitat.

Vers una definició guia de l'aprenentatge servei

Com totes les pràctiques pedagògiques complexes, l'APS el configuren amb un ampli ventall de característiques, a més de la característica central que el defineix: la vinculació entre les activitats de servei i les d'aprenentatge. Es tracta d'un conjunt d'aspectes sense els quals no acabaríem de tenir una imatge prou clara de què és l'APS i que tot seguit explicarem detalladament. Amb la voluntat de sintetitzar el que ens sembla més representatiu en una definició i amb un nombre no excessiu de característiques, hem establert els punts que es presenten tot seguit, el primer com a aproximació abreujada i els següents com a panoràmica sobre l'APS.

L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.

Aquesta proposta educativa:

- ▶ S'aplica en àmbits educatius formals i no formals, a qualsevol edat i a totes les etapes educatives, sempre que el projecte s'adapti a les característiques pròpies de cada realitat. Cal situar les experiències amb precisió dins de les possibilitats temporals de cada institució. En el cas de l'educació formal, cal que se situïn en algun dels espais temporals idonis que ofereixen els centres educatius: tutories, crèdit de síntesi o de recerca, sempre al voltant d'una o diverses matèries, en períodes extraescolars o durant un cert temps destinat específicament a aquest tema. En el cas de l'educació no formal, s'han de situar en qualsevol dels formats temporals



propis de les entitats socials i de lleure: colònies, camps de treball, campaments, trobades setmanals, o altres.

- ▶ Concep el servei com una resposta a necessitats reals de la societat: protecció del medi ambient, recuperació del patrimoni cultural, ajut a grups socials amb necessitats, col·laboració en centres educatius, realització de campanyes de sensibilització, etc. El servei permetrà aplicar coneixements adquirits prèviament, formular interrogants intel·lectuals i cívics, i ser font d'experiències que obrin els participants a noves adquisicions. I, finalment, el servei serà un esforç d'organització i cooperació, una oportunitat per a l'exercici de la responsabilitat i, sobretot, un espai de col·laboració recíproca en què totes les parts, més enllà de posicions assistencials, ofereixin i rebin quelcom de valor.
- ▶ Desenvolupa processos conscients, planificats i sistemàtics d'ensenyament i aprenentatge que relacionen les tasques de servei amb continguts i competències importants per a la vida. L'educació formal posarà en dansa continguts factuais, procedimentals i de valor propis de les diferents matèries escolars fins a convertir-los en competències que permetin enfrontar-se als problemes vitals de la comunitat que planteja l'activitat i resoldre'ls. D'altra banda, l'educació no formal, un cop fet l'esforç de presa de consciència de les competències i els continguts que activen les formes d'intervenció i les propostes concretes que promouen en cada cas, tractarà intencionalment les competències i els continguts formatius relacionats amb el servei a la comunitat que impulsa l'entitat social o de temps lliure.
- ▶ S'inspira en una pedagogia que s'esforça per aplicar principis com: l'experiència o la relació directa i significativa amb la realitat; la participació activa o la intervenció dels protagonistes en les diferents fases del projecte; la reflexió o l'esforç per guiar l'activitat i donar-li un sentit personal i social; la interdisciplinarietat i resolució de problemes o la consideració de fets complexos des de múltiples perspectives per tal de millorar-ne el funcionament; la cooperació o feina conjunta amb els companys i la col·laboració amb els receptors de l'ajut; la immersió en pràctiques de valor o l'adquisició de valors mitjançant la participació en activitats que els representa i condueix a manifestar-los, i l'avaluació múltiple o regulació continuada de l'experiència i la feina dels participants. Una pedagogia d'aquestes característiques exigeix que l'educador sigui molt més que un docent.



- ▶ Requereix un treball en xarxa que coordini les institucions educatives (escolars i no escolars) i les entitats socials que en faciliten la intervenció en la vida real. Aquesta aliança permetrà a les institucions educatives obrir-se al seu entorn i a les entitats socials exercir, a més de les tasques que li són pròpies, una influència formativa que completi l'acció de les institucions educatives i contribueixi així a l'ideal de la ciutat educadora, segons el qual tot el teixit ciutadà duu a terme, en funció de les seves possibilitats, alguna acció formativa. Finalment, també convé tenir l'ajuda d'una altra mena d'instàncies destinades a establir vincles i crear relacions de col·laboració entre les institucions educatives i la resta d'entitats socials.
- ▶ Incideix en l'aprenentatge de continguts intel·lectuals, afectius i de comportament; desenvolupa competències aplicables a diferents àmbits vitals; estimula el pensament crític i la responsabilitat cívica; transmet valors i virtuts que fomenten el desenvolupament personal i la ciutadania i contribueix a millorar l'entorn social, com també les institucions implicades en el projecte.

Tal com es pot veure, no es tracta únicament d'una definició concisa que posi de manifest algun tret essencial de l'APS, sinó que ens trobem davant d'una definició, o més aviat d'una àmplia relació de trets proposats per esbossar una imatge sintètica d'allò que actualment podem entendre per APS. Com sol passar sempre que es defineix, el que fem és un exercici de síntesi d'allò que sabem, una síntesi que sempre serà provisional, perquè encara en podem saber més o perquè podem arribar a transformar la realitat que volem definir. Finalment, una definició també és un programa de treball per al futur, per impulsar experiències d'APS i per investigar a partir d'uns paràmetres que avui ens semblen adequats.

L'univers de les pedagogies de l'experiència

No és possible arribar a entendre del tot en què consisteix l'APS sense comparar-lo amb altres pedagogies de l'experiència. Tal com hem dit a l'apartat anterior, l'APS és una activitat educativa que basa una gran part de la seva efectivitat en el contacte directe dels joves amb la realitat. És a dir, que se sosté en l'experiència pròpia com a primera font d'aprenentatge. Tanmateix, no és l'única pedagogia de l'experiència: els programes escolars de voluntariat, la recerca



de camp o de laboratori, i molts exemples de treball en projectes, com també les pràctiques universitàries durant la carrera i després, constitueixen bons exemples de la pedagogia de l'experiència. Diferenciarem aquests exemples de l'APS per arribar a comprendre'n millor les característiques que li són pròpies.

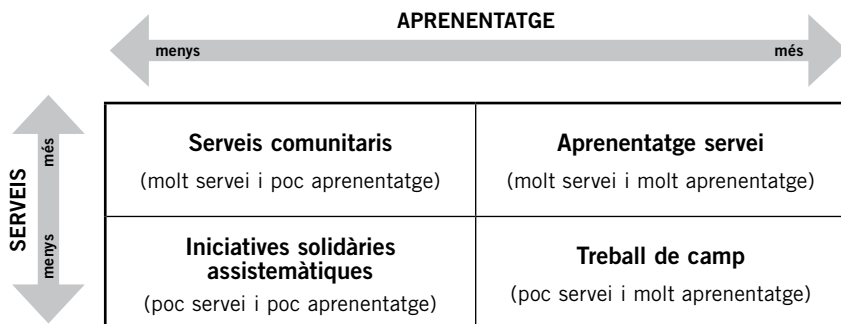
No obstant això, convé que abans ens aturem un moment en el mateix concepte de pedagogia de l'experiència. Amb aquest terme volem designar una tipologia de pràctiques educatives organitzades de manera que fan possible la relació directa –l'experiència– dels joves que aprenen amb els fenòmens de la realitat que estudien o analitzen. Aquest tipus de pedagogia suposa que el contacte directe amb els fets desencadena processos d'aprenentatge genuí. Les pedagogies de l'experiència s'oposen a les pràctiques pedagògiques que es basen en la transmissió verbal d'informació del professorat. Així, doncs, podem afirmar que l'experiència ensenya en la mesura que desescolaritza l'aprenentatge i permet que l'aprenent actuï i experimenti en la mateixa realitat que vol estudiar.

És evident que no només l'APS compleix els requisits de la pedagogia de l'experiència, ja que altres propostes que hem esmentat també es basen en l'experiència directa de l'alumnat. Per tant, la manera de diferenciar aquestes activitats pedagògiques no es basarà en el criteri de l'experiència –una característica que precisament comparteixen–, sinó que caldrà que se sustenti en altres punts de vista. Per establir diferències entre l'APS i altres pedagogies similars ens poden ajudar considerablement els «quadrants de l'aprenentatge servei» proposats pel Service-Learning 2000 Center de la Universitat de Stanford.¹⁵ Tal com podem observar al quadre adjunt, trobem dos eixos que s'encreuen: l'eix vertical indica a la part superior un servei a la comunitat de qualitat i, a la part inferior, un servei de baixa qualitat o simplement inexistent. L'eix horitzontal marca, a la dreta, un aprenentatge ben sistematitzat i integrat amb el servei a la comunitat i, a l'esquerra, un aprenentatge poc sistematitzat i mal o gens integrat amb el servei. L'encreuament d'aquests dos eixos delimita quatre quadrants que ens permeten situar les pedagogies de l'experiència que ens interessa diferenciar de l'APS.¹⁶

15. Service-Learning 2000 Center, *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, Califòrnia, 1996.

16. Per comentar el quadre ens ha estat de gran utilitat l'article de Furco, A., "Is Service-Learning Really Better than Community Service?". Dins: Furco, A. i Shelley, H. Billing (Ed.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogic*. Greenwich, Information Age Publishing, 2002, pàg. 23-50.





El primer quadrant es defineix per un servei de qualitat i un aprenentatge poc sistematitzat i poc integrat: el servei es prioritza per davant de l'aprenentatge, com en el cas del voluntariat escolar. Ens trobem, doncs, davant d'un exemple de pedagogia de l'experiència que té com a intenció principal fomentar l'ajuda als altres i aconseguir una determinada formació cívica i ètica. Sens dubte, durant la realització de l'activitat voluntària, s'aprenen algunes coses de manera informal, tot i que aquest no és l'objectiu de la proposta. Es tracta, essencialment, d'una bona activitat que prioritza el servei.

El segon quadrant es defineix per un servei de qualitat i un aprenentatge ben sistematitzat i ben integrat: tant el servei com l'aprenentatge estan prioritzats, tal com passa a l'APS. És un exemple, doncs, de pedagogia de l'experiència que té una doble intenció: servir la comunitat i assolir certs aprenentatges. És a dir, obtenir una formació tant de caràcter cívic com acadèmic.

El tercer quadrant es defineix per un servei de baixa qualitat o inexistent i un aprenentatge sistematitzat i ben integrat: es prioritza l'aprenentatge per damunt del servei, com en els casos de la recerca de camp o de laboratori, algunes feines basades en projectes i les pràctiques universitàries. Ens trobem també davant d'exemples de pedagogia de l'experiència que tenen la missió principal d'assolir un millor aprenentatge de l'alumnat sense tenir en compte el servei que pugui arribar a prestar durant el període de pràctiques o després de la recerca que dugui a terme. Es tracta, doncs, d'una activitat experimental fructífera basada en l'aprenentatge.

El quart quadrant es defineix per un sistema de baixa qualitat o inexistent i un aprenentatge poc sistematitzat i poc integrat: ni el servei ni l'aprenentatge són prioritaris. Es tracta de situacions en què el servei està mal organitzat o gairebé no existeix i tampoc no



hi ha oportunitats d'aprendre i reflexionar sobre la tasca que es duu a terme.

Així, hem arrodonit l'aproximació a l'APS tot comparant-lo amb altres activitats pedagògiques basades en l'experiència: hem distingit les que prioritzen el servei a la comunitat, les que prioritzen l'aprenentatge i, finalment, l'APS, que barreja tots dos objectius en un únic procés. Tal com afirma Tapia, l'APS es pot entendre com la intersecció entre, d'una banda, el voluntariat i, de l'altra, les pràctiques i la recerca¹⁷. És, de fet, una síntesi que millora les prestacions educatives de cadascun dels seus components.

Avantatges de l'aprenentatge servei

Si a les pàgines anteriors ens hem apropat a l'APS per fer-nos una idea del caràcter d'aquesta pràctica com a mètode pedagògic, aquest apartat el dedicarem a presentar alguns arguments que ens permetin formar-nos una opinió sobre el seu valor educatiu. Independentment que més endavant vegem els èxits concrets que aconseguen els joves que viuen una experiència d'APS i allò que també obtenen els altres implicats en aquest procés, ara ens interessa, en línies generals, preguntar-nos per la importància de l'APS des del punt de vista dels seus protagonistes: Per què val la pena impulsar processos d'APS?

Si ens fixem en les opinions de Kaye,¹⁸ la importància de l'APS rau principalment en el fet que tots els seus protagonistes poden obtenir avantatges d'aquesta pràctica. Per tant, hem de valorar en quina mesura els joves, el professorat, els equips directius i el clima dels centres, com també les entitats de la comunitat que col·laboren en la prestació del servei, aconseguen alguna millora gràcies precisament a la participació en processos d'APS.

L'alumnat dels centres educatius o els joves implicats en una entitat educativa no formal són els primers i principals destinataris dels processos d'APS. Per tant, són els que n'han d'obtenir uns beneficis formatius més clars i definits. Totes les investigacions, que en part presentarem més endavant, mostren que aconseguen millo-

17. Tapia, M. N., *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2001, pàg.26-27.

18. Kaye, C. B., *The Complete Guide to Service Learning*, Minneapolis, Free Spirit, 2004, pàg. 2-3.



res en diversos aspectes de la seva formació. Cal destacar, primer de tot, les millores acadèmiques, socials i emocionals, com també el desenvolupament de múltiples competències intel·lectuals i personals. D'altra banda, cal tenir en compte l'augment de la responsabilitat cívica i de la participació activa en la comunitat. Així mateix, val la pena constatar la bona opinió que els joves expressen sobre la participació en activitats d'APS i la utilitat que consideren que ha tingut sobre la seva formació.

Pel que fa al professorat, també s'han pogut recollir resultats molt favorables. Fins i tot en aquells casos en què es manifesta algun tipus de reticència, quan s'impliquen en l'aplicació d'activitats d'APS millora l'opinió que tenien sobre aquesta metodologia i, especialment, augmenta la seva satisfacció com a professionals. En aquest sentit, valoren especialment el fet d'haver aconseguit que l'escola i l'educació tinguessin més importància per als seus alumnes, com també la col·laboració amb els seus col·legues i amb les entitats socials participants. Molt sovint, l'APS actua com a revitalitzant de les energies professionals dels educadors.

També tenen una bona opinió de l'APS els equips directius dels centres, especialment pel que fa al clima de convivència i de treball de les institucions que dirigeixen. Quan una escola o una entitat educativa no formal s'implica d'una manera significativa en l'aplicació d'activitats d'APS, s'observa una millora evident en la moral dels equips docents i de l'alumnat. És a dir, creix el pes d'un conjunt de qualitats com l'energia, la disposició per a la feina, el bon humor, les bones relacions interpersonals, les ganes d'innovar i la resistència a les crítiques. Simultàniament, els equips docents i el mateix alumnat noten que la imatge de l'escola millora i que la percepció que en tenen la resta d'instàncies de l'entorn és més positiva. L'escola, doncs, es guanya un lloc i un reconeixement en el conjunt de l'entramat cívic de l'entorn.

Les entitats socials que reben o vehiculen el servei a la comunitat (els *partenaires* de les institucions educatives) també poden obtenir beneficis tangibles en el procés d'acompliment habitual de la seva missió. Quan els vincles amb l'escola o les entitats educatives no formals s'estableixen de manera correcta i recíproca, els processos d'APS poden constituir una ajuda per a aquestes institucions, una oportunitat per sensibilitzar la ciutadania sobre el tipus de tasca que duen a terme i una ocasió per rebre la col·laboració i potser algun ensenyament dels alumnes que atenen. Tenen l'oportunitat de



convertir-se en institucions educatives, tot i que la seva funció prioritària no sigui formativa. Contribueixen a fer realitat l'ideal de la ciutat educadora i amb el seu esforç assoleixen més visibilitat, augmenten la presa de consciència sobre la seva feina i reben alguna mena d'ajuda per dur a terme la seva missió bàsica.

Per acabar, la posada en funcionament de processos d'APS pot ser beneficiosa per a tots els implicats, però no entesos de manera individual, sinó en conjunt. En aquest sentit, l'APS obre la possibilitat que totes les instàncies esmentades puguin treballar juntes, acordant idees i coordinant plans d'acció per assolir objectius comuns que beneficiïn totes les parts. Dit d'una altra manera, l'APS és una oportunitat única perquè diferents instàncies situades en un territori concret aconseguixin coordinar les seves tasques en benefici de l'educació dels joves i de la cohesió social.

Un trajecte cap a l'aprenentatge servei

Més que no pas reconstruir la història de l'APS o revisar-ne la implantació actual arreu del món –dues tasques que exigeixen una mena de recerca i un esforç de síntesi que no podem dur a terme–, presentarem un recorregut idealitzat cap a l'APS, un trajecte que revisarà alguns moments recurrents que apareixen a la majoria de situacions en què s'ha desenvolupat l'APS. Mostrarem aportacions que es van produir als Estats Units, cosa que s'explica fàcilment atès que fou el país pioner en la gestació i la difusió de la metodologia de l'APS, i que després han aprofitat la resta d'experiències, però també comentarem fets que es produeixen de nou en cada experiència concreta d'implantació de l'APS que, malgrat les seves particularitats, tendeixen a repetir un model d'aparició i de creixement semblant.

El primer pas cap a l'APS és el que anomenem «punt de partida», que fa referència a les condicions que afavoreixen l'aparició i el desenvolupament d'experiències i programes d'APS. No afirmem que l'APS només pugui sorgir quan es donen de manera suficient les condicions que comentarem, sinó que hi haurà més possibilitats d'implantació quan es presentin aquestes condicions. Sembla que l'APS sorgeix amb més facilitat als estats amb una societat civil forta i predisposada a associar-se per influir políticament i, sobretot, per comprometre's en activitats associatives. Aquesta tradició



primerenca de la societat americana, tan ben descrita per Tocqueville,¹⁹ sembla una condició que predisposa l'aparició i el desenvolupament de l'APS. Aquest «art d'associar-se» per exercir drets o simplement per endegar projectes es converteix en una força que prepara per comprendre el valor de l'APS en la formació de ciutadans disposats a comprometre's. Tanmateix, potser fent de la necessitat virtut, l'APS també ha germinat amb força en societats sotmeses a condicions de precarietat econòmica o cívica. En alguns casos, les dificultats econòmiques o els enfrontaments civils han provocat l'aparició de processos d'autoorganització que predisposen a adoptar estratègies com ara l'APS. En qualsevol cas, el millor punt de partida per a l'APS és disposar d'una xarxa d'entitats de voluntariat fruit de la lliure associació de ciutadans que creen una cultura i un marc físic que li són idonis.

El segon pas cap a l'APS, «desenvolupar les idees bàsiques», va anar a càrrec de W. James i J. Dewey. Més endavant, i com passa sempre amb les grans idees, les seves aportacions s'han estès i emprat àmpliament en nombroses circumstàncies per inspirar experiències d'APS, tant si se'n coneix l'origen o la paternitat com si no. Des de dos punts de vista molt diferents, van aportar idees fundacionals que, amb totes les matisacions que s'hi puguin introduir, continuen vigents actualment. James, en una conferència pronunciada a la Universitat de Stanford el 1906, va proposar que el servei civil a la societat podia ser «l'equivalent moral de la guerra».²⁰ L'argumentació és clara: es parteix d'una posició pacifista indiscutible que rebutja la guerra com a circumstància no desitjable que hauria de desaparèixer de la història de la humanitat, es reconeix que el militarisme durant molt de temps ha estat una via per inocular als joves determinats valors desitjables (com ara orgull, desig de servir a la societat, sentit de pertinença, valentia, cooperació, etc.) i es proposa que per tal de continuar desenvolupant aquests valors per vies diferents de la guerra es podria establir un servei civil que permetés sentir-se orgullosos d'un mateix i ser útil a la societat. La idea de canviar la guerra pel servei ha inspirat moltes propostes de voluntariat, entre les quals hi

19. Tocqueville, A., *La democràcia en Amèrica* (2 vol.), Madrid, Aguilar, 1990.

20. James, W., "The Moral Equivalent of War". Dins: Burkhardt, F.; Bowers, F. i Skrupskelis, I. (Ed.), *The Works of Williams James*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982, IX, pàg. 162-173. El text en castellà es pot trobar a:

<http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html> (Consultada: novembre del 2004).



trobem l'APS, i probablement constitueix la base del desenvolupament de les organitzacions no governamentals.

L'aportació de Dewey encara és més fonamental per a la gestió de l'APS. Més endavant presentarem amb més detall les seves idees pedagògiques i polítiques, però ara ens limitarem a comentar-ne un dels principis pedagògics que més directament fonamenten l'APS. Fem referència al «principi de l'activitat associada amb projecció social», que juntament amb altres principis com ara els d'activitat, interès o experiència, en completen el pensament pedagògic.²¹ Amb l'expressió «activitat associada amb projecció social» es vol destacar, primer de tot, la necessitat que l'educació parteixi de l'experiència real dels seus protagonistes, però basada en la cooperació amb iguals i amb adults (el desenvolupament sempre és social) i, finalment, que aquesta activitat no es tanqui en si mateixa, sinó que sigui per a la comunitat. És a dir, que es faci en benefici de l'entorn social que acull els joves, ja que només si s'implica en el perfeccionament de l'ordre social s'aconseguirà la integració plena a la societat de cada nova generació de joves.²² Si aquestes idees germinals es desenvolupen i es materialitzen s'explica l'evolució fins a la situació actual de l'APS, concepte que, tot sigui dit, no va ser encunyat com a terme fins a finals dels anys seixanta per R. Sigmon i W. Ramsey.²³

Per tal que sorgeixin experiències d'APS no només cal un entorn favorable i un conjunt d'idees que l'inspirin, sinó que també és necessària una tercera condició: tenir una motivació. Amb això fem referència a determinades idees o necessitats que atorguen una finalitat als esforços per implantar processos d'APS. D'alguna manera, es tracta de la raó de ser de l'APS, dels motius que impulsen els promotors. En aquest punt, les diferències poden arribar a ser considerables, ja que des de perspectives molt diverses es pot arribar a l'APS. O, dit d'una altra manera, les possibilitats educatives de l'APS poden satisfer necessitats i motivacions de característiques molt diverses i, per

21. Molinos, M. del C., *Concepto y práctica del currículum en John Dewey*, Pamplona, Eunsa, 2002.

22. Dewey, J., "Los principios morales que cimentan la educación". Dins: *Ensayos de educación*, (Obres de Dewey, vol. II), Madrid, La Lectura, 1926, pàg. 1-61.

23. Titlebaum, P.; Williamson, G.; Daprano, C.; Baer, J. i Braehler, J., *Annotated History of Service-Learning: 1862-2002*. Es pot trobar a:

http://www.servicelearning.org/welcome_to_servicelearning/history/index.php (Consultada: febrer del 2005).



tant, a favor de l'APS podem trobar persones i grups amb preocupacions diferents. Aquesta és, doncs, una altra virtut de l'APS.

A tall simplement enunciatiu, podem esmentar algun dels motius des dels quals s'ha arribat a l'APS: l'educació per a la ciutadania, l'atenció d'alumnes en situació de risc, els valors que fonamenten les creences religioses, la millora del clima escolar, la pedagogia de l'experiència, la integració de l'alumnat nouvingut, el desenvolupament comunitari, l'educació moral i en valors, l'educació per a la pau, l'educació per al desenvolupament i la solidaritat, i el treball vivencial a partir dels temes transversals del currículum. Des de totes aquestes perspectives, i probablement des d'altres que no hem esmentat, s'arriba a l'APS i s'obté alguna resposta a cadascuna de les exigències i necessitats que s'hi expressen.

El quart i darrer pas, la consecució de «suport organitzatiu i reconeixement legal», té relació amb la complexitat que suposa implantar processos d'APS en tants centres educatius com sigui possible i també amb la voluntat expressada des de moltes instàncies de contribuir a la formació personal i a l'educació per a la ciutadania a través d'activitats d'APS. Hi ha innovacions que es poden generalitzar pràcticament només amb l'esforç d'equips educatius de les entitats educatives formals i no formals. Tanmateix, n'hi ha d'altres que, si volem que s'implantïn de manera àmplia, cal que disposin d'una estructura organitzativa que doni suport i impulsi les iniciatives, que recapti i distribueixi fons per dur-les a terme correctament, i que vetlli perquè aquesta pràctica formativa sigui reconeguda i impulsada legalment per l'administració educativa. Això és el que sembla que s'ha produït en tots els països que han superat l'etapa de les iniciatives individuals. Els mecanismes d'organització i reconeixement, com també el seu procés de constitució i desenvolupament, ha estat i serà diferent d'acord amb les circumstàncies de cada país, però no hi pot haver un APS potent des del punt de vista educatiu sense aquestes condicions materials imprescindibles per potenciar-ne la vida i la vitalitat.



II. Reflexions sobre l'aprenentatge servei

Complexitat teòrica de l'aprenentatge servei

La intenció d'aquest segon capítol és presentar algunes de les principals línies de reflexió sobre l'APS. Tanmateix, quan mirem de concretar quins aspectes cal tractar de manera irrenunciable, ens trobem amb dificultats de dues menes: d'una banda, no disposem d'un bagatge teòric ampli ni ben articulat sobre l'APS i, de l'altra, la seva mateixa complexitat obre tantes possibilitats de reflexió que l'abundància acaba per generar indecisió i dispersió teòrica. Ara, doncs, comentarem breument aquestes dificultats i explicarem en quins aspectes ens centrarem.

La primera dificultat fa referència a l'escassetat de reflexions teòriques sobre l'APS i, en canvi, l'abundància d'estudis centrats en experiències concretes, en les etapes que en marquen l'aplicació, en els recursos metodològics més emprats, la manera d'organitzar i coordinar els programes d'APS als diferents nivells educatius, en els mecanismes per establir relacions de col·laboració amb entitats socials, i en els resultats formatius que n'obtenen els participants. Hi ha un bagatge extens de coneixements vinculats a la pràctica d'experiències i la posada en marxa de programes d'APS, i, en canvi, una quantitat molt inferior de treballs que en tractin els fonaments teòrics. Els principis filosòfics que sostenen l'APS no estan gaire clars, podrien establir-se millor els criteris pedagògics que el defineixen, i sabem ben poc sobre els mecanismes de trans-



formació personal i social que activen. En definitiva, manquen treballs teòrics sobre l'APS.¹

Tanmateix, i malgrat que sembli una paradoxa, la segona dificultat que trobem quan dediquem un capítol a presentar les bases teòriques de l'APS té relació amb les nombroses i diverses aproximacions que permet. Qualsevol realitat, sigui educativa o no, es pot estudiar des de diferents punts de vista i amb diversos objectius. En el cas de l'APS, la pluralitat de mirades que admet qualsevol objecte d'estudi augmenta encara més per la seva complexitat natural i per les diferents i variades perspectives des de les quals es pot justificar filosòficament i pedagògicament l'APS. Moltes teories poden aportar bones explicacions, tot i que l'abundància de possibles mirades acaba per donar una resposta lleugerament imprecisa a un parell de preguntes bàsiques: *per què* val la pena dur a terme activitats d'APS i *quins* trets pedagògics defineixen les bones experiències d'APS.

Malgrat aquestes dificultats –l'escassetat de recursos teòrics i la diversitat de punts de vista des dels quals es pot contemplar l'APS–, creiem que cal donar resposta a les dues preguntes esmentades abans: *per què* implantar experiències d'APS i *quins* principis pedagògics l'inspiren. Als dos apartats que presentem tot seguit tractarem aquests dos temes, i ho farem de l'única manera des de la qual avui ens sembla possible enfocar l'APS: presentant de manera complementària diverses aportacions. Estem convençuts que no tenim una mirada privilegiada per entendre l'APS, sinó que només l'articulació de diferents punts de vista ens permetrà entendre'n adequadament la seva complexa realitat. Per tant, dividirem cada apartat en diferents epígrafs que serviran per aproximar-nos a l'APS des de tradicions diferents, tot esperant que la suma d'aportacions ens ajudi a comprendre'l millor.

Per què cal impulsar activitats d'aprenentatge servei?

L'objectiu d'aquest apartat és justificar la conveniència d'impulsar activitats d'APS. Per defensar l'encert d'una pràctica pedagògica s'acostumen a aplicar tres tipus de procediments, que a vega-

1. Furco, A. i Shelley, H. B. (Eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, Information Age Publishing, 2002, pàg. vii-viii.



des s'apliquen de manera complementària i en altres ocasions són només una referència. Diem que una activitat pedagògica val la pena si compleix alguns dels criteris següents: s'inspira en principis que valorem positivament, la seva aplicació constitueix una experiència rica per als protagonistes, i l'avaluació dels resultats és favorable. La implantació de l'APS s'ha de justificar amb els tres criteris, però ara ens basarem exclusivament en el primer: la coherència amb els principis als quals donem prioritat.

D'acord amb aquesta lògica de justificació, ens sembla possible defensar l'APS per l'afinitat que presenta amb determinades perspectives i propostes que per diferents motius ens semblen defensables i que s'han debatut àmpliament en altres contextos. Fem referència a una manera d'entendre la ciutadania com a participació en la cerca del bé comú; una manera d'explicar els vincles que estructuren la societat basada en la relació personal, la comunicació i la cooperació; una idea de l'educació en valors que inclogui el desenvolupament de les diferents dimensions de la intel·ligència moral i la formació de virtuts cíviqes, i, finalment, una concepció del coneixement que el defineix com una eina amb valors pensada per millorar la vida. Creiem que des d'aquestes perspectives, si més no, es justifica la conveniència d'impulsar experiències d'APS.

Ens falta encara un darrer comentari al voltant del significat de la idea de *coherència* entre aquestes perspectives i l'APS. Per coherència, primer de tot, hem d'entendre l'existència d'una certa proximitat que permet a cadascuna de les posicions anteriors compartir algun punt de vista amb l'APS. Tanmateix, no es tracta només d'una proximitat teòrica, sinó sobretot de l'existència en moltes ocasions d'una relació de causació mútua. D'alguna manera, les experiències d'APS afavoreixen el desenvolupament òptim de l'altra part: l'APS impulsa la ciutadania participativa, produeix capital social, educa en valors i afavoreix una determinada consideració del coneixement. En canvi, d'altra banda, l'APS sorgeix més fàcilment allà on domina una cultura basada en aquestes perspectives. Una societat que defensa una ciutadania participativa o que disposa de més capital social segurament impulsarà l'aparició i el desenvolupament d'experiències d'APS. Ens trobem davant d'una idea de coherència com a casualitat que circula entre l'APS i determinades concepcions de la persona, el coneixement, els valors i la societat. Tot seguit comprovarem detalladament aquestes relacions.



Finalitat de l'aprenentatge servei	1. Ciutadania participativa
	2. Integració i capital social
	3. Educació en valors i prosocialitat
	4. Coneixement i responsabilitat

Ciutadania participativa

Amb més o menys convicció, les diferents tendències polítiques han defensat l'APS com una proposta desitjable per ordenar la convivència social, tot i que les diferents posicions polítiques no justifiquen de la mateixa manera la conveniència d'impulsar activitats d'APS. Des de punts de vista estrictament liberals, l'APS es pot entendre com una acció caritativa empresa des de la contribució lliure de qui la vulgui dur a terme i destinada a satisfer les necessitats de les persones o grups socials que no han tingut èxit en la vida econòmica, social o cultural. L'APS permet donar resposta a alguns mals socials, completa de manera insuficient les prestacions d'un estat de benestar dèbil, i satisfà el sentiment de pietat que desperten les persones necessitades. Aquesta posició política pot defensar i justificar l'APS, tot i que no li reconeix tot el sentit cívic i educatiu que hauria de tenir.

A l'altre extrem de la balança, des de posicions de tipus comunitarista, es pot defensar l'APS com una contribució obligatòria –o gairebé obligatòria– feta des de la comunitat amb una visió del món i l'adhesió de la voluntat individual a un projecte dut a terme en benefici d'un ordre econòmic, social o cultural que es valora com a òptim, però que encara necessita l'ajut de tots per realitzar-se plenament. L'APS dona resposta a determinades mancances socials que no s'han pogut resoldre i, alhora, permet complir el deure que totes les persones tenen envers la comunitat a la qual pertanyen. En aquest cas, l'APS adquireix un sentit social i educatiu tan vinculat a un projecte vital establert prèviament que acaba per diluir el seu paper com a instrument de participació democràtica.

La tercera posició, hereva del republicanisme cívic, ens acostarà millor al sentit òptim de l'APS. Des d'aquesta posició s'entén l'APS més com un mètode educatiu que no pas com un instrument assistencial o com un mitjà per desenvolupar l'adhesió a la comunitat. La contribució principal de l'APS és educativa, i ho és en



la mesura que mira de formar ciutadans disposats a buscar el bé comú. Òbviament, l'APS suposa un esforç per dur a terme alguna contribució en favor dels altres i de la societat, però no pot substituir, ni ha de fer-ho, les tasques que corresponen a l'acció política i a les prestacions de l'estat de benestar. Ens trobem davant d'una acció que pretén millorar la societat amb criteris solidaris, però sobretot davant d'un mitjà educatiu que busca la participació dels joves en la vida pública. L'APS forma ciutadans participatius i capaços d'enfrontar-se de manera col·lectiva als reptes que planteja la societat.

La vida en una societat democràtica s'ha d'entendre com una participació informada, responsable, activa i en col·laboració amb els altres per tal de dur a terme projectes que no busquin exclusivament el benefici privat, sinó el bé del conjunt de la societat. Entre l'estat i els individus particulars hi ha l'espai d'allò que és comú, un espai que exigeix el compromís cívic de cada ciutadà.² Per tant, la ciutadania no s'acaba amb els drets, ni es limita a l'adhesió a formes de vida compartides, sinó que és una tasca conjunta i inacabable pensada per optimitzar la vida en comú i la convivència. Novament, ens trobem amb l'APS com a activitat de participació cooperativa i solidària coherent amb la idea de ciutadania que hem plantejat. La ciutadania es construeix participant i l'APS és un mètode per aprendre a participar en la vida social.³

Hem observat que l'APS és un mètode educatiu pensat per formar ciutadans capaços de participar en la recerca del bé comú. Ara cal que ens preguntem per les condicions necessàries per dur a terme la tasca de participar en benefici de la col·lectivitat. Intervenir en aquesta tasca suposa, primer de tot, fer un esforç per recuperar el control sobre l'organització de la convivència, per acostar la presa de decisions als ciutadans i oferir-los la possibilitat de contribuir de manera personal a la millora d'algun aspecte de la vida social. Per tant, adquirir més responsabilitat i implicació envers la cosa pública. Per assolir l'objectiu de participar en el bé comú calen algunes

2. Barber, B. R., *Un lugar para todos*, Barcelona, Paidós, 2000. Dewey, J., *La opinión pública y sus problemas*, Madrid, Morata, 2004.

3. Cortina, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 1997. Cortina, A., «El protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía». Dins: Cortina, A. i Conill, J., *Educación en la ciudadanía*, València, Institució Alfons el Magnànim, 2001, pàg. 13-30. Bejar, H., *El corazón de la república*, Barcelona, Paidós, 2000.



condicions vinculades a les idees de llibertat, democràcia i virtuts cíviques.⁴

La llibertat que dóna poder per participar en la vida pública va més enllà de la simple desaparició de les interferències que deixen el camí lliure per dur a terme allò que cadascú prefereixi. Podria no haver-hi coacció directa, però sí persistència d'un estat de dominació més o menys encobert, o simplement la incapacitat de fer allò que es desitja. Formalment hi hauria llibertat, però en realitat no es duria a terme cap projecte propi per l'efecte paralitzador que exerceix el domini implantat per altres, o bé per la mateixa incapacitat pròpia. Com a conseqüència, la llibertat que porta a la participació en el bé comú suposa una disminució de les coaccions, però sobretot una capacitat crítica per superar el domini imposat i els mitjans personals i col·lectius per dur a terme els projectes. La llibertat és sinònim de poder per decidir i per dur a terme un pla desitjat i, per tant, la possessió de determinades capacitats personals i recursos col·lectius per exercir-la. L'APS és un mètode educatiu que, entre altres objectius, pretén formar els participants en l'exercici efectiu de la llibertat entesa com a capacitat d'actuar.

Des de la perspectiva d'una ciutadania participativa, la democràcia no s'ha de limitar a la lluita mediàtica entre grups que només pretenen guanyar-se el favor d'un nombre més gran d'electors. I aquests han de sortir del seu paper de consumidors passius que opten per la posició que defensa millor els seus interessos particulars sense ni tan sols considerar el bé comú. Davant d'aquest panorama, es defensa una democràcia forta, una democràcia deliberativa, és a dir, un mètode per destriar, entre totes les opcions, les que són millors. Per acostar-se a aquest ideal cal obrir espais de diàleg en què sigui possible discutir de manera oberta i pública els diferents punts de vista sense violentar la llibertat individual, per fer més raonable la posició adoptada i per assolir un acord i una motivació més grans amb relació a les opcions finalment escollides.⁵ L'APS pot representar un bon aprenentatge de la deliberació durant els processos de decisió, preparació i avaluació d'un projecte comú.

Finalment, la bona salut de la llibertat i la democràcia no es poden garantir només a través del contingut de les lleis i l'entramat

4. Ovejero, F.; Martí, J. L. i Gargarella, R. (Comp.), *Nuevas ideas republicanas*, Barcelona, Paidós, 2004.

5. Habermas, J., *L'intégration républicaine*, París, Fayard, 1996.



institucional que acull i condueix els individus. No sembla possible mantenir un règim de llibertat i democràcia sense disposar també de determinades qualitats individuals. Les virtuts cíviques constitueixen una manera de ser que regenera la convivència. Tanmateix, parlar de transmissió de virtuts sempre ha posat en alerta el liberalisme, ja que, segons el seu punt de vista, l'estat ha de ser neutral i respectar escrupolosament les decisions individuals. D'altra banda, les virtuts cíviques normalment han semblat escasses al comunitarisme, posició que ha defensat una opció antagònica a la liberal: sense virtuts no hi ha vida en comú, cal garantir-ne la transmissió i n'hi ha d'haver tantes com facin falta per establir una forma de vida completa.⁶ Com ja hem dit, el republicanisme defensa una posició matisada que admet el paper de les virtuts cíviques, responsabilitza tota la societat de la transmissió d'aquestes virtuts i no defensa el fet d'inculcar d'una forma de vida completa, sinó només les virtuts cíviques necessàries per garantir la convivència. Potser la defensa del bé comú, la responsabilitat, la participació, la tolerància, la col·laboració i el diàleg en són algunes de les més destacades.⁷ L'APS es pot considerar com un mètode que convida a practicar i, per tant, a adquirir virtuts com les que acabem de proposar.

Després d'aquest recorregut, estem en condicions d'afirmar que l'APS reforça una visió de la ciutadania entesa com a participació en la recerca del bé comú, i ho fa capacitant per a l'exercici de la llibertat, la deliberació i l'aprenentatge de les virtuts cíviques que sostenen la democràcia.

Integració i capital social

Si la filosofia política ha desenvolupat la idea de ciutadania per entendre i ordenar la relació entre individu i col·lectivitat, la sociologia, en canvi, ha estudiat des de diverses perspectives la naturalesa dels vincles que uneixen els subjectes d'una col·lectivitat. La

6. Peña, J., «El retorno de la virtud cívica». Dins: Carracedo, J.; Rosales, J. M. i Toscano, M. (Ed.), *Educación para la ciudadanía. Perspectivas ético-políticas*, Màlaga, Suplement 8 de *Constrastes*, 2003, pàg. 81-105.

7. Camps, V., «Republicanism and virtues cívicas». Dins: Conill, J. i Crocker, D. A. (Ed.), *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada, Comares, 2003, pàg. 243-255.



distinció clàssica entre *societat* i *comunitat* és un primer exemple de l'anàlisi de la naturalesa dels vincles que expliquen la integració social dels individus d'una comunitat. Més recentment, el concepte de *capital social* fa referència a unes qualitats compartides, com ara la confiança, la reciprocitat o la capacitat de col·laboració, que ajuden a millorar la relació entre les persones i, com a conseqüència, augmenten els beneficis en tots els ordres socials. Pel que fa a la creació d'aquesta gamma de vincles socials positius, l'APS té un doble paper: d'una banda, podem plantejar que l'APS genera recursos per augmentar tant la integració social com el capital social i, de l'altra, allà on hi hagi més integració social i capital social serà més fàcil que apareguin experiències d'APS.

Analitzarem el primer dels temes que hem relacionat amb l'APS: la integració social. Amb aquest concepte es volen designar els vincles socials de diferent mena –legal, interpersonal, institucional, contractual, comunicatiu, etc.– que tenen com a finalitat garantir una vida en comú tan favorable com sigui possible per a tothom. Tanmateix, plantejar la qüestió de la integració social no és una novetat, ja que la filosofia ho fa des de l'antiguitat clàssica. Plató i Aristòtil⁸ van coincidir a entendre la ciutat com una comunitat anterior i, evidentment, superior a la condició de cadascun dels seus membres. La ciutat apunta a un ordre de perfecció que els ciutadans han de complir a través de les seves accions. Actuant d'aquesta manera, els individus queden vinculats a la totalitat del cos social per una força irresistible. Trencant amb aquesta tradició clàssica, Hobbes⁹ ja no entén la integració social com a expressió d'un ordre preestablert, sinó que l'explica a partir de les decisions individuals de cada subjecte particular. Tanmateix, davant del perill de destrucció mútua que corren els humans quan busquen satisfer unilateralment els seus desitjos, acaben per cedir una part de les seves pretensions per garantir-se la pau i la seguretat. S'accepta un contracte autointeressat que limita els drets individuals i legitima un poder capaç d'imposar-se per la força. La integració social no és l'expressió d'un ordre natural, sinó el resultat artificial d'un acord voluntari entre individus.

Posteriorment, la sociologia també es va plantejar el mateix problema, en constatar que els processos de modernització van provo-

8. Plató, *La República y Las leyes*. Dins: *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1966. Aristòtil, *Política*. Dins: *Tratados ético-morales*, Madrid, Aguilar, 1982.

9. Hobbes, T., *Leviathan*, Madrid, Editora Nacional, 1979.



car el defalliment, real o suposat, de la integració social. Tönnies¹⁰ inaugura aquesta rica tradició i explica la cohesió social i els seus problemes a partir d'una doble via d'integració: la comunitat i la societat. La primera es basa en llaços efectius i formes d'acord preexistents, i la segona en vincles de tipus contractual i reflexiu. Aquestes dues maneres d'explicar els vincles socials no són excloents, tot i que el pes excessiu que pot prendre algun d'aquests vincles provoca patologies en la vida social. També Durkheim,¹¹ amb els conceptes de solidaritat mecànica i solidaritat orgànica, tracta temes semblants, aspectes que connecta amb les conseqüències anòmiques que provoca la modernitat. L'obra de Weber¹² sobre els processos de racionalització i desencís del món humà i les conseqüències patològiques que va provocar (desenvolupament de la burocràcia, feina segmentada, limitació de la llibertat, secularització i pèrdua de sentit) constitueix un dels diagnòstics de la societat més complets. Més recentment, Habermas¹³ s'ha afegit a aquesta línia d'anàlisi tot diferenciant entre sistema i món de la vida, interpretant aquest darrer concepte en clau comunicativa i assignant a les competències comunicatives un paper essencial en la integració social. Finalment, la feina de Castells¹⁴ es pot llegir d'una manera semblant en la mesura que la societat en xarxa, autèntica reconstrucció del sistema, detecta en la diferent expressió de les identitats col·lectives, noves formes de manifestació del món de la vida. Primer de tot, la distinció entre integració sistèmica i social com a manera d'explicar l'estructuració de les societats modernes i, en segon lloc, mostrar que la modernitat produeix diferents patologies pel fet que el sistema es desenvolupa sense control i envaeix i lamina la densitat del món de la vida.

Després d'aquest llarg recorregut és el moment de tornar a l'APS. Seria una exageració desmesurada afirmar que és l'eina que aconseguirà equilibrar la balança entre integració sistèmica i integració comunicativa, però també seria un error no concedir-li un paper en la regeneració dels vincles socials basats en la relació personal,

10. Tönnies, F., *Comunidad y asociación*, Barcelona, Península, 1979.

11. Durkheim, E., *La división social del trabajo*, Barcelona, Akal, 1976.

12. Weber, M., *Economía y sociedad*, Mèxic, FCE, 1978. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península, 1969.

13. Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vol., Madrid, Taurus, 1987. *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.

14. Castells, M., *La era de la información*, 3 vol., Madrid, Alianza, 1997-1998.



la comunicació i la col·laboració. Un conjunt de qualitats que les experiències d'APS ofereixen de manera evident als seus participants i que, per tant, fan de l'APS un element més en la reconstrucció d'unes formes de vida més convivencials.

Pel que fa al segon tema que des de la sociologia hem relacionat amb l'APS, el capital social, seguirem un fil argumental semblant.

Tal com ja hem dit, partim del supòsit que l'APS ajuda a produir capital social i que, alhora, les societats amb més capital social impulsen més i millors experiències d'APS. Per mirar d'aclarir aquesta doble relació, ens deturarem un moment en el concepte de capital social.

El concepte de capital social és recent i s'ha utilitzat com a variable predictiva d'un conjunt de fenòmens socials positius. Quan es comença a fer servir el concepte de capital social, es reprèn el camí que va deixar Tocqueville quan parlava de la influència positiva de les associacions voluntàries sobre les institucions democràtiques. En mirar de definir què s'entén per capital social les coses no queden tan clares. En part, perquè es tracta d'un concepte que s'ha emprat d'una manera una mica abstracta, però sobretot perquè tenim dues maneres diferents d'explicar-ne el significat. En paraules de Bourdieu¹⁵ i Coleman¹⁶ el capital social es defineix com el conjunt de recursos –informació, obligacions de reciprocitat, normes instituïdes de cooperació, etc.– de què disposa un individu pel fet de participar en determinades xarxes socials. El capital social es comparteix i activa a través de la pertinença a una xarxa de relacions. En canvi, segons Putnam¹⁷ el capital social té una naturalesa més subjectiva i està format per valors i actituds personals que delimiten la relació amb els altres. Així, la confiança o les virtuts cíviques són els principals trets d'aquesta segona manera d'entendre el capital social. Tanmateix, totes dues aproximacions coincideixen a entendre el capital social com un recurs a disposició dels subjectes que els facilita una relació mútua més òptima.

15. Bourdieu, P., «El capital social. Apuntes provisionales». Dins: Herreros, F. i de Francisco, A. (Comp.), *Capital social*, Madrid, Zona Abierta 94/95, 2001, pàg. 83-87.

16. Coleman, J. S., «Capital social y creación de capital humano». Dins: Herreros, F. i de Francisco, A. (Comp.): *Capital social*, Madrid, Zona Abierta 94/95, 2001, pàg. 47-81.

17. Putnam, R., *Para hacer que la democracia funcione*, Caracas, Galac, 1994. *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 2002.



Sembla com si la paraula *capital* en el concepte de capital social hagi orientat l'interès de molts estudis vers dues qüestions clàssiques: com s'acumula i on es comprova l'èxit de la seva inversió. Pel que fa a la primera qüestió, com es forma el capital social, la proposta més generalitzada afirma que es crea mitjançant la participació en associacions els objectius de les quals satisfan interessos dels subjectes que s'hi inscriuen, però que a més produeixen sense pretendre-ho un cert tipus de recursos personals o socials que anomenem capital social. Tot sembla indicar que la participació en activitats d'APS, juntament amb els objectius de servei i aprenentatge que li són propis, permet obtenir també algun guany de capital social. D'altra banda, com ja hem dit, el capital social augmenta l'eficàcia de les institucions democràtiques, millora la gestió econòmica, afavoreix el desenvolupament i capacita per superar millor els problemes d'acció col·lectiva propis de la vida en comú. Per tant, i si l'APS fomenta la creació de capital social, indirectament es converteix en un factor que impulsa els beneficis que acabem d'esmentar. Finalment, a partir de tot el que ara sabem, podem recordar la hipòtesi que diu que les societats amb més capital social impulsaran més fàcilment experiències d'APS. Si les línies d'argumentació que hem mantingut són certes, en la mesura que l'APS proporciona experiències de participació i cooperació, serà una font de producció de capital social i de cohesió social.

Educació en valors i prosocialitat

Malgrat que en els dos apartats anteriors hem parlat de ciutadania, integració social i capital social, en realitat no hem deixat mai de fer referència a valors. Els fets que designen aquests conceptes encarnen al seu nucli múltiples valors i virtuts cíviques. Per tant, d'alguna manera ja hem establert una primera relació entre APS i adquisició de valors. Tanmateix, ara ens interessa centrar-nos en la connexió entre l'educació en valors, com a tasca conscient i sistemàtica, i les experiències d'APS. Estem interessats a estudiar la relació de l'APS amb l'educació en valors o amb qualsevol de les propostes educatives properes a l'educació en valors. Fem referència tant a la prosocialitat, tema al qual dedicarem alguns comentaris, com a l'educació moral i cívica, l'educació emocional, l'educació ètica o l'educació per al desenvolupament personal. En definitiva, es trac-



ta d'establir els vincles entre APS i aquest conjunt d'àmbits d'acció educativa molt propers.

Abans d'aprofundir en l'educació en valors i la relació que té amb l'APS, comentarem un parell de motius que justifiquen l'interès per aquest tema. Primer de tot, ens sembla escaient parlar de la relació entre educació en valors i l'APS, per raons òbvies. Tothom pot comprovar que les experiències d'APS impliquen de manera gairebé automàtica un conjunt de valors que viuran, i potser adquiriran, les persones que hi participen. Se'n podrien esmentar molts, però a tall d'exemple comentarem un dels més visibles en les experiències d'APS: la solidaritat. És fàcil comprovar que tota activitat autèntica de servei suposa un esforç d'ajuda activa sense demanar res a canvi. Aquesta és, doncs, una mostra dels nombrosos valors que s'activen en les experiències d'APS. Per tant, no ens ha d'estranyar que des de l'educació en valors s'hagi insistit en la importància de les experiències d'APS per assolir els objectius que li són propis.

L'interès per la relació entre educació en valors i APS es justifica amb una segona raó: el fet que és molt adequat com a mètode de formació en valors en societats plurals i altament diverses. La secularització i el pluralisme, primer, i la multiculturalitat i la globalització, més tard, han transformat les societats en realitats morals cada cop més heterogènies. Es va passar de l'uniformisme al pluralisme moral, i ara ens encaminem, o ja hi hem arribat, a situacions d'una diversitat cultural i moral molt elevada. En aquestes circumstàncies, si volem, d'una banda, respectar les diferències i, alhora, oferir una formació civicomoral compartida per tothom més enllà de les creences personals, cal disposar de continguts i mètodes formatius que puguin ser àmpliament acceptats. I això és el que precisament ens ofereix l'APS. El repte de l'APS –enfrontar-se a una cosa que es pot millorar–, la manera de dur-ho a terme –amb l'esforç cooperatiu de tothom–, les competències personals que activa –empatia i altres conductes parasocials– i els valors que es posen en joc –responsabilitat, solidaritat i altres–, no depenen d'una visió del món en particular, sinó que poden ser acceptats per persones i grups que no tenen les mateixes conviccions. Per tant, l'APS és una metodologia formativa idònia per elaborar una educació civicomoral per a tothom.

Fins ara hem dit que ens sembla important estudiar la relació entre educació en valors i APS, i també hem sostingut que aquest interès parteix de dos motius: d'una banda, que a simple vista ja



ens adonem que es tracta d'una experiència de formació en valors i, de l'altra, que en societats de molta diversitat es tracta d'un mètode molt adequat per oferir una educació en valors compartida per tot-hom. Ara, centrarem la mirada en l'educació en valors per comprovar fins a quin punt es pot basar en un mètode com l'APS i mantenir un nivell elevat de coherència teòrica i pràctica.

La finalitat de l'educació en valors és aconseguir que joves i adults aprenguin a viure pensant per ells mateixos, parlant amb els altres i buscant la felicitat i la justícia. Aquesta tasca, sens dubte, es materialitza en un món que ja està en funcionament i que té unes formes de vida que transmet a cada nova generació. En aquest cas, aprenem a viure per imitació: ens socialitzem. Encara que a vegades volem canviar les formes de vida heretades, o bé circumstàncies noves ens obliguen a inventar altres formes de vida. En aquests casos aprenem a viure quan construïm una cosa diferent: exercim l'autonomia i la creativitat moral. Pel que sembla, així és la vida i així ha de ser l'educació en valors: una ajuda per aprendre a viure per un mateix i en diàleg, a vegades tot seguint un camí ja marcat al mapa i d'altres fent servir la brúixola per establir una nova ruta.

Ara bé, aquest aprenentatge de la vida –encara que pugui semblar el contrari– no passa per casualitat, ni s'assoleix sense dedicació. La vida, i l'escola de manera conscient i sistemàtica, proporcionen experiències que fan sentir, pensar, parlar i actuar. Aquesta feina és precisament la que lentament ens va formant i ens ajuda a transformar el món i la nostra manera de viure, és a dir, ens educa en valors. En aquest cas, situar-hi l'APS no és gens difícil: una experiència ideada per sentir, pensar, parlar i actuar i, d'aquesta manera, educar-se.

Tanmateix, podem concretar una mica més el format d'aquestes experiències educatives. Sembla que qualsevol experiència genuïna d'educació en valors té una estructura similar: ens posa davant de situacions problemàtiques a través de l'ús de la intel·ligència moral i l'ajuda de la cultura moral.¹⁸ La formació en valors és el resultat que s'obté a mesura que els individus treballen en col·laboració amb els altres per enfrontar-se als reptes que planteja la vida. De totes maneres, anem a pams: per situacions problemàtiques o reptes vitals entenem nombrosos fets que van des dels petits conflictes escolars de relació que apareixen entre companys, als temes més polèmics que

18. Puig, J., *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.



es debaten per assolir una posició sobre com comportar-se i fins a les necessitats que presenten determinades situacions o col·lectius i que es poden convertir en un repte per a una acció cívica solidària. Conflictes de relació, temes de discussió, necessitats socials, decisions personals i, sens dubte, altres temes formen el gran ventall de reptes vitals a partir dels quals comença la formació en valors.

Aquests i altres reptes morals es tracten a través de les diferents eines que formen la intel·ligència moral. És a dir, a través d'un conjunt de capacitats morals que ens permeten aproximar-nos, analitzar i mirar de solucionar els conflictes que se'ns plantegen. Entre les principals eines de la intel·ligència moral, hi figuren la sensibilitat, l'empatia, la capacitat de diàleg, el raonament moral i l'autoregulació, entre d'altres. Quan a aquestes capacitats s'hi suma la destresa i la voluntat per actuar sobre la realitat ja disposem de tots els ingredients principals per afrontar els reptes morals que ens presenta la vida.

Finalment, la consideració dels problemes mitjançant la intel·ligència també té l'ajut de la cultura moral, si entenem com a cultura moral tots aquells productes acumulats per la tradició d'un col·lectiu que en el passat van ajudar-lo a cercar solucions als interrogants amb què es va trobar. La cultura moral és una guia que ens ajuda a enfrontar-nos als conflictes de valor i als reptes vitals. Del joc ininterromput de conflictes, intel·ligència i cultura moral, en va sorgint la personalitat moral: una manera de ser que es deriva de l'experiència i que predisposa a viure el futur.

Relacionar l'APS amb l'estructura bàsica de la formació en valors no sembla una tasca difícil. Les experiències d'APS parteixen de la detecció d'una necessitat social, un repte, que exigeix alguna mena d'intervenció cívica que contribueixi a millorar les coses. Per dur a terme aquesta intervenció en tots els passos i moments entra en joc tant la intel·ligència moral dels participants com les seves capacitats d'intervenció sobre la realitat. Finalment, allò que duen a terme adquireix sentit i es comporta d'acord amb diferents elements de la cultura moral d'una comunitat. De manera sintètica, podem afirmar que l'APS potencia la responsabilitat moral davant de determinades necessitats socials i impulsa el compromís amb una intervenció elaborada entre tots per afrontar les dificultats en benefici de tothom. D'altra banda, l'APS no parteix de receptes morals sobre com viure, sinó només d'un mètode per afrontar els reptes vitals de manera conjunta i en el marc d'uns valors àmpliament acceptats. Es tracta



de construir una forma millor de viure que cal inventar amb l'esforç de tothom. Aquest procés educa en valors, genera sentiment de pertinença ciutadana i transforma la realitat sense imposar veritats completes, sinó respectant maneres de comportar-se basades en la reciprocitat, el diàleg, la cooperació i la solidaritat.

Des del començament d'aquest apartat hem afirmat que preteníem parlar de la relació de l'APS amb l'educació en valors o amb altres propostes similars i, de manera especial, amb la prosocialitat. Pensem que val la pena deturar-nos en aquesta línia de treball per la gran proximitat que hi ha entre totes dues perspectives. Tot seguit veurem en què es basa aquesta afirmació. Per oposició als comportaments antisocials, la prosocialitat fa referència a accions positives dirigides als altres, basades en l'estima envers l'altre, que augmenten la possibilitat de generar reciprocitat positiva, però que no busquen cap recompensa.¹⁹ Per tant, es tracta d'una anàlisi de les conductes que fan visibles valors com la solidaritat o l'altruisme. Tanmateix, d'altra banda, la prosocialitat s'ha convertit en una psicologia dels beneficis que reben les persones que actuen de manera prosocial. Inicialment es va entendre que es tractava d'un concepte en favor dels receptors, cosa que és certa, però després es va comprovar que no s'assolia només aquest objectiu, sinó que la prosocialitat exercia una influència positiva en diferents nivells de la personalitat, des de l'autoestima o l'empatia fins al sentiment de sentir-se capaç d'impulsar un projecte.

Per tal d'observar la relació que té la prosocialitat amb l'APS farem una llista de les categories en què es concreten les conductes prosocials. D'acord amb Roche, els comportaments fonamentals són: ajuda física per complir un objectiu, servei físic que satisfà una necessitat del receptor, donar i compartir, ajuda verbal, consol verbal, confirmació i valoració positiva de l'altre, escoltar profundament, empatia, solidaritat o compartir voluntàriament les conseqüències d'una situació i presència personal positiva.²⁰ Doncs bé, el paral·lelisme amb l'APS

19. «Els comportaments que, sense buscar recompenses externes, afavoreixen altres persones, grups o objectius socials i augmenten la probabilitat de generar una reciprocitat positiva, de qualitat i solidària quant a les relacions interpersonals o socials corresponents, tot protegint la identitat, la creativitat i la iniciativa de les persones o els grups implicats.» Roche, R., *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*, Barcelona, Blume, 1988, pàg. 13.

20. Roche, R., *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*, Barcelona, Blume, 1988, pàg. 13-14. Roche, R., *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra, Servei de Publicacions de la UAB, 1995.



sembla clar: en la gran majoria de casos, veurem com els participants han d'actualitzar conductes prosocials com les que s'han esmentat.²¹ Per això es pot afirmar que l'APS és un mètode per ensenyar prosocialitat i que com més prosocialitat hi hagi, més fàcil serà intervenir en projectes d'APS.

Coneixement i responsabilitat

Si a les anteriors justificacions de l'APS el protagonisme ha recaigut en els vincles que s'estableixen entre individus, en aquest cas, en canvi, ens centrarem més en la relació que mantenim els éssers humans amb el coneixement. Concretament, volem plantejar-nos preguntes com la utilitat del coneixement, la responsabilitat de l'ús que se'n fa, la relació del coneixement amb els mètodes adequats per enfrontar-nos a problemes, com també els interessos que guien els diferents tipus de coneixements. Un conjunt de preguntes que també ens trobem en parlar de l'APS. En gran manera, l'APS és un mètode pedagògic que posa en joc el coneixement i la seva aplicació en funció dels problemes que planteja la realitat. Per tant, és lògic que la seva justificació depengui de factors epistemològics relacionats amb la utilitat i la responsabilitat en l'ús del coneixement.

En certa manera, l'APS hereta la concepció del coneixement i de la seva utilitat que en el seu moment va defensar Bacon i que d'alguna manera va aprofitar Dewey. Aquesta concepció la podem resumir d'una manera molt esquemàtica dient que no accepta un criteri de veritat basat en la tradició o l'autoritat, sinó que sotmet el coneixement a condicions com ser una resposta temptativa a un problema, produir-se a partir d'una experiència de primera mà dels fets problemàtics, poder convertir-se en coneixement aplicable que permeti intervenir a la realitat, valorar el coneixement per la seva eficàcia a l'hora d'assolir objectius, i confiar que el progrés depèn d'aquest ús utilitari del coneixement per millorar el món.²²

21. Roche, R., «Aprendizaje-servicio y prosocialidad». Dins: Diversos autors, *La solidaridad como aprendizaje*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998, pàg. 10-19.

22. Harkavy, I. i Benson, L., «De-Platonization and Democratization of Education as the Bases of Service Learning». Dins: Rhoads, R. A. i Howard, J. (Ed.), *Academic. Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*, (New Directions for Teaching and Learning, núm 73), San Francisco, Jossey Bass, 1998.



Es tracta d'un programa de producció i d'ús del coneixement àmpliament acceptat, tot i que avui dia és objecte de nombroses crítiques, ja que el seu èxit mateix augura amenaces per la sostenibilitat del planeta i la vida humana. Malgrat tots els perills que comporta, l'ideal del coneixement de Bacon ha modulat el desenvolupament de les ciències naturals i de la tècnica, i fins i tot una part de les ciències humanes. Aquesta manera de fer ha aportat beneficis al benestar humà, però la seva lògica de domini unilateral i il·limitat de la natura, juntament amb el seu èxit considerable, han portat la vida humana al llindar de la catàstrofe.²³ Ens trobem davant d'un debat que, aquí i ara, només podem apuntar, ja que preferim dedicar tota l'atenció a observar com se situa l'APS en relació amb els temes que es plantegen aquí.

Potser alguna vegada s'hagi pogut associar l'APS a un ideal de disponibilitat sense límits de coneixement per dominar el món, un ideal que no podem compartir, però no és menys cert que les pràctiques d'APS han anat en una direcció molt diferent. Per tant, trobem més encertat afirmar que l'APS simplement reclama que el coneixement es pugui utilitzar per lluitar contra els problemes i les limitacions que presenta la realitat, i que val la pena que l'escola transmeti la imatge del coneixement com alguna cosa capaç de millorar la vida. En canvi, creiem que no hi ha res que faci pensar que l'APS coincideix amb el paper depredador que sovint han exercit el saber i la tècnica. Al contrari: molt sovint les experiències d'APS han pal·liat alguns dels excessos produïts per un ús inadequat del coneixement, han apuntat a serveis personals i socials allunyats de la voluntat de control que a vegades exerceix la tècnica, o bé s'han centrat en projectes culturals o de presa de consciència totalment aliens a un saber omnipotent. Per tant, podem afirmar que l'APS defensa que el saber es pot utilitzar en benefici dels éssers humans, però que no es converteix per això en una força depredadora. Un saber útil precisament també perquè inclou un criteri de responsabilitat ètica i útil no només perquè transforma el medi natural, sinó perquè ajuda a canviar el món social, que, evidentment, no es regeix pels mateixos paràmetres científics.

Si fem una recapitulació de tot el que hem vist i avancem una mica més, podem afirmar que per a l'APS el coneixement és un instrument que permet entendre la realitat i actuar-hi per millo-

23. Jonas, H.: *El principio de reponsabilidad*, Barcelona, Herder, 1995.



rar els punts que presenten problemes. Sense caure en una posició purament utilitària i tècnica, es tracta d'aconseguir que el saber serveixi per millorar la vida humana d'una manera responsable i respectuosa amb les conseqüències que pugui provocar. D'altra banda, aquesta imatge del saber com a cosa que serveix està molt allunyada de l'experiència habitual que s'obté a les institucions educatives, que mai no acaben de mostrar la utilitat d'allò que s'hi aprèn, i sempre se n'ajorna l'aplicació fins a un moment posterior que molt sovint no arriba fins que s'acaben els estudis. Sens dubte, és un plantejament molt diferent del que hauríem de transmetre als nostres joves. A més de coneixements, han d'aprendre a convertir-los en capacitats que els permetin intervenir en el món físic i social. I, sobretot, han d'assimilar una idea bàsica: el sentit del coneixement és ajudar a viure d'una manera més humana.

Igual d'important que el coneixement és el procés en què se situa. Realment, tot coneixement sorgeix com a resposta a un problema, i per això els processos de coneixement que impulsa l'APS parteixen també de la detecció d'alguna dificultat que convida a posar en joc coneixements ja adquirits o a buscar-ne de nous que ens permetin optimitzar la situació problemàtica. Tanmateix, en la detecció de les dificultats no hi ha només una tasca epistemològica, sinó també un acte de sensibilitat moral i compromís cívic: delimitar el problema equival a sentir-se afectat per alguna cosa que no funciona correctament i sentir-se implicat en la recerca d'una solució. Així, doncs, tant la producció de coneixement com les experiències d'APS comencen amb un judici de valor: hi ha alguna cosa que ens comociona, ens sensibilitza i compromet.

D'acord amb aquestes afirmacions, el coneixement suposa tenir experiència directa de la realitat que es considera i una oportunitat per actuar-hi. Tot i que la idea d'experiència significativa s'ha ampliat molt i ha passat de l'àmbit local i immediat a realitats cada cop més allunyades, trobem desitjable trencar el vincle personal amb algun aspecte de la realitat que es vol investigar i sobre la qual es vol actuar. Potser no coneixerem de primera mà tota la realitat implicada en el tema que ens preocupa, però com a mínim hem de conèixer-ne bé una part. La dialèctica local/global també té un paper important en aquest punt. No conèixer tota la realitat és diferent de no tenir cap experiència immediata. L'APS exigeix un coneixement directe d'algun aspecte de la realitat que ens fa pensar i ens responsabilitza, però que molt possiblement no és tota la realitat implicada



en el problema que es valora. Per tant, defensar l'experiència directa no és incompatible amb admetre que només aconseguim experiència en algunes manifestacions locals d'una problemàtica global.

Finalment, en qualsevol procés humà en què participi el coneixement –ja sigui l'activitat pròpiament científica, la feina de recerca que es duu a terme a l'escola o les activitats d'APS– més que fer servir un coneixement acabat, el que fem és implicar-nos en un procés de resolució de problemes que, sens dubte, empra un coneixement ja adquirit, però que també en produeix de nou. El que fem és participar en un procés de recerca que ens conduirà cap a nous coneixements. Això és el que fa l'APS, a més de comprometre's, a través de la seva aplicació, a millorar la realitat i comprovar els beneficis del saber que es posa en joc per aconseguir aquestes millores.

En aquest punt, novament podem esmentar una de les principals aportacions de Dewey a la teoria de la recerca i la pedagogia, les fases del mètode científic.²⁴ Amb la idea d'aplicar-les tant a la recerca científica com al pensament i el sentit comú humans, o fins i tot a la pedagogia entesa com a mètode de recerca escolar i d'aprenentatge, diferencia les fases següents comunes a qualsevol procés de recerca: percepció d'una dificultat, localització i definició del problema, consideració de coneixements relacionats amb el problema i suggeriment d'una possible solució, desenvolupament de les implicacions de la solució proposada, experimentació o aplicació a la realitat problemàtica de la solució adoptada, observació i valoració dels resultats obtinguts amb relació a la solució del problema inicial. Amb totes les adaptacions escaients per a cada situació, aquestes fases guien la vida humana, la recerca, l'educació i també les activitats d'APS.

Fins ara hem exposat que l'APS coincideix amb una idea del coneixement vist com a instrument que ens permet actuar amb responsabilitat sobre problemes que coneixem per experiència a través de la implicació en un procés de recerca i acció. Tot seguit, val la pena dedicar una mica d'atenció a *la naturalesa de l'objecte sobre el qual s'investiga i s'actua*. No és el mateix abordar problemes físics, els que són propis de les ciències naturals, que aproximar-se a problemes

24. Dewey, J., *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1989. *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971. Dewey. *La miseria de la epistemología*, (a càrrec d'A.M. Faerna), Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.



humans, els clàssics de les ciències socials. I tot això tampoc no és el mateix que entendre el coneixement com el cultiu de la pròpia humanitat. Tots aquests punts tenen una gran importància per a l'APS.

No és el mateix una experiència d'APS pensada per recuperar una antiga construcció, netejar una platja o construir bicicletes que una experiència d'APS destinada a incidir en els hàbits alimentaris d'una comunitat, ajudar persones grans o mobilitzar un col·lectiu per exercir una reivindicació davant de l'administració.²⁵ En el primer cas, ens trobem davant de la realització d'una acció instrumental amb la qual es busquen uns objectius establerts prèviament amb l'aplicació de mitjans adients. A vegades, allò que duem a terme per assolir els objectius està determinat per alguna llei científica o una regularitat que ens indica que sempre que fem algun tipus d'operacions determinades es produiran uns determinats resultats. Si actuem sobre objectes, o bé sobre persones enteses com a objectes, podem anticipar unilateralment els objectius que cal assolir, aplicar uns procediments basats en relacions de causa-efecte i, finalment, preveure i avaluar els resultats assolits. Tractem el món com una cosa que podem manipular, tot i que actualment sabem que no podem fer-ho segons la nostra voluntat, sinó de manera responsable. Els nostres primers exemples d'APS van en aquesta direcció, i així es com s'actua quan es construeix un edifici, es neteja una platja o es construeix una bicicleta.

Malgrat tot, no passa el mateix amb el segon grup d'exemples: incidir en els hàbits alimentaris, ajudar persones que ho necessiten o exercir una reivindicació col·lectiva. En aquest cas, ens trobem davant de la realització d'una acció comunicativa, una acció entre humans, que té l'objectiu d'assolir una millor comprensió entre els actors i un acord sobre els seus respectius plans d'acció particulars a partir de l'intercanvi de raons i arguments. Aquí no hi pot haver manipulació, ni aplicació instrumental d'un coneixement, sinó que s'han de generar processos de comprensió mútua i d'acord que permetin fer una tasca amb el consentiment i, si és possible, la col·laboració de tots els implicats. No actuem sobre objectes sinó sobre subjectes que hem de considerar com a interlocutors amb tots els drets i, per tant, participants en la delimitació d'objectius, la planificació de l'acció i l'avaluació dels resultats. En aquest cas, es tracta

25. Apel, K. O., *La transformación de la filosofía* (2 vol.), Madrid, Taurus, 1985. Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa* (2 vol.), Madrid, Taurus, 1987.



d'entendre i dialogar per col·laborar, i és en aquesta direcció que van els exemples sobre la consideració d'hàbits alimentaris, l'ajuda a persones amb dificultats o els processos de reivindicació.

En la mesura que es treballa amb saber, i que no tot el saber és del mateix tipus, les experiències d'APS han de ser sensibles a aquestes diferències, han d'ensenyar a no tractar de la mateixa manera els objectes que les persones i, finalment, han de tenir en compte que moltes experiències barregen dominis físics i humans. És a dir, que molt sovint haurem de recórrer simultàniament al saber instrumental i els esforços comunicatius. Alguns projectes d'APS barregen tots dos tipus d'aproximació. Podem estudiar els residus d'un centre, podem organitzar un sistema de reciclatge selectiu, però alhora hem de treballar amb tots els participants per augmentar la comprensió dels seus hàbits i per canviar-ne la mentalitat i els comportaments. Dues lògiques diferents unides en un mateix projecte, un fet que convé transmetre a tots els joves que intervinguin en activitats d'APS.

Tanmateix, el coneixement no només serveix per actuar sobre les coses o amb les persones, sinó que també serveix per actuar sobre un mateix. En aquest cas, ens trobem davant d'una acció autoreflexiva a través de la qual es busca canviar la mirada pròpia sobre la realitat. S'exerceix una tasca d'anàlisi i de crítica que permet veure de manera diferent el món i amb això transformar-se com a persona, una acció que podríem anomenar «cultiu de la humanitat».²⁶ Les diferents formes de reflexió crítica, sovint dutes a terme amb la col·laboració d'obres narratives, pel·lícules o altres manifestacions culturals, ens ajuden a examinar-nos críticament nosaltres mateixos i les nostres tradicions, ens ajuden a entendre els altres i contemplar-los amb empatia, i ens ajuden a veure'ns com a ciutadans alhora locals i del món. En síntesi, ens fan més humans, i això mateix podem esperar de les experiències d'APS. Primer de tot perquè durant el mateix procés ja es donen força circumstàncies que ens ajuden a sortir de nosaltres mateixos i a veure-hi més lluny i millor. I després perquè, paral·lelament a les tasques pròpies de l'APS, és imprescindible destinar temps a la reflexió sobre el procés i, especialment, sobre la realitat en què s'intervé per veure-la i entendre-la millor. D'aquesta manera, l'APS ajudarà a millorar el món i a millorar-nos com a persones.

26. Nussbaum, M. C., *El cultivo de la humanidad*, Barcelona, Editorial Andres Bello, 2001.



Trets pedagògics de l'aprenentatge servei

Les característiques que ajuden a definir l'APS no sempre es manifesten de la mateixa manera ni amb el mateix èmfasi. En alguns casos, fins i tot pot semblar que hi siguin totalment absents. Amb això volem dir que aquesta llista de característiques expressa un ideal educatiu al qual cada experiència concreta es va aproximant de mica en mica, o seria desitjable que fos així, però no implica que totes les realitzacions en qualsevol moment o situació compleixin plenament aquestes característiques. Es tracta, doncs, d'un conjunt de notes desitjables però que no sempre assoleixen totes les experiències d'APS, ni tan sols les més bones. Amb la voluntat de sintetitzar el més representatiu en un conjunt no excessivament extens de característiques, hem establert les que exposem tot seguit.

Pedagogia de l'aprenentatge servei	
L'aprenentatge servei és:	Un projecte educatiu amb utilitat social.
	Un mètode per a una educació formal i no formal, per a totes les edats i que ha de tenir un espai temporal concret.
	Un servei per aprendre i col·laborar en un marc de reciprocitat.
	Un procés d'adquisició de coneixements i competències per a la vida.
	Un mètode de pedagogia activa que exigeix un educador més que no pas un docent.
	Una xarxa de <i>partenaires</i> i d'instàncies de col·laboració i suport.
	Un impacte formatiu i transformador múltiple.

Projecte educatiu amb utilitat social

L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.

L'APS és una activitat complexa que s'organitza seguint els criteris dels projectes educatius, però que no es redueix a la recerca en un tema d'interès, sinó que va més enllà de les tasques d'apre-



mentatge escolar amb la intenció de dur a terme un servei útil a la comunitat. Per tant, tal com afirmem al títol d'aquest apartat, l'APS és un projecte educatiu amb utilitat social, una manera d'aprendre a través de l'activitat escolar de recerca i estudi, però també d'aprendre mitjançant tasques d'ajuda i servei que depassen la vida de l'aula.

Hem dit que l'APS és una activitat complexa, i ho és en un doble sentit. Primer de tot, perquè integra tasques d'aprenentatge i de servei en una sola proposta educativa. I, en segona instància, perquè es tracta d'una activitat complexa pel fet que, juntament amb la varietat d'accions diferents que es duen a terme durant el seu desenvolupament, aconseguix que els participants prenguin consciència que treballen per més d'un objectiu alhora i poden donar a les seves accions diversos significats. Quan, durant un projecte d'APS, uns joves llegeixen un text sobre la manera de construir una bicicleta, s'esforcen per entendre les explicacions que ofereix el llibre, però a més a més aprenen coneixements tecnològics que posteriorment aplicaran; tot això ho fan perquè volen oferir bicicletes de baix cost als membres d'una comunitat rural, que les faran servir com a mitjà de transport. Llegeixen, aprenen tecnologia i donen sentit social a aquestes activitats. És una tasca complexa perquè té capes i profunditat, més profunditat si més no que els exercicis escolars de lectura, que malgrat que poden ser bons només són exercicis de lectura als quals es fa difícil donar sentit i descobrir-ne la utilitat, encara que la tinguin. En canvi, l'APS ofereix diverses capes d'aprenentatge tot fent una única tasca.

L'APS és una activitat complexa que adquireix una forma coneguda, la que és pròpia dels projectes educatius. Com a norma general, tot i que no tots els casos es presenten amb la mateixa nitidesa, les activitats d'APS compleixen les dues característiques bàsiques dels projectes: perseguir un objectiu i aplicar un mètode per assolir-lo. Pel que fa a l'objectiu, les activitats d'APS busquen enfrontar-se de veritat a algunes de les dificultats que planteja la realitat. Es tracta de definir un objectiu que tingui utilitat social, que condueixi els participants més enllà de l'escola i que els convidi a enfrontar-se a tot allò que es pot millorar. Per tant, ens trobem davant d'un objectiu amb projecció social. Pel que fa al segon element de qualsevol projecte, el mètode, es tracta d'aplicar a cada situació concreta la lògica o el conjunt de passos que els humans apliquem per resoldre problemes de qualsevol mena, des dels quotidians als científics.



Aquests passos es poden resumir en cinc moments diferents: definir reptes, generar idees, dissenyar un pla, dur-lo a terme i avaluar-ne els resultats. Com podrem veure detalladament més endavant, les activitats d'APS són adequades per aplicar aquests passos amb l'objectiu d'assolir l'objectiu que s'hagin marcat.

Finalment, els projectes d'APS busquen constituir una pedagogia de l'èxit que inoculi autoestima. Per això, primer de tot, cal que sigui una pedagogia realista. És a dir, que defineixi reptes sobre els quals es puguin intervenir amb possibilitats reals d'obtenir les millores previstes. No es tracta de definir uns objectius tan ambiciosos que després no es puguin assolir, ja que mirar a la llunyania i buscar el millor no entra en contradicció amb la persecució d'objectius limitats. Aquests objectius han de permetre tenir una experiència de l'èxit i han de gratificar els participants i omplir-los d'orgull per haver estat capaços de dur a terme ells mateixos un projecte de valor.

L'aprenentatge servei en l'univers educatiu

S'aplica en àmbits educatius formals i no formals, a qualsevol edat i en totes les etapes educatives, sempre que el projecte s'adapti a les característiques pròpies de cada realitat. Cal situar les experiències amb precisió dins les possibilitats temporals de cada institució. En el cas de l'educació formal, es col·locaran en alguns dels espais temporals idonis que ofereixen els centres educatius: tutories, crèdit de síntesi o de recerca, girant al voltant d'una o diverses matèries, en períodes extraescolars o durant un temps específic dedicat al tema en qüestió. En el cas de l'educació no formal, se situaran en qualsevol dels formats temporals propis de les entitats socials i de lleure: colònies, campaments, camps de treball, trobades setmanals i altres.

Les activitats d'APS no són exclusives de cap àmbit educatiu en particular, sinó que es poden aplicar amb èxit tant als àmbits formals com als no formals. Això és el que passa en diferents experiències que es desenvolupen en els dos contextos. En tots els casos, la finalitat última ens condueix a l'educació per a la ciutadania i a tot allò que hi va implícit, aspectes que hem desenvolupat al capítol anterior. Pel que fa a les orientacions metodològiques, a cada context les experiències d'APS es desenvoluparan d'acord amb les seves particularitats. Els centres educatius disposen d'un marc



de continguts molt clar a partir del qual poden situar les propostes d'APS i d'una manera de fer també molt establerta. Aquestes característiques poden aportar solidesa a les experiències d'APS, tot i que també acostumen a dificultar les innovacions. D'altra banda, les entitats educatives que treballen en espais no formals no tenen una tradició tan establerta, cosa que a vegades fa que les seves propostes d'aprenentatge siguin més fràgils, però en canvi guanyen flexibilitat i capacitat d'adaptació a noves demandes de l'entorn. Finalment, entre les experiències dels àmbits formals i no formals es poden produir processos de complementarietat i, en el millor dels casos, de col·laboració. Es tracta, doncs, d'oferir el nombre més gran possible d'oportunitats d'APS a tantes persones com sigui possible.

Pel que fa a l'edat, sembla que disposem de prou experiència com per afirmar que es poden dur a terme amb èxit activitats d'APS a qualsevol edat. Des de l'educació infantil fins a les opcions que ens ofereixen les aules de la tercera edat, es poden definir propostes d'aprenentatge i de servei adients per a les possibilitats dels participants. Per als més menuts, es poden idear propostes accessibles i que potser centraran la intervenció en el mateix centre educatiu. És possible que, tanmateix, durant el període de l'educació secundària i universitària sigui certament el moment ideal. Sembla clar que durant aquesta fase les possibilitats dels joves són més grans i ofereixen més facilitats per al disseny d'activitats d'APS. Malgrat tot, val la pena repetir que totes les edats són escaients per desenvolupar activitats d'APS.

Per acabar amb aquest punt, cal destacar la necessitat que les experiències d'APS quedin ben situades dins de la institució que les impulsa. Això vol dir sobretot, que hi hagi acord per dur a terme l'experiència, que algunes persones se'n responsabilitzin de la implantació i que se situïn les experiències en un espai temporal ben delimitat. Òbviament, el lloc on cal situar les experiències variarà en funció de si l'àmbit educatiu és formal o no formal, i també en funció del tipus de proposta no formal i de l'etapa educativa en què es desenvolupi l'experiència, si parlem de l'educació formal. Convé definir si situem l'experiència en el temps de la tutoria, dels crèdits de síntesi o de recerca, en alguna matèria o en diverses, o bé en altres espais. I això mateix ho haurem de fer si parlem de la universitat o de qualsevol altre nivell educatiu. Si l'experiència es desenvolupa en un àmbit no formal es fa més fàcil establir-ne la



situació, gràcies precisament a la flexibilitat que ofereixen aquestes institucions, però també convindrà establir amb la màxima exactitud possible els paràmetres que la delimiten.

Aprendre i col·laborar en un marc de reciprocitat

Considera el servei com una resposta a necessitats reals de la societat: protecció del medi ambient, recuperació del patrimoni cultural, ajuda a grups socials amb necessitats, col·laboració en centres educatius, realització de campanyes de sensibilització, etc. El servei permetrà d'aplicar coneixements adquirits prèviament, formular interrogants intel·lectuals i cívics, i ser font d'experiències que obrin els participants cap a noves adquisicions. Finalment, el servei serà un esforç d'organització i cooperació, una oportunitat per a l'exercici de la responsabilitat i, sobretot, un espai de col·laboració recíproca en què totes les parts, més enllà de posicions assistencials, ofereixen i reben alguna cosa de valor.

Un dels temes més complexos de l'APS és el concepte de servei. I ho és tant per la idea que amaga com per la mateixa paraula escollida. Probablement no serà fàcil trobar una paraula millor i, en cas que fos així, l'hàbit dificultaria considerablement substituir un terme per l'altre. Per tant, no entrarem a discutir la idoneïtat de la paraula emprada, sinó que mirarem de comprovar què volem dir quan la fem servir. La idea de servei no ens hauria de fer pensar que ens trobem davant d'activitats purament assistencials, tot i que a vegades puguin implicar tasques d'assistència, ni tampoc es tracta que les veiem com a activitats caritatives, tot i que impliquin una ajuda desinteressada. El servei no ha de convertir en receptors passius els seus destinataris, sinó que els ha de veure com a subjectes actius i autònoms. Per tant, en el cas de l'APS, el servei ha de quedar sota el control dels receptors, que han de contribuir a definir-lo, i els resultats han de constituir una ajuda que capaci. A més, durant tot el procés s'han de donar possibilitats autèntiques de reciprocitat. D'altra banda, les activitats de servei no han de substituir les responsabilitats que té l'administració en els diferents àmbits d'acció. En qualsevol cas, es tracta que es complementin les prestacions justes que tots els ciutadans tenen dret a rebre de les administracions.



Una segona aproximació al concepte de servei servirà per aproximar-nos a la naturalesa d'aquest servei. En aquest sentit, les activitats de servei fan referència a accions que els subjectes fan de manera real i que, per tant, s'allunyen dels debats, l'expressió de desitjos o la simple elaboració de plans. Un servei és una experiència pràctica que ha de tenir un moment de deliberació i organització, però que sempre suposa com a mínim l'intent i el compromís de dur a terme el pla previst. D'altra banda, es tracta d'una experiència pensada per fer una contribució que serveixi per pal·liar alguna necessitat de la comunitat o que la millori en algun aspecte. Els serveis han de ser útils, i no simples exercicis: han de servir realment per a alguna cosa necessària. Finalment, i tal com ja hem dit, els serveis han de crear una estructura de reciprocitat en què la persona que fa el servei també rebi algun benefici del destinatari del servei. Quan això passa, es trenca la relació assistencial i entrem en una dinàmica de promoció mútua.

En un altre ordre de coses, el servei posa en joc dos elements: el coneixement i la ciutadania. D'una banda, el servei permetrà aplicar coneixements que tenim o que adquirim per a l'ocasió, formular interrogants científics o pràctics a propòsit d'allò que fem, i adquirir noves experiències que obrin camins intel·lectuals als protagonistes. I, d'altra banda, el servei també és una ocasió per a l'aprenentatge de la ciutadania, si més no en la mesura que facilita l'organització i la cooperació entre iguals i amb els que reben el servei, fomenta la responsabilitat per dur a terme correctament el servei i ofereix una experiència directa de la realitat i de les possibilitats i les dificultats que en suposa la modificació. En resum, el servei és una font molt rica d'experiències que ajudaran a desenvolupar el coneixement i la ciutadania.

La varietat d'àmbits que admeten serveis fa difícil proposar una tipologia que els englobi tots, tot i que, si més no, a tall d'exemple en podem esmentar alguns: protecció del medi ambient, recuperació del patrimoni cultural, ajuda a grups socials amb necessitats, col·laboració en centres educatius i realització de campanyes de sensibilització. Aquests àmbits acostumen a fomentar serveis directes a persones, serveis que s'ofereixen a tota la col·lectivitat i serveis de conscienciació relacionats amb algun tema sensible. En tot cas, qualsevol contribució útil pot constituir un bon servei per a una activitat d'APS.



Coneixements i competències per a la vida

Desenvolupa processos conscients, planificats i sistemàtics d'ensenyament i aprenentatge que relacionen les tasques de servei amb continguts i competències decisius per a la vida. L'educació formal posarà en joc continguts factuais, procedimentals i de valor propis de les diferents matèries escolars fins al punt de convertir-los en competències que permetin enfocar i resoldre els problemes vitals de la comunitat que planteja l'activitat. D'altra banda, l'educació no formal, després d'un esforç de presa de consciència de les competències i els continguts que activen les seves formes d'intervenció i les propostes concretes que impulsen en cada cas, tractarà intencionalment les competències i els continguts formatius relacionats amb el servei a la comunitat que impulsa l'entitat social o de temps lliure.

Les propostes d'APS han d'incloure un esforç conscient, sistemàtic i planificat per desenvolupar, juntament amb les activitats de servei, un procés d'ensenyament i d'aprenentatge que abasti diferents aspectes de la formació humana. No es tracta només de sotmetre's a un aprenentatge informal vinculat a les tasques de servei, sinó de dur a terme una feina explícita d'aprenentatge. L'APS és una experiència de servei i d'aproximació dels participants a una àmplia gamma de coneixements significatius.

Com en moltes altres coses, per assolir aquest objectiu d'aprenentatge conscient de coneixements es fa imprescindible dedicar una quantitat de temps que permeti completar tot el recorregut que exigeixen els aprenentatges realment significatius. No estem davant d'una aproximació memorística a una quantitat determinada de coneixement, sinó que pretenem plantejar una elaboració del coneixement en relació amb els reptes que planteja el servei. Aquest temps el podem situar a diferents indrets de cada institució, com ja hem vist anteriorment, però en qualsevol cas caldrà que sigui suficient per satisfer les exigències de l'aprenentatge que pretenem.

L'APS suposa un aprenentatge conscient que durant un temps ben definit i suficient treballa continguts i competències. En conseqüència, ens trobem davant d'una doble aproximació al saber: primer de tot com a continguts factuais, procedimentals i de valor relacionats amb el servei i, en segon lloc, com a adquisició d'aquelles competències que ens permeten d'enfrontar-nos als diferents tipus



de problemes que planteja la realitat. En un cas ens trobem davant d'un coneixement analític que ens facilita informació i disposicions i, en l'altre, davant d'un saber global que ens ensenya a actuar en situacions reals de complexitat.

D'altra banda, tant els continguts com les competències, a més d'estar relacionades amb el servei que es pretén desenvolupar, s'han de vincular als continguts propis del currículum de cada institució, si parlem d'educació formal, o s'han d'establir de manera explícita, en el cas de les entitats educatives no formals. Per a l'escola, la dificultat rau a relacionar de manera correcta i intensa el servei amb els continguts d'aprenentatge que li són propis i que té establerts amb força claredat. En canvi, i com és obvi, a les institucions no formals no hi acostuma a haver un currículum que expliciti els continguts que la institució ha de transmetre. Per tant, en aquest cas es tracta que els responsables estableixin, amb relació al servei i la tradició de la institució que dirigeixen, els continguts que es poden garantir millor. Aquests continguts no els hauran de transmetre com si fossin una escola, sinó que n'hauran de ser conscients i els hauran de dedicar, de diferents maneres, prou atenció per garantir-ne l'adquisició dels participants. En definitiva, en un cas es buscarà la relació amb el currículum establert i, quan convingui, caldrà anar més enllà del que està establert. En el cas de l'educació informal, caldrà fixar els continguts i les competències escaients per a la situació en què es treballa.

Val la pena acabar aquest apartat dedicant un espai breu al tipus d'aprenentatges que proporciona l'APS. Com normalment passa amb els intents d'aquesta mena, no és fàcil ni establir una llista exhaustiva ni classificar-los d'una manera comprensible. Tot i això, un dels millors intents registrats fins ara ha establert les categories següents per ordenar els aprenentatges que facilita l'APS: desenvolupament personal i interpersonal, comprensió i aplicació de coneixements; compromís, curiositat i pràctica reflexiva; pensament crític; perspectives de transformació i ciutadania.²⁷ A més, cadascun d'aquests apartats inclou diferents especificacions d'allò que s'aprèn. Aquesta llista deixa prou clar el caràcter multidimensional dels aprenentatges que proporciona l'APS, de manera que no se'l pot definir només com un mètode de transmissió de coneixements utilitaris ni humanistes ni civicomorals, ja que, en gran part, l'APS és tot això alhora.

27. Eyler, J. i Giles, D. E., *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco, Jossey-Bass, 1999.



Una pedagogia activa i reflexiva

S'inspira en una pedagogia que s'esforça per aplicar els principis de: experiència, o relació directa i significativa amb la realitat; participació activa, o intervenció dels protagonistes a les diferents fases del projecte; reflexió, o esforç per guiar l'activitat i donar-li sentit personal i social; interdisciplinarietat i resolució de problemes, o consideració de fets complexos des de diferents perspectives per millorar-ne el funcionament; cooperació, o treball conjunt amb els companys i col·laboració amb els receptors de l'ajuda; immersió en pràctiques de valor, o adquisició de valors per participació en activitats que, desenvolupades, representen aquests valors i indueixen a manifestar-los, i d'avaluació múltiple, o regulació contínua de l'experiència i de la feina dels participants. Una pedagogia d'aquestes característiques exigeix que l'educador sigui molt més que un docent.

Tal com ja hem comentat, aquests principis pedagògics es compleixen d'una manera tendencial. És a dir, cada experiència aconsegueix posar-los en pràctica fins a un cert nivell en el marc d'un ventall que va des de les realitzacions que els manifesten molt explícitament fins a les que els compleixen d'una manera molt més feble. Tanmateix, cal dir que els criteris pedagògics que hem esmentat al títol acostumen a tenir si més no una certa presència en l'execució de l'APS. I acostumen a tenir-ne perquè la mateixa configuració de l'activitat convida amb força a aplicar-los. L'APS se situa als antípodes d'una pedagogia academicista, verbal i memòrica.

L'APS s'ha de basar en l'experiència dels alumnes: en allò que han viscut, allò que poden observar ells mateixos i sobre el que poden actuar directament. No és una pedagogia de la transmissió d'informació, sinó una pedagogia del que és significatiu i del que obre noves possibilitats. Aquesta és precisament la primera condició d'una *participació* realment activa dels protagonistes en cadascuna de les tasques que formen l'APS. Els joves s'han d'implicar en cadascun dels passos que fan: des de la determinació del tema sobre el qual s'ha de treballar fins a la intervenció en la realitat, passant per la planificació de la feina.

D'altra banda, en la mesura que l'APS s'enfronta a problemes reals permet, i a vegades obliga, a un tractament *interdisciplinari*: la resolució de problemes reals no és patrimoni d'una matèria escolar, sinó



que exigeix la participació de diverses disciplines per aconseguir tractar-los correctament. Així mateix, a l'APS el *treball en equip* és un dels actius pedagògics de més valor, ja que acostuma a plantejar situacions que exigeixen un tipus de feina que només es pot fer juntament amb altres persones. L'organització amb els iguals, el treball en equip amb els educadors, la col·laboració amb els *partenaires* i la cooperació amb els receptors del servei són els nivells essencials de treball conjunt que impulsa l'APS.

Des d'una altra perspectiva, les propostes d'APS són *pràctiques de valor* en la mesura que els inclouen entre els seus objectius i, sobretot, en cadascun dels passos. Quan els valors cristal·litzen en la forma metodològica provoquen que els participants els apliquin i, en conseqüència, se'ls facin seus. Un d'aquests principis de valor que impregnen l'APS és la *reflexió*. Cal establir moments per a la reflexió i ampliar-la a tots els passos de l'APS. L'acció vinculada al servei o a l'aprenentatge és essencial, però la reflexió sobre aquesta acció i sobre la seva significació personal i social és una tasca educativa insubstituïble. La reflexió permet prendre consciència de cadascuna de les experiències que ofereix una activitat d'APS. I prendre consciència i donar un nom a les experiències és fonamental perquè siguin veritablement educatives. Cal saber en cada moment què es fa i per què es fa, quins motius ens impulsen a fer-ho i quin valor personal i social té el que fem. Només si som conscients de tot això aconseguirem treure el màxim profit educatiu de l'APS.

Finalment, l'APS és una metodologia que fomenta una *avaluació múltiple*. Primer de tot, en la mesura que cada participant pot ser avaluat i es pot autoavaluar a través de diferents procediments aplicats també en moments diferents. En un altre nivell, les experiències d'APS que exigeixen una regulació constant del seu procés i de les relacions amb totes les persones i les entitats participants. Aquí cal fer referència especialment al paper que ha de tenir l'educador en les experiències d'APS. Per dir-ho ràpidament, ha de ser més que un docent, és a dir, no es pot limitar a explicar la matèria, sinó que ha d'actuar com una persona implicada en el projecte, que confia en els joves, que els deixa espai per participar, que coordina i busca col·laboracions i, finalment, que és un bon dinamitzador i, si convé, també un agitador social.



Partenaires i instàncies de suport

Cal un treball en xarxa que coordini les institucions educatives, escolars i no escolars, i les entitats socials que faciliten la intervenció en la realitat. Aquesta aliança ha de permetre a les institucions educatives obrir-se al seu entorn i a les entitats socials exercir, a més de les tasques que li són pròpies, una influència formativa que completi l'acció de les institucions educatives i contribueixi a l'ideal de la *ciutat educadora*, en què tot el teixit ciutadà exerceix, segons les seves possibilitats, alguna acció formativa. Finalment, també convé tenir ajudes d'altra mena d'instàncies que treballen per bastir ponts i establir relacions de *partenariat* entre les institucions educatives i la resta d'entitats socials.

L'APS depèn d'una imatge de les institucions educatives que trenqui la tendència a tancar-se en elles mateixes. L'evolució dels centres escolars els va convertir en enclavaments culturals aïllats i autosuficients. La història de l'escola és la d'un esforç per configurar espais que puguin recollir i protegir la millor cultura de cada moment, ordenar-la en disciplines i transmetre-la als joves. Amb aquest programa, la tendència natural va ser tancar-se en ella mateixa, una actitud que durant molt de temps va ser positiva.

Tanmateix, la situació ha canviat d'una manera radical, de manera que actualment les institucions educatives no es poden aïllar si no volen acabar desapareixent per irrellevants, com tampoc no es poden considerar autosuficients, ja que d'aquesta manera no podrien garantir als alumnes una educació completa. Els centres escolars han de ser un nus d'una xarxa educativa extensa i plena d'institucions i influències. Es tracta, doncs, d'un treball en xarxa en el qual no es tracta de dur a terme tota l'activitat formativa, sinó de fer un esforç per coordinar les diferents aportacions educatives i per elaborar un pla que doni sentit a l'experiència que de manera complementària duen a terme els diferents punts de la xarxa educativa. Per tant, ens situem en una cultura de complementarietat, de coordinació i disseny de plans complexos que donin sentit a l'acció dels diferents punts de la xarxa formativa.

L'APS exigeix per definició la coordinació entre institucions educatives, organitzacions socials i instàncies de l'entorn.²⁸ Amb

28. Jacoby, B. (Comp.), *Building Partnership for Service-Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.



la finalitat de desenvolupar experiències d'APS, la institució que les impulsa (escola primària, secundària, universitat o entitat educativa no formal) buscarà la coordinació amb una organització social (ONG, entitat de voluntariat, centre especialitzat en tasques de caràcter social, etc.) o amb una instància de l'entorn (associació de veïns, institució sanitària o persona o col·lectiu que pugui ser receptor d'ajuda) amb la finalitat de buscar espais de col·laboració per assolir un desenvolupament òptim tant de les accions de servei com de les d'aprenentatge.

Atès que no és fàcil aconseguir que una institució educativa en solitari compleixi correctament els requisits de l'APS, cal establir acords entre institucions que puguin oferir recursos i experiències diferents per fer realitat plenament el servei i l'aprenentatge de què consta aquesta proposta educativa. La situació més habitual acostuma a produir-se quan una institució educativa busca la complicitat d'una entitat social que li faciliti la realització de les tasques de servei. No es tracta de delegar el servei, sinó de recolzar-se en l'experiència, els coneixements específics o la proximitat a la realitat que té l'altra institució. Tot i que aquesta és la forma més habitual, també es pot plantejar a l'inrevés: una institució social que ofereix la possibilitat de facilitar un servei a la comunitat busca la complicitat d'una entitat educativa. Les possibilitats, tanmateix, no acaben aquí, ja que podríem trobar altres formes de relació entre institucions. Sigui com sigui, els projectes d'APS gairebé sempre exigeixen un treball coordinat entre institucions amb potencials que es complementin.

La creació de relacions de *partenariat* permetrà a les institucions educatives obrir-se a l'entorn, oferir ajuda i buscar suports i, d'altra banda, a les entitats socials els permetrà convertir-se també en agents educatius, és a dir, contribuir a fer realitat l'ideal de la ciutat educativa. Finalment, per fer possible aquesta doble transformació de les institucions educatives i de les entitats socials i, de manera molt especial, per impulsar la creació de vincles de *partenariat* entre elles, caldrà crear instàncies –o aprofitar-ne d'existents– que facilitin l'entesa entre institucions i el disseny de plans conjunts d'APS.

Impacte formatiu i transformador

Incideix sobre l'aprenentatge de continguts intel·lectuals, afectius i de comportament; desenvolupa competències aplicables a diferents àmbits



vitals; espera el pensament crític i la responsabilitat cívica; transmet valors i virtuts que fomenten el desenvolupament personal i la ciutadania i contribueix a millorar l'entorn social, com també les institucions implicades en el projecte.

L'APS és una pràctica educativa que incideix sobre l'aprenentatge de continguts, l'educació en valors i la transformació de l'entorn social i de la mateixa institució educativa que l'impulsa.²⁹ Ens trobem davant d'una activitat educativa complexa que influeix en diferents vessants: en l'àmbit personal amb l'aprenentatge de coneixements i de valors, i en el mitjà amb l'impacte que té sobre els problemes de la comunitat i del centre educatiu. Per tant, l'APS actua sobre els individus i sobre l'entorn.

Sobre els individus, l'APS ajuda a aprofundir el domini de les nocions relacionades amb el tema del projecte, i també millora la destresa en els procediments o tècniques relacionats amb el servei. És a dir, ajuda els joves a adquirir nous continguts curriculars, desenvolupa destreses acadèmiques i professionals i construeix competències que predisposen vers la resolució de problemes. Però, a més a més, acostuma a incidir en la motivació general per l'estudi, augmenta l'autoestima i les expectatives i fa que els participants es tornin més realistes i optimistes.

Juntament amb aquests aspectes més acadèmics, l'APS també constitueix una activitat fonamental per a l'educació en valors. Sense entrar en els detalls de cadascun d'aquests àmbits, l'APS forma la responsabilitat cívica en la mesura que predisposa a sentir-se afectat per les necessitats de la comunitat i comprometès en la millora de la qualitat de vida del conjunt; construeix la personalitat moral en la mesura que entrena les capacitats morals, els hàbits oberts de valor, contribueix a perfilar la identitat i esmola la consciència moral o la capacitat per percebre la transcendència moral dels fets i comportar-se un mateix; i, finalment, treballa la relació entre fets i valors, especialment, en la mesura que ensenya a jutjar

29: Williams, R., «The Impact of Field Education on Student Development: Research Findings». Dins: Kendall, J. C. (Comp.), *Combining Service and Learning* (Vol I), Raleigh (Carolina del Nord), National Society for Internships and Experiential Education, 1990, pàg. 130-147. Eyler, J. i Giles, D. E., *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco, Jossey-Bass, 1999. Furco, A., *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* <http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones.html> (Consultada: març del 2005).



segons criteris morals i de valors qualsevol fet humà, fins i tot els que aparentment depenen només de la ciència i el càlcul de rendibilitat: ensenya que els fets no estan deslligats del valor i que els éssers humans primer de tot som morals i després, tecnòlegs. No voldríem caure en l'exageració d'afirmar que tot això s'aconsegueix amb l'APS, sinó que ens limitem a manifestar que l'APS és una contribució limitada, però real, al camí per aconseguir-ho.

L'APS actua sobre l'entorn en una direcció doble: sobre el mitjà en el qual incideix el servei i sobre la institució que impulsa el projecte. En la mesura que la necessitat sobre la qual s'actua és real, el resultat del servei contribuirà de manera tangible a millorar les condicions de vida de la comunitat. No es tracta de fer un servei inútil o de dur a terme una intervenció pensada només per entretenir o ensenyar els joves, sinó que la intervenció ha de ser real, necessària i tan encertada com sigui possible. Tot i això, com ja hem comentat, l'APS no incideix només en el mitjà social sinó també en la mateixa institució que el desenvolupa. L'escola o l'entitat educativa no formal que dirigeixen un projecte d'APS reben beneficis que es manifesten en el conjunt de la institució. En aquest sentit, sembla que l'APS contribueix a millorar el clima institucional pel fet que augmenta el respecte entre joves i adults, dóna als joves una imatge més positiva del centre educatiu, millora la implicació dels adults en la tasca educativa i, en definitiva, fa la vida més agradable i optimitza els resultats educatius de la institució.



III. Metodologia dels projectes d'aprenentatge servei

Com començar

Una combinació original de mètodes educatius coneguts

Com ja hem vist al capítol anterior, l'aprenentatge servei no constitueix una tendència pedagògica, sinó una metodologia, inspirada en la filosofia de la pedagogia activa i compatible amb altres metodologies i estratègies educatives. No pretén ser la panacea de res, ni una solució universal per a tots els reptes educatius actuals.

Els treballs de camp, els centres d'interès, les dinàmiques de grup, el joc lliure, les activitats d'expressió, la feina cooperativa, els projectes de grup sense dimensió comunitària i altres són mètodes perfectament vàlids i, a més, complementaris. Actualment es fa difícil apostar per un mètode educatiu únic i autosuficient per a totes les situacions, grups i etapes evolutives. La multiplicitat de reptes, circumstàncies i grups culturals exigeix més flexibilitat i modèstia que mai. No ens podem imaginar un «menú educatiu» basat només en projectes d'aprenentatge servei, però ens agradaria que aquesta mena de projectes representés una oportunitat educativa en algun moment de la vida dels nostres nens i joves.

D'altra banda, l'aprenentatge servei no representa cap novetat absoluta, sinó una combinació original de dos elements coneguts: l'aprenentatge basat en l'experiència i el servei a la comunitat. La novetat rau en l'entramat de tots dos elements, i no pas en cadascun



individualment, ja que són prou coneguts en l'educació formal i no formal.

Tanmateix, aquests dos components bàsics de l'aprenentatge servei exigeixen una predisposició o una motivació molt especials de l'educador, ja que trenquen l'esquema clàssic i tan confortable de l'activitat centrada a l'aula o en la dinàmica de grup. A més de la complexitat inherent al treball de camp, l'exploració de l'entorn o el desenvolupament lliure de la creativitat, en el cas de l'aprenentatge servei cal afegir-hi la dificultat de justificar-se davant de la comunitat per un servei amb el qual s'hi ha compromès. Per tot això, podríem afirmar que no hi ha aprenentatge servei possible sense educadors motivats, compromesos i entusiastes.¹

Per emprendre un projecte d'APS convé plantejar-se abans tres preguntes:

- ▶ He fet mai res semblant?
- ▶ Quins serveis poden ser educativament interessants?
- ▶ Quins passos convé fer?

Experiències prèvies

La majoria d'escoles i d'entitats socials inclouen, com a pràctica quotidiana, moltes experiències que se situen a prop de l'aprenentatge servei, i fins i tot és possible que n'hagin dut a terme en alguna ocasió sense anomenar-les així. Per això, la millor manera d'emprendre un projecte d'APS és partir d'alguna d'aquestes experiències similars:² un bon treball de camp, al qual li manca la dimensió de servei, o un bon servei al qual li falta estructurar els aprenentatges que vehicula. Només cal fer un pas més i s'afegeix més significació i ressò a les experiències, que es converteixen en veritables processos d'aprenentatge servei.

Aquestes transicions poden variar força, però entre les més habituals podríem destacar:

Transició del treball de camp a l'aprenentatge servei

A l'escola o l'entitat impulsem normalment un bon treball de camp, de recerca o d'exploració al voltant d'un tema, però encara

1. Croce, A. *Desde la esquina*. Buenos Aires, Ediciones CICCUS i Fundación SES, 2001.

2. Tapia, M. N., *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2001.



no n'hem desenvolupat la possible dimensió de servei. Per exemple, cada any fem colònies escolars o campaments d'estiu en plena natura, cosa que ens permet gaudir d'un bon descobriment de l'entorn o desenvolupar un crèdit de síntesi, però mai no ens hem engrescat ni se'ns ha acudit incorporar a aquest treball alguna acció de servei orientada cap a la conservació de l'entorn, com ara netejar una font, senyalitzar un camí, registrar dades per a algun observatori local o qualsevol altra tasca que exigeixi un cert compromís amb tercers.

Transició de l'activitat especialitzada a l'aprenentatge servei

A l'escola o l'entitat tenim grups estables especialitzats o aficinats a una pràctica concreta, com ara un grup de teatre, una banda de música, un cor, un equip de futbol, un grup de fotografia o de cuina, etc. Aquests grups normalment es mostren extravertits: organitzen espectacles, competicions, recitals o altres actes de caràcter públic. Tanmateix, fins ara no s'han plantejat aprofitar la seva afició per a finalitats altruistes o de contribució a una causa, la qual cosa exigiria fer un pas molt petit, atès que ja tenen les habilitats i competències en la seva especialitat.

Transició del servei a l'aprenentatge servei

A l'escola o l'entitat impulsem amb freqüència campanyes i accions solidàries, però encara no hem sistematitzat o explotat totalment les oportunitats d'aprenentatge que impliquen. Per exemple, acostumem a organitzar una rifa a partir de joguines que porten els nens i les nenes, i en destinem els diners obtinguts a una causa de tipus social. Tanmateix, no aprofundim gaire en el tema de la causa escollida, o bé no tenim prou cura dels aprenentatges instrumentals (càlcul, gramàtica, ortografia, expressió plàstica, etc.) que l'organització de la rifa ens facilita.

Transició d'una iniciativa ciutadana a l'aprenentatge servei

A vegades tota una població es mobilitza per una causa cívica, social o solidària impulsada per les administracions públiques o les ONG, i es demana a les escoles i les entitats que se sumin al projecte. En moments així tenim l'oportunitat d'enriquir la nostra resposta tot vertebrant un projecte d'aprenentatge servei, que tindrà, a més, un suport institucional molt valuós.



Transició del factor sorpresa a l'aprenentatge servei

De tant en tant pot passar que una situació o esdeveniment imprevist faciliti una oportunitat immediata i inesperada d'aprenentatge servei, però caldran reflexos i una certa capacitat d'improvisació. Per exemple, si algú s'extravia durant una excursió es posa de manifest la necessitat de senyalitzar camins, o bé, quan fem servir el transport públic, comprovem les dificultats d'accés per a les persones amb discapacitats, cosa que ens impulsa a dur a terme alguna acció concreta. Així mateix, l'aparició d'una plaga ens pot fer plantejar les condicions de salubritat dels habitatges i com es poden millorar.

Tipologia de serveis

Tant el currículum a l'educació formal com el projecte educatiu a les entitats d'educació no formal marquen i orienten força clarament els aprenentatges que cal assolir, quant a coneixements, capacitats i procediments, i també quant a actituds, normes i valors.

Però és més difícil identificar a través de quina mena de serveis a la comunitat seria factible consolidar aquests aprenentatges, ja que els projectes de servei són tan variats com les associacions i institucions que els impulsen. Potser els camps d'actuació més freqüents amb nois i noies, si els ordenem en grans blocs, podrien ser:

Serveis de millora del medi ambient

Accions de conservació de la natura, protecció de la fauna o de la flora, senyalització, reforestació, estalvi energètic, neteja, difusió o promoció del reciclatge o sensibilització davant de la contaminació, els residus o la degradació del territori, etc.

Serveis d'atenció a persones i col·lectius propers amb necessitats concretes

Intervencions amb gent gran amb problemes de solitud, nens i nenes d'entorns desafavorits o amb menys oportunitats, amb persones malaltes, disminuïdes o discapacitades, amb immigrants en risc d'exclusió, amb persones que necessiten suport formatiu, amb víctimes d'abusos o violència, amb persones amb necessitats socioeconòmiques, etc.

Serveis de millora de la qualitat de vida de la població

Actuacions cíviques, reivindicatives, de dinamització cultural, de pro-



moció de la salut, prevenció de riscos, coneixements compartits, conservació del patrimoni, educació en el lleure, intercanvis entre generacions, interculturalitat, millora de l'habitatge o l'entorn urbanístic, etc.

Serveis vinculats a causes solidàries i humanitàries d'abast ampli

Accions d'ajuda humanitària, d'emergència i socors en cas de conflictes bèl·lics o desastres naturals, cooperació internacional, mobilitzacions pels drets humans, els drets de nens i nenes, la pau, la igualtat de gènere i la interculturalitat, etc.

Els serveis normalment comprenen, alhora, una gran diversitat d'accions³ que es podrien resumir en tres grans grups:

Accions indirectes

Es duen a terme a l'aula o sobre el terreny, però no impliquen un contacte directe amb la població beneficiària. Per exemple, recollir roba, llibres o menjar per destinar-los a una població que ho necessita, organitzar una rifa, una campanya econòmica o una col·lecta per contribuir a una causa, etc.

Accions directes

Es desenvolupen en contacte directe amb els destinataris. Per exemple, explicar contes a nens i nenes més petits, participar en recitals de cant coral en residències i hospitals, ensenyar alguna habilitat o coneixement útil a algun col·lectiu que ho necessiti... En aquesta categoria també entrarien les accions sobre el terreny de conservació de la natura, com ara netejar una zona d'escombraries, senyalar un itinerari, col·locar caixes niu, etc.

Accions de conscienciació i intervenció cívica

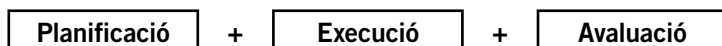
Estan destinades a sensibilitzar la població en general al voltant d'un problema, injustícia, conflicte, etc., o bé pensades per influir sobre les polítiques públiques per millorar algun aspecte de la qualitat de vida. Per exemple, dur a terme una campanya de difusió sobre la possible desaparició d'una zona verda, publicar articles o fer un vídeo sobre la problemàtica de la xenofòbia, etc.

3. Maryland Student Service Alliance. *Spinning Interdisciplinary Service Learning Webs: A Secondary Education. Approach*. Maryland State Department of Education, 1995, pàg. 8.

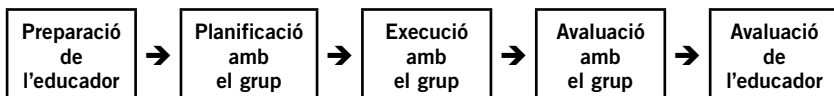


Un esquema de desenvolupament dels projectes d'aprenentatge servei

Atès que la motivació, el compromís i l'entusiasme també necessiten una bona organització per produir una experiència sòlida i sostenible, cal plantejar-se abans d'emprendre un projecte d'aprenentatge servei, els passos o les etapes que ha de tenir el desenvolupament. Tot seguit presentem una seqüència d'etapes senzilla, comuna a qualsevol treball per projectes:



Aquestes són les tres etapes centrals que cal desenvolupar amb el grup de nois i noies. Ara bé, abans hi ha d'haver una etapa de preparació de l'educador i, després, una etapa d'avaluació també de l'educador, de manera que la seqüència completa seria:



ETAPA	FASES
I. Preparació de l'educador	1. Anàlisi del grup i de cada participant.
	2. Detecció de necessitats i serveis.
	3. Vinculació curricular.
	4. Planificació del projecte.
II. Planificació amb el grup	5. Motivació.
	6. Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte.
	7. Organització de la feina.
	8. Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació.
III. Execució amb el grup	9. Execució del servei.
	10. Relació amb l'entorn.
	11. Registre, comunicació i difusió.
	12. Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució.
IV. Avaluació amb el grup	13. Balanç dels resultats del servei.
	14. Reflexió i balanç final dels aprenentatges.
	15. Projecció i perspectives de futur.
	16. Celebració.
V. Avaluació de l'educador	17. Avaluació del grup i de cada noi/noia.
	18. Avaluació del treball en xarxa amb les entitats.
	19. Avaluació de l'experiència com a projecte d'APS.
	20. Autoavaluació de l'educador.

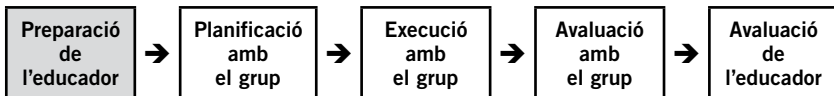


El més important d'aquest esquema són les cinc etapes bàsiques. A cada etapa podem identificar fases o passes diferents, però l'ordenació seqüencial, com també la intensitat o el pes específic de cada fase, pot variar en funció del tipus de projecte, l'edat i la maduresa del grup, el treball en xarxa amb les organitzacions socials, les experiències prèvies de l'escola o l'entitat, la novetat o antiguitat del projecte i moltes altres variables. Per exemple, l'etapa de motivació del grup en un projecte nou podria exigir més temps i recursos que en un projecte consolidat i prestigiós, que els nois i les noies perceben gairebé com un ritual de transició, identificat amb l'edat (o el nivell o curs) en què han ingressat. Tanmateix, podria passar justament el contrari, és a dir, que un projecte nou atragués poderosament els joves precisament pel fet de constituir una novetat o un repte insòlit.

A totes les etapes de desenvolupament del projecte amb nois i noies cal incloure-hi una fase de reflexió i interiorització dels aprenentatges assolits fins aleshores.⁴ Aquesta petita pausa serveix per vincular amb més força l'element d'aprenentatge amb l'element de servei, però també per estimular la presa de consciència dels joves de tot allò que aprenen –és a dir, reben– amb l'experiència. Assumir el procés d'enriquiment personal ajuda a superar esquemes paternalistes, especialment en projectes de tipus social, en què els destinataris del servei són persones (avis, nens i nenes més petits, població immigrada, entre iguals, etc.).

Tot seguit repassarem cada etapa i cada fase i en destacarem els aspectes més importants, els riscos i les claus del bon desenvolupament.

Etapa de preparació de l'educador



Igual com en qualsevol altre tipus de projecte educatiu, els educadors hem de reflexionar, analitzar i planificar abans de desenvolupar amb el grup o el grup-classe una experiència d'aprenentatge

4. Fundación SES, *Servicio Juvenil Integral*, Buenos Aires, publicació interna, 2003.



servei. Evidentment, com més madur i experimentat sigui el grup, més fàcil se'ns farà la tasca prèvia, ja que podrem compartir amb els nois i les noies moltes reflexions i anàlisis des d'un bon principi. Tanmateix, com a responsables finals del projecte que impulsarem, sempre hem de passar per una etapa de preparació prèvia al desenvolupament amb el grup o el grup classe.

Anàlisi del grup i de cada participant

ETAPA	FASES
I. Preparació de l'educador	1. Anàlisi del grup i de cada participant.
	2. Detecció de necessitats i serveis.
	3. Vinculació curricular.
	4. Planificació del projecte.

Abans d'animar els nois i les noies a desenvolupar qualsevol tipus de projecte, cal reflexionar sobre el nivell de maduresa i la capacitat del grup, així com de cadascun dels membres que el formen. Sense aquesta anàlisi prèvia podem córrer el risc de plantejar projectes massa complicats, allunyats de les possibilitats reals dels nois i les noies, projectes massa simples o bé projectes que els semblin poc estimulants, avorrits o intrascendents. Per bé que és veritat que dels fracassos també se'n pot aprendre –i molt–, cal mirar d'anar semblant amb petits èxits el procés educatiu dels joves, i per això hauríem d'evitar, d'entrada, implicar-los en projectes que no s'aduguin amb les seves capacitats reals.

Es tractaria, doncs, d'obtenir una certa visió global del grup (grup classe, grup de joves, grup d'escoltes...) i reflexionar sobre les seves possibilitats i limitacions pel que fa a impulsar un projecte de servei. És important identificar quina és la tendència dominant, però també incorporar els matisos de les diferències individuals per tal de preveure quin podria ser el paper específic que hauria d'aportar cada noi o noia segons el seu nivell personal de maduresa.

Proposem quatre factors que s'han d'analitzar, tot i que cal fer-hi algunes observacions: encara que un mal diagnòstic previ d'aquests factors pot impedir o reduir l'efecte del possible projecte, també és possible que un bon projecte estimuli la maduresa del grup. Per això aportem un contrapunt per relativitzar cada factor: la reflexió sobre aquests quatre aspectes ha de ser sempre matisada i reversible.



Els interessos i les motivacions de partida

Cal analitzar què fa que els nois i les noies es moguin. Què els crida l'atenció, què els commou? Quines activitats els atreuen i de quines fugen? Potser el grup està fascinat per l'esport de competició, per la moda o el consum, però potser s'interessa també pels animals, els desastres naturals o els esports de natura. Cal no oblidar mai el factor «model»: quan els nois i les noies senten admiració i respecte envers persones joves o adultes vinculades a projectes interessants, és més fàcil que tinguin ganes d'emprendre iniciatives pròpies.

- ▶ *Contrapunt*: un projecte insòlit de servei pot ser precisament el que necessita el grup per despertar interessos adormits.

El nivell acadèmic i l'experiència en projectes

Tenim un grup de nivell de formació adient o partim de limitacions instrumentals molt acusades? Gaudeixen els nois i les noies de prou capacitat d'abstracció, raonament, argumentació, etc.? Mostren capacitat per organitzar-se? Aquestes preguntes i moltes més són fonamentals per determinar el grau de complexitat i magnitud màxim que pot assolir un projecte. Cal repassar si el grup va tenir èxit o té un bon record de projectes anteriors que hagi fet, siguin del tipus que siguin, malgrat que no impliquessin cap servei. Potser l'any anterior van desenvolupar un bon treball de camp i el valoren satisfactòriament, o potser van organitzar una obra de teatre i la van estrenar amb èxit. També podria ser, això no obstant, que la seva experiència no fos positiva: projectes inacabats, desercions a mig projecte, disgustos, etc. Totes les variables aporten elements de reflexió a l'hora de plantejar com hauria de ser el nou projecte.

- ▶ *Contrapunt*: el projecte de servei pot servir precisament per elevar el nivell de formació de nois i noies, ja que aporta sentit als aprenentatges. Una experiència dolenta o inexistent quant a la realització de projectes de servei constitueix, de fet, un bon motiu per emprendre'n un.

La dinàmica de grup, el lideratge, papers i gestió de conflictes

En aquest punt volem reflexionar sobre les relacions d'amistat i de treball que es generen dins el grup. Hi ha líders positius clars, capaços d'encomanar l'entusiasme a la resta? En moltes ocasions i en molts grups, els nois i les noies més populars acostumen a ser alhora



irresponsables i divertits, mentre que els més responsables i madurs poden ser massa seriosos, avorrits o impopulars. Tanmateix, quan s'inverteix la situació i el lideratge afectiu del grup se centra en persones que són alhora responsables i divertides, l'ambient del grup acostuma a ser excel·lent, igual com la seva capacitat d'implicació.

També convindria reflexionar sobre quin paper té cadascú dins del grup, qui dóna suport a qui i a què, i qui pot dur a terme una determinada funció en el context relacional del projecte. Els nois i les noies senten autoestima respecte del grup al qual pertanyen? Estan orgullosos de formar-ne part? Si el grup representa un element important per a cadascun dels seus membres, el repte d'emprendre un projecte despertarà més il·lusions que no pas si no hi ha aquesta autoestima de grup. A més, sense això qualsevol dificultat que pugui plantejar-se serà molt més difícil de resoldre.

Finalment, voldríem repassar quina és la tònica de gestió de conflictes a l'interior del grup: rivalitats, punts de fricció, maneres de resoldre les diferències, etc. Què ens aporten aquests elements a l'hora de definir el projecte?

- ▶ *Contrapunt*: dur a terme un projecte de servei ajuda a la maduració del grup com a tal, ja que desplaça el centre d'atenció des de les relacions interpersonals vers l'exterior, i rebaixa la importància dels problemes i els conflictes personals: un projecte de servei cohesiona la moral del grup i n'alimenta directament l'autoestima col·lectiva.

Els valors consensuats, les actituds i el clima moral del grup

Hi ha un ventall o una escala de valors comuna entre els membres del grup? Quins valors generen més adhesió i quins provoquen més rebuig? Quines adhesions són verbals però potser poc autèntiques i a l'inrevés? Cal que ens plantegem aquests i altres interrogants. Té el grup capacitat d'espera a mitjà o llarg termini, o bé necessita resultats immediats sota el risc de desanimar-se ràpidament? Si el grup és molt impacient, un projecte a llarg termini no funcionarà. El grup és resistent a les frustracions, o bé s'enfonsa amb la mínima dificultat? Si el grup és resistent a les contrarietats, el nivell de risc del projecte pot ser més elevat.

El grup mostra capacitat per obrir-se i relacionar-se amb persones adultes? Molts projectes exigeixen que els nois i les noies es comuniquin amb adults desconeguts, que potser no són educadors



pacients. Un grup molt tancat en si mateix podria trobar-se amb dificultats importants en un projecte molt basat en les relacions.

A les entitats d'educació no formal, en què l'assistència no és obligatòria, un altre element clau que cal analitzar és l'estabilitat del grup. Si no és prou estable, molts projectes no es podran tirar endavant, circumstància especialment greu quan s'ha adquirit un compromís envers tercers.

- ▶ *Contrapunt*: qualsevol projecte de servei ben plantejat eleva la maduresa del grup, ajuda a interioritzar valors i actituds i constitueix un entrenament eficaç per millorar la capacitat d'espera, la resistència a la frustració, la relació oberta amb l'entorn, la constància i la cohesió del grup.

Detecció de necessitats, serveis i transicions

ETAPA	FASES
I. Preparació de l'educador	1. Anàlisi del grup i de cada participant.
	2. Detecció de necessitats i serveis.
	3. Vinculació curricular.
	4. Planificació del projecte.

Un cop definida una primera radiografia de l'estat del grup i, per tant, de les seves possibilitats reals, podríem identificar les necessitats socials que motivarien els nostres nois i noies i quines oportunitats de servei ens ofereix l'entorn.

Necessitats socials

Primer de tot, hem de partir de la base que el que cal estimular no es la fantasia de salvar la humanitat sinó la voluntat d'aportar, contribuir o participar en la construcció del benestar comú. Això no significa necessàriament plantejar-se l'acció davant de situacions crítiques, desastres o desgràcies. Moltes actuacions en cas de situacions conflictives, que criden poderosament l'atenció, no estan a l'abast dels nois i les noies, ja sigui per motius de complexitat o fins i tot de seguretat i protecció física. Per exemple, en cas que es declari un incendi en una zona boscosa propera a la nostra població, probablement el millor servei que els nois i les noies menors d'edat podrien oferir seria algun projecte de prevenció: neteja de



boscós, recompte d'espècies, repoblació de flora autòctona, sensibilització, etc.

També hi ha situacions crítiques i dramàtiques més o menys allunyades del nostre entorn immediat però que mobilitzen la sensibilitat popular i, per tant, també la dels nostres nois i noies: terratrèmols, guerres, inundacions, epidèmies, fam, etc. Davant d'aquesta mena de necessitats, cal plantejar una reflexió sobre si el grup és capaç d'entendre-ho, responsabilitzar-se'n i donar-hi suport com a projecte.

Cal repassar les necessitats properes i llunyanes, les que són més aviat reptes de ciutadania activa o d'aportació al benestar col·lectiu i les que són situacions dramàtiques que exigeixen una resposta ràpida i molt ben organitzada, i seleccionar les que encaixen millor amb la disposició del grup a comprometre's.

Oportunitats de servei i treball en xarxa

Un cop identificades les necessitats socials capaces de motivar el grup, cal que ens plantegem quines oportunitats reals de servei tenim al voltant per poder implicar els nois i les noies. Òbviament, podríem crear des de zero el projecte de servei i ser-ne nosaltres els únics protagonistes, tot imaginant que d'aquesta manera podríem ajustar molt millor el projecte a les necessitats i les limitacions del grup. Tanmateix, aquesta opció no aprofita el potencial dels projectes, les entitats i les iniciatives que ja existeixen al nostre barri, població o país, i també desaprofita l'oportunitat d'enfortir la xarxa ciutadana a través de la coordinació amb altres agents socials o educatius.

Partirem, doncs, de la base que sempre serà més ric el projecte de servei desenvolupat en cooperació amb altres entitats, ja siguin cíviques, sociosanitàries, culturals o d'educació en el lleure, ecologistes, etc. Analitzarem quins projectes duen a terme, a quins hi podria haver l'aportació dels nostres nois i noies i amb quines d'aquestes entitats ens podríem vincular a la pràctica.

Impulsar projectes d'aprenentatge servei implicarà, doncs, cooperar amb altres associacions, ONG o institucions diferents de la mateixa escola o entitat. Aquest treball cooperatiu no serà un aspecte perifèric del projecte, sinó absolutament central, tant per al procés educatiu dels nois i les noies com per a l'escola o l'entitat que, d'aquesta manera, s'obrirà a l'entorn i materialitzarà el principi de la ciutat educadora.

Certament, al treball en xarxa hi ha un conjunt de factors que aporten riquesa i diversitat, però que alhora poden ser una font de diver-



gència i conflictes. De fet, els objectius de les associacions vinculades a una causa són diferents dels de l'escola o l'entitat. La cultura de treball dels equips respectius pot no ser la mateixa, com tampoc els terminis, les urgències o les prioritats. Fins i tot l'apreciació dels resultats pot no coincidir. Podem interpretar-ho tot com una complicació innecessària, o bé com una oportunitat de creixement i enfortiment institucional: en la mesura que l'escola o l'entitat consolida el treball en xarxa amb altres agents educatius, desenvolupa una tasca educativa més integral, amb efectes multiplicadors i, per tant, més satisfactòria.

Vinculació curricular

ETAPA	FASES
I. Preparació de l'educador	1. Anàlisi del grup i de cada participant.
	2. Detecció de necessitats i serveis.
	3. Vinculació curricular.
	4. Planificació del projecte.

En aquesta etapa de preparació de l'educador optem per decidir primer el servei que cal desenvolupar i ens plantejem després quins aprenentatges ens pot aportar. Tanmateix, no sempre ha de ser així, si més no pel que fa a l'educació formal. També podríem escollir un servei després de decidir quins són els aprenentatges que volem millorar, tot i que trobar un servei a mida és força més complicat.

Segui com sigui, un cop identificat el tipus de servei a la comunitat, que ha de ser interessant i s'ha d'ajustar a les capacitats dels nois i les noies, podríem analitzar-ne amb més profunditat l'aprofitament pedagògic, tot establint vincles clars amb les matèries del currículum.

Des de l'educació formal

Es tracta d'identificar els continguts acadèmics implícits al servei que es podrien vertebrar al voltant de les diferents matèries: llengua, matemàtiques, ciències, tecnologia, llengua estrangera, expressió plàstica, etc., i dissenyar com es poden treballar a l'aula. Atès que els projectes de servei acostumen a donar força joc i facilitar una gran diversitat d'aprenentatges, sempre serà més fàcil començar per vincular els que ja tenim previst enfortir aquest mateix any.

No és imprescindible que el projecte de servei s'afronti sempre de manera transversal. Amb tota probabilitat, el servei posarà en



tensió una gran varietat d'aprenentatges de moltes disciplines diferents, però pot ser més fàcil començar un projecte de servei vinculat només a una única matèria i, a partir d'aquí, evolucionar vers el que pugui arribar a donar. Per exemple, pot tenir sentit situar un projecte a l'assignatura de llengua i després anar polint i explotant-ne els avantatges pedagògics en altres àrees. A vegades, l'aspiració educativa de fer-ho tot transversal de bon principi complica l'organització i acaba per paralitzar el projecte, ja que carrega amb massa dificultats el moment d'arrencada del projecte.

Des de l'educació no formal

A l'educació no formal no hi ha un currículum sistematitzat com a l'escola, tot i que la majoria d'entitats, associacions i moviments socials tenen un plantejament educatiu clar, uns objectius específics i un programa d'activitats coherent. Per tant, podríem parlar d'un «currículum no formal» propi de cada entitat, constituït per aquests elements, als quals s'haurien d'ajustar els projectes d'aprenentatge servei.

A més a més, a l'entorn no formal hi ha projectes que només es poden desenvolupar en el marc intensiu d'unes colònies o uns campaments d'estiu, però n'hi ha d'altres que es poden incorporar a trobades de cap de setmana, grups de teatre, corals, ludoteques, tallers de cuina o grups esportius. En qualsevol cas, els projectes impulsats des de l'educació no formal sempre reforcen, si més no indirectament, els aprenentatges instrumentals de l'escola, com ara l'expressió oral i escrita, el càlcul, el coneixement de l'entorn i d'altres. Una possible proposta, desenvolupada al capítol 5, desglossa l'aportació que l'educació no formal pot fer a través dels projectes d'aprenentatge servei.

Planificació del projecte

ETAPA	FASES
I. Preparació de l'educador	1. Anàlisi del grup i de cada participant.
	2. Detecció de necessitats i serveis.
	3. Vinculació curricular.
	4. Planificació del projecte.

No podem començar les tasques de definició i planificació amb nois i noies sense que abans els educadors no haguem fet una previsió de què suposa posar en marxa el projecte i mantenir-lo. Encara que aspirem al



màxim nivell d'autogestió del grup, els educadors tenim la responsabilitat d'avançar-nos als reptes i les dificultats que haurà de superar.

A grans trets, es tractaria de redactar un document breu que ens serveixi de guia per començar el projecte, tot i saber que sobre la marxa possiblement n'hauréem de canviar algunes coses. Aquesta planificació prèvia per part nostra consistiria a:

Dibuixar la fitxa d'identitat del projecte

Es tracta de resumir els trets principals del projecte:

- ▶ Quina mena de projecte de servei farem (social, cultural, ambiental, etc.).
- ▶ En què consistirà el servei (activitats, accions dins i fora de l'aula).
- ▶ Quina preparació exigirà de l'educador.
- ▶ Què justifica aquest projecte: raons per impulsar-lo.
- ▶ Quina situació li assignarem dins del currículum (vinculat a una matèria, a més d'una, transversal, etc.).
- ▶ Quin valor acadèmic li atribuirem (obligatori, no obligatori, recomanat, per pujar nota, etc.).

Reflexionar i descriure els objectius educatius que pretenem

Es tracta d'ordenar els objectius educatius que ens proposem:

- ▶ *Objectius d'aprenentatge*: són els objectius educatius, de comportament o de continguts curriculars que ens aporta el projecte de servei.
- ▶ *Objectius de servei*: són els resultats concrets i tangibles que hem d'assolir, allò que podem oferir a l'organització externa (si n'hi ha) que impulsa el servei.
- ▶ *Objectius individuals*: els que esperem de cada noi i noia quant a aprenentatge i quant a servei.
- ▶ *Objectius de grup*: els que esperem del grup com a col·lectiu en què es barreja l'amistat i el projecte comú, o bé com a grup classe.

Decidir amb qui treballarem en xarxa

Es tracta de resumir les relacions, interrelacions i la coordinació amb les entitats i les institucions amb què treballarem en el projecte.

- ▶ Amb quina entitat o entitats ens coordinarem.



- ▶ Què aporta cada entitat i qui és la persona responsable amb la qual ens coordinarem.
- ▶ Quins acords previs hauríem de pactar.
- ▶ Quin contacte mínim hauríem de garantir pel que fa a reunions, entrevistes o correu electrònic.

Preparar la relació específica amb les famílies

Les famílies dels nois i les noies no només han d'estar informades, sinó que han de donar el consentiment per a les accions de servei que es desenvolupin fora del recinte escolar o de l'entitat. Per això, i per la motivació del grup, és important que, a més d'estar informades, les famílies estiguin contentes amb el projecte i vegin que té sentit. Només així podran col·laborar amb eficàcia perquè sigui un èxit de debò i perquè els moments difícils i que exigeixin més esforç se superin sense desercions. Per tant, cal valorar:

- ▶ Si organitzem una reunió especial per explicar el projecte o bé aprofitem una reunió ordinària. En qualsevol cas, cal fer-ho abans de desenvolupar el servei amb el grup o grup classe.
- ▶ Què és el més essencial que hem d'explicar i amb quins arguments defensarem la importància educativa de l'experiència (que pot arribar a ser sorprenent per a algunes famílies).
- ▶ Si hem de motivar i convèncer d'una manera particular alguna família especialment reticent o amb prejudicis.
- ▶ Quines famílies poden ser aliades nostres.

Llistar els requisits formals previs

Probablement l'execució del servei exigirà alguna mena d'autoritzacions i mesures de seguretat, com ara:

- ▶ Autoritzacions de les famílies per a les sortides i els treballs fora del recinte escolar o l'entitat.
- ▶ Permisos municipals si el servei implica alguna actuació a la via pública.
- ▶ Notificacions, si la normativa ho exigeix, a les autoritats competents en cas de pernoctació, ús d'albergs, cases de colònies o zones d'acampada.
- ▶ Assegurança de responsabilitat civil: confirmar que la que té l'escola o l'entitat d'educació no formal cobreix les possibles eventualitats derivades del servei.



Repassar els aspectes organitzatius

Impulsar un projecte de servei alterarà d'alguna manera la nostra rutina organitzativa i afectarà la resta de l'equip educatiu i de la institució (escola o entitat no formal), per la qual cosa caldrà preveure:

- ▶ Els horaris: què passarà a l'horari lectiu i què passarà fora d'aquest horari, quins canvis caldrà fer, què implica pel que fa a la institució.
- ▶ El calendari: quins ajustaments haurem de fer-hi i què implica per a tota la institució.
- ▶ Els recursos humans: ens caldrà la col·laboració d'algú més en el marc de la institució? Necessitarem algun altre tipus de suport?
- ▶ Els materials i la infraestructura: què ens farà falta? En disposem ja dins de la institució o cal aconseguir-ho, comprar-ho o llogar-ho?

Calcular els costos

El projecte de servei té un cost que la institució no hauria d'assumir si no es desenvolupés el projecte i que, per tant, caldrà calcular, estudiar com s'assumeix i com es controla. Entre les possibles despeses que caldria tenir en compte hi hauria:

- ▶ Despeses de desplaçament.
- ▶ Despeses de materials que cal comprar i despeses derivades de l'activitat o l'acció de servei que es desenvoluparà.
- ▶ Despeses de lloguer d'equipament o d'infraestructures que no es tenen.
- ▶ Despeses complementàries (fotografia, difusió del projecte, desenvolupament, etc.)
- ▶ Despeses de treball en xarxa: potser caldrà compensar econòmicament alguna de les aportacions de les entitats amb què treballarem.

És possible que una part de les despeses les puguin assumir les famílies (per exemple, les despeses de desplaçament, si no són gaire elevades). Altres despeses es poden tenir en compte dins el pressupost ordinari de la institució, i potser n'hi haurà d'altres per a les quals no disposem de recursos clars. Tanmateix, fins i tot si el cost del projecte es pogués assumir sense problemes, és interessant conèixer-lo de cara a futurs ajustaments i valoracions. D'altra banda, cal preveure quin serà el sistema de control del pressupost més eficaç i com el desenvoluparem.



Fer una previsió del nostre paper educador

Abans de començar el projecte cal que pensem com ens hem de situar els educadors. De fet, no només actuarem com a educadors, sinó, fins a cert punt, com a dinamitzadors socials, encara que treballem en xarxa amb entitats que ja assumeixen aquesta funció.

Per tant, probablement la nostra feina com a educadors anirà una mica més enllà de les funcions i les tasques habituals. Això pot ser una motivació, però alhora una font d'esgotament: com superarem les limitacions que òbviament tenim, ja que no som perfectes ni experts en tot? I en quines situacions ens sentirem menys competents o segurs? El treball en xarxa ens pot oferir oportunitats de complementar-nos amb altres agents educatius i socials del territori, cosa que no deixa de ser tranquil·litzadora, però també pot aportar una dosi extra de tensió i complicació que convé conèixer i canalitzar.

D'altra banda, en un projecte d'aprenentatge servei l'educador també aprèn i serveix. Ens podríem plantejar aquesta experiència també com una oportunitat de creixement personal i professional.

Definir les etapes de treball amb el grup o grup classe

Abans de començar a treballar amb els nois i les noies caldria que definíssim d'una manera flexible què farem a cadascuna de les etapes i les fases de planificació, execució i avaluació. Es tracta d'imaginar-nos el desenvolupament del projecte de manera que serveixi per orientar-nos, però no per limitar-nos, ja que la dinàmica del projecte de servei reclamarà una bona dosi de mà esquerra i de reflexos per adaptar-nos als reptes quotidians.

Aquesta previsió podria mirar de donar resposta als temes següents:

- ▶ *Etapa de preparació*
 - Com els motivarem?
 - Com podran diagnosticar el repte o el problema i com podran definir el projecte?
 - Quina serà la millor manera d'organitzar la feina?
 - Com percebran, abans de començar el servei, que amb la planificació ja hauran après molt?



► *Etapa d'execució:*

- Quin tipus d'activitats prèvies seran necessàries?
- Com ens assegurarem el compromís quotidià del grup amb el servei?
- Com estimularem l'acord i la complicitat amb l'entorn?
- Com podran registrar, comunicar i difondre el que fem i els resultats obtinguts?
- Com percebran, durant l'execució del servei, que aprenen molt de la pràctica?

► *Etapa d'avaluació*

- Com podran percebre i avaluar els resultats del servei?
- Com podran percebre i avaluar els resultats de l'aprenentatge?
- Com podran plantejar-se la continuïtat o les perspectives del projecte?
- Com podran celebrar el «final de trajecte»?

Tots aquests aspectes es tracten detalladament a la descripció de cadascuna d'aquestes etapes.

Els riscos i les claus d'aquesta etapa

L'etapa de preparació del projecte, prèvia a la mobilització del grup de nois i noies, implica alguns riscos, oblits o dificultats concretes de l'educador. Per tal d'evitar paralitzar-se o començar amb mal peu i per tenir un bon començament, cal identificar aquests possibles punts febles i reforçar les claus que ens ajudaran a superar-los.

Els riscos

- *No diferenciar el grup de l'individu.* A vegades els educadors preferim valorar el conjunt del grup de nois i noies per la tendència dominant o bé per aquells comportaments que ens preocupen més, i menystenim les diferències individuals. Davant de la possibilitat d'adherir-se en un projecte de servei, és força probable que es detectin diferents nivells de motivació, maduresa i compromís entre els membres del grup. Identificar aquests nivells és el primer pas per treure'n profit en comptes d'enfocar-los com un problema.



- ▶ *Pensar que tots sols ho farem millor.* Potser ens semblarà més fàcil prescindir del treball en xarxa o de la col·laboració amb les associacions de l'entorn: una feina més! I, especialment, si emprenem per primera vegada un projecte d'APS. A banda de criteris filosòfics amb relació al treball en xarxa, l'autosuficiència en un projecte de servei no acostuma a ser realista i, a més a més, podria provocar més complicacions pel que fa a la viabilitat del projecte.
- ▶ *Tot buscant la perfecció, ens podem complicar massa les coses.* Si ens esperem fins a tenir-ho tot ben lligat i encaixat i tothom convençut, probablement no començarem mai i, per tant, no començarem a aprendre de la pràctica d'aquesta mena de projectes. Per bé que és cert que no ens podem precipitar, tampoc no seria bo plantejar-nos d'entrada una expectativa d'excel·lència i qualitat que només s'aconsegueix amb un cert nivell de risc.
- ▶ *Oblidar els costos.* En general, els educadors no ens sentim gaire atrets per l'economia i molt sovint desconeixem el cost real de les activitats i els projectes que duem a terme. Tanmateix, als projectes d'APS el pressupost i el seu finançament són elements importantíssims, no només en termes de viabilitat i sostenibilitat del projecte, sinó també perquè constitueixen un element formatiu, una immersió en la realitat per als nois i les noies. Com a educadors, hauríem de treure'n profit.

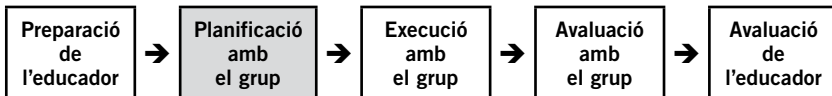
Les claus

- ▶ *Partir de les experiències prèvies.* Segurament a la nostra escola o entitat ja hem fet algun projecte semblant a l'APS. Aleshores, cal que aprofitem aquesta experiència i que comencem per pujar un graó des del punt més fàcil, conegut i positiu que trobem. Potser només caldrà afegir un plus de servei a un bon treball de camp, o bé sistematitzar els aprenentatges implícits en un bon servei.
- ▶ *Imitar i copiar.* Tots aprenem copiant. Si no tenim cap experiència prèvia que ens ofereixi prou garanties, hem d'imitar una experiència d'una altra escola o associació que trobem estimulants i ben plantejada, o si més no inspirar-nos-hi. No hem de tenir por de ser poc creatius: qualsevol imitació sempre és una nova creació i, per tant, ens oferirà prou possibilitats de personalitzar el projecte. A més a més, podem disposar dels consells d'algú que ho va fer primer.



- ▶ *Aprendre en xarxa i de la xarxa.* Els educadors acostumem a estar molt centrats en el nostre propi grup, classe, nivell, departament o entitat. Això és bo per molts motius, però pot tancar-nos massa i, per tant, reduir l'objectivitat i la visió de l'entorn que oferim a nois i noies. Cal que ens situem també en la posició d'aprendre també nosaltres a partir dels projectes d'APS, especialment pel que fa a tot el que pot aportar el treball en xarxa amb altres agents educatius.
- ▶ *Il·lusionar la resta de l'equip educatiu.* Abans d'emprendre l'experiència seria bo tenir l'aprovació i el suport de la resta de l'equip. Durant el projecte poden sorgir circumstàncies imprevistes que exigeixin solucions col·lectives com a escola o entitat, i la implicació d'altres educadors. I també cal compartir la il·lusió amb ells per tal d'alimentar la motivació dels nois i les noies i les seves famílies.

Etapa de definició i planificació amb els nois i les noies



Un cop els educadors tenim prou clares les característiques del possible projecte, ens hem assegurat que és viable i hem definit com podem implicar el grup o grup classe a cadascuna de les etapes de preparació, execució i avaluació, podem llançar-nos sense por a planificar el projecte amb els nois i les noies. La nostra previsió, com a educadors responsables en última instància del projecte, deixarà prou espai lliure perquè la feina de preparació del grup no sigui artificial ni falsa i s'hi puguin incorporar prou elements per personalitzar el projecte i afavorir-hi la identificació de tots i totes.



Motivació

ETAPA	FASES
II. Planificació amb el grup	5. Motivació.
	6. Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte.
	7. Organització de la feina.
	8. Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació.

L'anàlisi del grup i de la situació de cada noi i noia ens ha de facilitar pistes per veure com podem fer que s'interessin per participar activament en un servei a la comunitat. Es tracta de descobrir com motivar-los perquè trobin sentit a passar a l'acció, en comptes d'ignorar, contemplar des de la distància o com a màxim analitzar el que passa al voltant seu.

A l'hora de cercar estímuls per fer que s'aixequin del sofà, els educadors no hem de tenir por de ser massa incisius. Potser pensem que predeterminem massa, que induïm i condicionem massa un procés que hauria de ser molt autònom, molt dirigit pels nois i les noies des del primer moment. Tanmateix, la inèrcia de no fer res no se supera a base d'esperar que sorgeixin espontàniament la sensibilitat i la disposició a l'acció.

En general, com més benestar personal o familiar es té, menys sentit es troba a mobilitzar-se per al benestar col·lectiu o a contribuir que aquest benestar augmenti o es mantingui. Una gran part dels nostres nois i noies viuen en un ambient social força frívol i poc motivat per a l'esforç si no aporta una recompensa personal tangible i immediata.

Descobrir l'emoció d'implicar-se en alguna cosa que està fora d'un mateix i que beneficia altres persones, col·lectius o la natura és una experiència poc habitual, limitada a la demostració de generositat del cercle familiar i d'amistat o, com a molt, a la participació esporàdica en algunes campanyes solidàries. Per tant, donar la primera empenta per tal de submergir-los en aquest descobriment equival a oferir oportunitats que potser no es tornaran a presentar.

Alguns recursos estimulants

Per tal de despertar la motivació dels nostres nois i noies pot ser útil recórrer a diferents recursos que «encenguin la flama», com ara:

- ▶ *Partir dels interessos reals* del grup per proposar un repte que els superi. Si els nois i les noies tenen una gran afició esportiva,



musical o d'un altre tipus, podem trobar-hi una font d'iniciatives solidàries intel·ligibles o comprensibles i accessibles per a ells.

- ▶ *Aprofitar les experiències anteriors* d'altres grups de nois i noies més grans, que normalment tenen el prestigi de ser propers i, alhora, més experimentats. En aquest cas és fonamental tenir present el testimoni directe d'aquests antics joves que van protagonitzar els projectes de servei. El nou projecte pot ser una continuació de l'anterior o bé un complement diferenciat connectat a noves necessitats.
- ▶ *Buscar la intervenció de persones externes* a l'escola o l'entitat, adults o bé joves adults que representen un estil de vida alternatiu a la passivitat i el consum, persones compromeses amb una causa: social, ecològica, cultural, de cooperació en el desenvolupament, etc. En aquest cas, poden convidar els nois i les noies a sumar-se al projecte de la seva organització i fer que aportin elements que siguin específics i propis del grup.
- ▶ *Motivar directament els líders* del nostre grup, aquells que tenen capacitat d'arrossegar amb el seu entusiasme la resta. Si aquests nois i noies estan convençuts, aconseguiran encomanar-ho fàcilment als seus companys.
- ▶ *Compartir el possible projecte* amb altres grups d'iguals d'altres escoles o entitats. A vegades aquesta perspectiva pot afegir un plus d'interès per tot el que implica de trobada, intercanvi i noves amistats.
- ▶ *Aprofitar moments sensibles*, com ara quan es produeix una alerta especial o una gran atenció social cap a un problema o una causa. Si l'entorn està impregnat d'atenció mediàtica o recursos informatius, els nois i les noies perceben més fàcilment que el projecte pot ser important. Un altre moment sensible es produeix dins el mateix grup, quan algun dels seus membres passa per una situació especial, cosa que genera un cinturó d'afectivitat al voltant seu, com ara en el cas d'una disminució física, una situació d'immigració, etc. En aquest cas, cal anar amb compte per tal que la motivació no sigui massa asfixiant i contraproduent.
- ▶ *Utilitzar els seus codis i llenguatges*, com ara la música i el cinema, que acostumen a proporcionar impactes emocionals que desperten la sensibilitat i les inquietuds dels nois i les noies. Una pel·lícula o una cançó dels seus grups preferits pot consolidar la disposició a actuar davant d'una situació injusta, precària, xenòfoba, d'agressió als drets humans, etc.



Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte

ETAPA	FASES
II. Planificació amb el grup	5. Motivació.
	6. Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte.
	7. Organització de la feina.
	8. Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació.

Un cop els nois i les noies estan motivats per a l'acció de servei, es tracta de definir amb ells una mena de fotografia prèvia del projecte que duran a terme. A vegades caldrà elaborar més d'una proposta i escollir-ne una. Altres vegades, la proposta quedarà definida per l'organització externa que ens fa la petició, i la feina consistirà a adaptar-la a les possibilitats del grup.

Val la pena definir amb els nois i les noies què farem, per què, com, quan, etc. I no només per motius d'ordre i eficàcia, sinó perquè és una manera molt clara d'apoderar-se del projecte, fer-se'l propi i participar-hi des d'un bon principi. Hi ha cinc passos que poden ser útils:

El diagnòstic o l'anàlisi de l'entorn

Per definir el projecte que impulsarem primer de tot cal reflexionar sobre la situació social que provoca el problema o el repte que volem afrontar. Cal fer alguna mena d'anàlisi simple de la realitat, a l'abast de la maduresa dels nois i les noies, que justifiqui la necessitat d'actuar, la necessitat del servei. Si treballem en xarxa amb entitats especialitzades (socials, culturals, ecologistes...), aquestes entitats poden aportar un diagnòstic que el grup de nois i noies pot treballar i interioritzar. Aquesta anàlisi de la realitat ens aportarà objectivitat i més transcendència a la justificació del projecte, que es podria reduir (tot i que per començar tampoc no estaria malament) a «ho fem perquè ens ho han demanat», «ho fem perquè sembla interessant» o «ho fem perquè és una experiència nova».

Els punts clau de la planificació

Ordenar les idees i aclarir les finalitats de manera breu i senzilla és una tasca fonamental abans de començar qualsevol projecte. Per això, cal definir i acordar amb el grup un conjunt de decisions⁵ que

5. Programa Nacional Escuela y Comunidad, *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2001.



podríem plasmar gràficament a través de cartells ben resoltos, que poden acompanyar tot el projecte, servir d'orientació i de recordatori i també de referent a l'hora d'avaluar els resultats.

- ▶ *Què*: es tracta de definir a grans trets (com si fos una definició de dues línies) quin projecte de servei farem, de manera que en quedin explícits els resultats tangibles que es volen assolir, si n'hi ha. Malgrat que pugui semblar senzill, definir sintèticament el projecte és important per tal de delimitar les expectatives i comunicar correctament la nostra acció a l'entorn.
- ▶ *Per què*: un cop haguem elaborat el nostre diagnòstic o anàlisi de l'entorn, cal trobar una explicació fàcil que sintetitzi el perquè de la nostra acció i, segons la maduresa del grup, incorporar altres reflexions ètiques, socials o relacionals que eixamplin el sentit que té el projecte.
- ▶ *Per a qui*: aclarir la població destinatària del projecte i reflexionar sobre les seves característiques i la situació objectiva ens ajudarà a trobar la relació de reciprocitat i respecte que hauria d'impregnar el servei.
- ▶ *Quan*: un projecte de servei ha de tenir un començament i un final, tot i que després es pugui continuar i ampliar. La situació dins el calendari també ajudarà a reajustar les expectatives i les ambicions del projecte.
- ▶ *Amb què*: quins recursos caldran? Quant de temps caldrà dedicar-hi? Què costa l'acció i d'on sortiran els diners per finançar-la?

Hi ha dues preguntes més, el *per a què* (objectius) i el *com* (organització), que per la seva magnitud tindran un espai específic dins el procés de definició amb els nois i les noies.

Els objectius d'aprenentatge i de servei

Sempre que sigui possible, els objectius d'aprenentatge i de servei no haurien de constituir una estratègia secreta de l'educador. Si realment volem una evolució positiva de l'autonomia del grup, aquest grup s'hauria de responsabilitzar des del començament dels objectius que es buscaran, tant pel que fa als resultats tangibles del servei com als resultats subjectius de l'aprenentatge dels membres del grup.

- ▶ *Els resultats del servei*: en molts serveis, el resultat de l'acció pot ser molt tangible. Per exemple, quan el servei té relació amb la



conservació del medi ambient, és probable que alguns resultats puguin ser del tipus: «col·locació de vint caixes niu», «senyalització de tot el recorregut fins al castell», «retirada de brossa de les tres fonts de l'itinerari», etc. Tanmateix, en alguns serveis, sobretot les actuacions directes amb persones, els resultats no es poden quantificar. Tot i això, cal expressar el que esperem aconseguir, ja que, en cas contrari, no podríem avaluar el servei objectivament. Per exemple, es pot definir, en termes de resultats esperats: «que els nens petits de l'escola coneguin contes nous», «celebrar tres recitals en residències d'avis», «aconseguir com a mínim dos-cents euros a la rifa per la causa X», etc.

- ▶ *Els objectius d'aprenentatge*: prèviament, els nois i les noies han de tenir clar que, pel fet de desenvolupar un servei, aprendran moltes coses en tots els sentits (i n'hauran d'estar agraïts). Podríem descriure aquests objectius pel que fa a coneixements, habilitats, actituds i valors de manera grupal i, segons el grau de maduresa dels nois i les noies, demanar una reflexió individualitzada. Per exemple, un servei d'intensa relació interpersonal amb desconeguts pot ser viscut amb una tensió especial pels membres del grup més tímids i, alhora, ser interpretat com una oportunitat de superació. Un servei relacionat amb la natura, en què l'esforç físic sigui notable, pot espantar els nois i les noies físicament més dèbils. Prendre consciència prèviament dels reptes d'aprenentatge ajudarà a augmentar l'autonomia de cada individu, a millorar-ne els resultats i també la qualitat objectiva del servei.

El compromís individual

No n'hi ha prou amb assumir un compromís col·lectiu per tirar endavant un projecte de servei. Moltes vegades, els treballs en grup amaguen o dissimulen incompliments individuals. Per tant, cal generar una adhesió individual explícita, més enllà de donar-la per feta. Això és especialment necessari en un servei que s'acorda amb tercers, en què cal justificar-se i en què la relaxació individual pot generar més problemes que en un treball acadèmic corrent.

Hi ha moltes maneres de generar un compromís individual. A vegades podem deduir que una motivació intensa i una demostració tangible d'entusiasme dels nois i les noies davant de la perspectiva del servei ja garanteixen o expressen prou bé la seva disposició a comprometre's. Tanmateix, sabem que això no és així, ja que l'entusiasme pot ser com un foc d'artifici que s'apagui al cap de poca esto-



na. Evidentment, cal alimentar la motivació externa perquè això no passi, però la motivació interna derivada de sentir l'obligació del compromís adquirit és un dels elements formatius més importants de l'aprenentatge servei.

La qüestió és que, d'alguna manera, el compromís s'expliciti, ja sigui verbalment o per escrit, que es manifesti en grup o de manera bilateral amb l'educador, públicament o discretament.

El bateig del projecte

Un altre element fonamental a la fase de definició del projecte és dotar-lo d'identitat amb un nom que es mantingui a la fase de desenvolupament i, més tard, al record. Si el projecte és una contribució del grup a un servei existent impulsat per una entitat social, és possible que ja tingui una denominació concreta, i fins i tot una imatge social o un logotip. No obstant això, es podria batejar d'alguna manera l'acció concreta que desenvoluparia el grup, si fos necessari, per reforçar l'aportació al projecte, tot i que es podria considerar com a senyal de prepotència prescindir totalment del nom socialment reconegut. En altres ocasions, amb aquest nom conegut i emblemàtic n'hi haurà prou per generar la identificació i l'adhesió emocional dels nois i les noies, i no en caldrà cap més.

Quan, en qualsevol cas, s'imposa la necessitat de batejar el projecte, és important fer-ho al moment oportú, és a dir, una vegada se n'hagin treballat una mica el sentit i la transcendència: el diagnòstic social, les accions per desenvolupar, els objectius que cal assolir, etc. Si no es fa, els nois i les noies poden patir el risc de batejar frívolament o amb noms poc afortunats un projecte molt seriós. Cal tenir en compte que el nom del projecte pot acabar tenint una dimensió externa, de comunicació, i fins i tot de generació d'altres elements identificadors, com ara un logotip, un lloc *web* o cartells. Per tot això, convé que la decisió del nom tingui en compte alguna cosa més que els gustos estètics del grup.



Organització de la feina

ETAPA	FASES
II. Planificació amb el grup	5. Motivació.
	6. Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte.
	7. Organització de la feina.
	8. Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació.

Un cop definit el projecte, cal organitzar-se per dur-lo a terme, és a dir, decidir com ho farem. L'organització no és una finalitat per si mateixa, sinó que ens ha de facilitar l'èxit del projecte. Dependrà, doncs, de molts factors: edat i maduresa del grup o grup classe, experiència en la realització de projectes, acompanyament o no d'una associació externa a l'escola o entitat, etc.

Característiques i antinòmies

Els projectes de servei poden oferir, des del punt de vista organitzatiu, bones oportunitats per superar algunes antinòmies educatives clàssiques: grup-individu, diversitat-especialitat, participació-eficiència, autogestió-intervenció, etc.

- ▶ *Treball en equip i responsabilitats individuals.* En el cas d'un projecte col·lectiu, convé organitzar-se en comissions o equips i assignar també responsabilitats individuals. Els projectes de servei ofereixen moltes possibilitats de millorar les destreses de nois i noies pel que fa al treball en equip, que a més es desenvolupa en un context de compromís amb tercers. Tot i que depèn del servei que calgui dur a terme, equips de més de cinc persones normalment són difícils d'autoregular pels mateixos nois i noies. Gairebé sempre, serà de gran utilitat que els equips tinguin un coordinador i, segons el servei, aquesta responsabilitat específica podria ser rotatòria. D'altra banda, l'organització del grup per al desenvolupament del servei ha d'estimular, i no pas inhibir, l'exercici de les responsabilitats individuals de cadascun dels seus membres.
- ▶ *Diversitat i especialització en les tasques.* El projecte exigirà repartir, d'una banda, responsabilitats relacionades amb la mateixa naturalesa del servei i, de l'altra, responsabilitats de caràcter general, comunes per a qualsevol tipus de projecte. En tot cas, cal destacar quines tasques ha de desenvolupar cada equip o comissió i quina és la funció particular de cadascun dels seus



membres, quan es reunirà, quina feina ha de fer cada membre pel seu compte, etc. La diversitat de tasques també ha de permetre el desenvolupament de les aptituds i aficions individuals.

- ▶ *Participació i eficàcia.* Un projecte de servei ens obliga a ser més eficaços que un projecte sense servei, per la responsabilitat que implica el compromís envers els altres. Aquesta eficàcia pot traduir-se en algunes contradiccions, com ara que a vegades, per resoldre una tasca que hem de justificar, caldrà que hi posem al capdavant el noi o la noia que la pugui desenvolupar amb més fluïdesa, encara que considerem educativament molt interessant que la realitzi justament el noi o la noia menys hàbil en aquest context.
- ▶ *Acompanyament de l'educador i autogestió del grup.* El fet que els nois i les noies s'organitzin en equips o comissions no descarrega de feina l'educador, sinó que més aviat la hi complica. Moltes vegades seria més fàcil i efectiu que l'educador es limités a adjudicar les tasques i controlar-ne l'execució, però això desvirtuaria el valor educatiu del projecte, ja que es desaprofitarien oportunitats d'aprenentatge per a la convivència. Com a educadors, cal que exercim un acompanyament actiu i intens, orientat a millorar l'autonomia de cada noi i noia i l'autogestió del grup.

Equips d'organització general

Aquests equips necessiten pocs membres i assumeixen el funcionament ordinari del grup, sigui quin sigui el projecte de servei. A vegades es poden substituir per responsabilitats individuals, quan la magnitud de la tasca no justifica la creació d'un equip per donar-li suport. La creació de comissions o equips responsables d'una missió no implica que la resta del grup se'n pugui desentendre, sinó que els membres caldrà que participin d'alguna manera a totes les àrees, encara que no en siguin responsables directes.

Amb nens i nenes més petits, el treball en equip serà molt més limitat. Tanmateix, a mesura que el grup o grup classe guanya maduresa i capacitat, els equips poden assumir funcions d'una certa magnitud. A tall d'exemple, en un grup d'adolescents aquestes comissions o equips poden ser:

- ▶ *Economia.* Equip responsable d'elaborar i controlar el pressupost del projecte i fer-ne un balanç quan s'acaba. Potser ha d'establir quotes i responsabilitzar-se'n del cobrament.



- ▶ *Arxiu*. Equip responsable d'aplegar tota la documentació escrita i audiovisual, que es mobilitza per al projecte o que l'equip genera. L'equip pot responsabilitzar-se de coordinar una exposició permanent sobre el projecte, elaborar una memòria, un diari o qualsevol altre recurs.
- ▶ *Fotografia*. És l'equip responsable del registre en forma d'imatges del projecte de servei. Ha de preveure quina mena de reportatge es pot fer, per a quina finalitat, quines despeses implicarà, etc.
- ▶ *Material*. És l'equip responsable de preveure, organitzar i controlar els materials que s'empraran durant el servei, tant els fungibles com l'ús d'equipaments, sala, material audiovisual, etc. També es pot ocupar del manteniment de l'aula o el local que es fa servir, malgrat que hagi d'establir algun tipus de torns per garantir la neteja i l'ordre necessaris.

Com que aquestes comissions o equips són de tipus general, en emprendre un nou servei pot ser necessari modificar-ne els membres i garantir d'aquesta manera que nois i noies es vagin familiaritzant directament amb totes les tasques que implica impulsar un projecte.

Equips del servei

En aquest cas, es tracta de repartir les tasques específiques del servei que impulsem. Per exemple, si es tracta d'organitzar una obra de teatre per representar-la en institucions o residències, els equips de comissions podrien ser d'escenografia, maquillatge i vestuari, actors, direcció, etc. Si es tracta de senyalitzar un camí, els equips poden ser de retolistes, encarregats de relacionar-se amb els responsables del parc natural, responsables del traçat de l'itinerari, etc. Si l'objectiu és organitzar una rifa amb joguines que s'han arreglat prèviament, els equips poden ser d'encarregats de recollir les joguines, encarregats de la reparació, encarregats del muntatge de la rifa, etc. Si treballem en xarxa, l'entitat impulsora del servei pot facilitar directament la millor fórmula per organitzar-se, atès que coneix i domina el conjunt de tasques que cal dur a terme i la manera lògica d'agrupar-les.

El calendari de treball

El desenvolupament quotidià del servei s'ha d'orientar per un calendari clar i realista. En cas contrari, els processos es podrien eternitzar i podria ser que els desajustaments no es corregissin a temps. El



calendari de treball és una de les eines més útils per organitzar el servei, cosa que en definitiva atorga el pes específic de les tasques que cal dur a terme, ja que determina en quant de temps s'han d'acabar. Aquest calendari ens ha de permetre visualitzar de seguida l'evolució que volem per al nostre projecte setmana a setmana.

Hi ha serveis que impliquen un moment àlgid, que tenen una culminació clara i concreta. Per exemple, quan es tracta de dur a terme un espectacle en benefici d'una causa. Hi ha serveis, en canvi, que no tenen un moment culminant, sinó que els nois i les noies contribueixen a un procés en curs, que continua quan el grup acaba la tasca. Per exemple, un servei de col·laboració d'una campanya de neteja d'un bosc. Tanmateix, fins i tot en aquest servei haurem definit uns objectius concrets, uns resultats que cal assolir en un període de temps determinat.

Per tant, a vegades caldrà aprendre a treballar comptant cap enrere, és a dir: si el servei ha d'estar acabat el dia X, què cal fer just abans, i just abans i just abans... I així fins que arribem al punt de partida i omplim un calendari a l'inrevés. Aquest calendari de treball pot consistir en una taula en format horitzontal en què les fileres són les setmanes (o els dies, segons la magnitud del servei) i en què les columnes són:

- ▶ Tasques setmanals.
- ▶ Qui se n'ocupa (comissions o persones responsables).
- ▶ Temps de realització previst.
- ▶ Aspectes previs de les tasques (per exemple, continguts o habilitats per repassar).
- ▶ Observacions diverses.

Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació

ETAPA	FASES
II. Planificació amb el grup	5. Motivació.
	6. Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte.
	7. Organització de la feina.
	8. Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació.

Un cop definit i organitzat el projecte, és important, com ja s'ha dit, que el grup constati que ha après molt fins i tot abans de passar a



l'acció, només pel fet de plantejar-se un servei i preveure com dur-lo a terme. Si deixéssim per al final del projecte la valoració de tots els aprenentatges adquirits, correriem el risc d'oblidar-ne alguns i l'avaluació final potser no seria objectiva. D'altra banda, aquesta pausa reflexiva abans de l'execució, tot repassant els èxits ja assolits, ens ajudarà a compensar els petits fracassos i decepcions que podem tenir durant el procés.

Sobre què reflexionar?

En aquesta fase, els nois i les noies haurien de poder:

- ▶ *Identificar què han après.* Potser seria una bona idea fer una llista entre tots de les coses noves (conceptes, procediments, valors, etc.) que s'han après, però també de les que, tot i que no són noves, s'han reforçat.
- ▶ *Valorar aquests aprenentatges i preveure'n la transferència.* A banda de fer la llista, convindria valorar-ne la importància. Per què és útil aprendre tot això? Per a què ens pot servir ara mateix i més endavant? En quines altres situacions podríem aplicar aquests aprenentatges?
- ▶ *Autoavaluar-se.* A nivell individual, cal deixar un cert temps de reflexió sobre el camí recorregut i d'anàlisi de les expectatives pròpies. Per a alguns, la fase de planificació haurà servit per reforçar l'interès, mentre que d'altres potser es mostraran escèptics o espantats en comprovar la complexitat del servei i sentir-se poc preparats per dur-lo a terme. Fins i tot hi pot haver membres del grup molt animats per haver-se imaginat inicialment que el projecte seria molt difícil i haver desmentit aquesta impressió durant la planificació.
- ▶ *Corregir i readaptar el projecte.* La fase de planificació ens hauria d'ajudar a tocar de peus a terra. Probablement algunes tasques que consideràvem possibles, amb el calendari a la mà hem comprovat que són irrealitzables. Així mateix, la relació amb una associació externa a l'escola o una entitat ha posat de manifest algunes limitacions de la nostra actuació que no se'ns havien acudit. Prendre consciència que els ajustaments són necessaris i que assumir les limitacions és sinònim de ser realista contribueix a millorar la tolerància a la frustració dels nois i les noies.



Amb quins recursos podríem reflexionar?

En aquesta fase de planificació podem utilitzar instruments molt variats per provocar la reflexió, com ara:⁶

- ▶ *Diari del projecte.* Podem iniciar l'elaboració d'una mena de quadern de bitàcola que vagi recollint les reflexions dels nois i les noies durant tot el projecte. Les reflexions poden ser espontànies, però també les podem provocar els educadors plantejant algun dubte o pregunta.
- ▶ *Diari personal.* Podem animar els nois i les noies que comencin a escriure un diari personal de l'experiència i recullin amb fotografies, dibuixos o *gadgets* tot allò que posteriorment ha de servir per interioritzar-la i reviure-la.
- ▶ *Lectures.* Podem suggerir alguna lectura que pot ajudar a la reflexió prèvia a l'acció (novel·les, articles, reportatges, etc.).
- ▶ *Jocs i dinàmiques de grup.* Per explicitar els aprenentatges adquirits en aquesta etapa també podem utilitzar jocs d'expressió i comunicació, de moviment i altres que permetin combinar exercicis més lúdics amb exercicis més intel·lectuals.

Els riscos i les claus d'aquesta etapa

L'etapa de definició i planificació del projecte amb el grup o grup classe implica també per a l'educador alguns riscos, oblots o bé dificultats concretes. Igual com a la fase anterior, cal identificar aquests possibles punts febles i reforçar les claus que ens ajudin a superar-los.

Els riscos

- ▶ *Pensar que amb el plantejament d'un repte o problemàtica social n'hi haurà prou per motivar el grup.* Doncs bé, a vegades sí, però a vegades no n'hi ha prou. La sensibilitat social se sembla, creix i madura a partir de moltes experiències, una de les quals pot ser participar en un projecte de servei. D'entrada, aquesta sensibilitat pot estar adormida, de manera que potser caldrà una mica més que un bon argument racional o de justícia social per despertar-se.
- ▶ *Passar per alt el diagnòstic del problema.* Justament un element clau per desenvolupar la consciència crítica dels nois i les noies

6. Pennsylvania Service-Learning Alliance at the University of Pittsburgh.



és que es plantegin les causes i les conseqüències del problema o el repte sobre el qual actuaran. Tot i que el diagnòstic el pot aportar l'entitat amb la qual treballarem, cal prendre's un cert temps per treballar-lo i assumir-lo.

- ▶ *Esperar una elevada maduresa i autogestió del grup en aquesta etapa.* La planificació acostuma a ser el moment menys interessant per als nois i les noies que, normalment, prefereixen l'acció trepidant. Per això, poden tendir a passar ràpidament per tots els preparatius, impacients per actuar de seguida. A més, necessiten formar-se en l'autoorganització i, si els deixem anar massa a la seva, en comptes de formar-se es desmotiven i perden energies. A vegades, per la mandra d'organitzar-se, es confia en la dita «entre tots ho farem tot», que acostuma a precedir el desordre i el mal ambient.
- ▶ *Si busquem la perfecció complicarem massa les coses* A nivell d'organització, continua vigent el risc que esmentàvem a l'etapa anterior. Una organització massa complexa i quadriculada és paralitzant o desmoralitzant i, a més a més, ens provocarà permanentment la sensació d'estar fallant. Cal organitzar-se bé, cosa que implica fer-ho amb agilitat i sentit pràctic.

Les claus

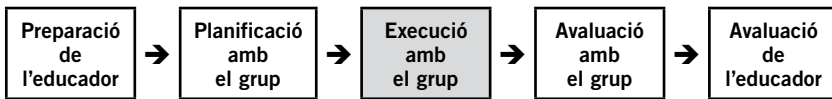
- ▶ *Utilitzar tots els recursos de motivació simples i disponibles:* ja n'hem esmentat uns quants. Fer servir com a testimonis joves més grans que hagin protagonitzat projectes anteriors, implicar-hi altres agents educatius i convidar-los a visitar-nos i a explicar-nos la seva experiència, assegurar-nos que els líders naturals del grup donaran suport al projecte, etc. Possiblement la segona vegada que emprenem un projecte amb el mateix grup ja no caldrà invertir massa energies per motivar-los, ja que l'experiència prèvia els haurà entusiasmats prou, però per començar potser caldrà invertir-hi una mica més d'esforç.
- ▶ *Evitar facilitar massa les coses.* Tot i que cal treballar a fons en la motivació, és millor no defugir ni amagar les dificultats, no tranquil·litzar-los massa ni assegurar-los, perquè no s'angoixin, que tot anirà com oli en un llum i que el servei que desenvoluparan serà d'allò més senzill. Si no hi ha reptes ni obstacles per superar, l'interès es perd de seguida.
- ▶ *Transmetre entusiasme exercint una funció dinamitzadora.* En aquesta etapa, l'educador, també, exerceix una funció de dinamitzador social, fins i tot de líder promotor d'una causa. Els nois i



les noies ens han de veure també convençuts i entusiasmats, hem de poder encomanar il·lusió i convenciment. Si només veuen en nosaltres una execució correcta d'una tasca professional, probablement el projecte deixarà d'interessar-los.

- ▶ *Plantejar nivells d'implicació diversos.* Si el grup o grup classe és molt divers quant a maduresa, motivació i capacitat dels seus membres, hem d'estudiar com podem oferir també oportunitats diverses de vinculació al projecte. Potser cal pensar a impulsar miniprojectes paral·lels o bé que, sota un mateix projecte de servei, uns assumeixin tasques més compromeses i altres n'assumeixin de més lleugeres. Per exemple, si decidim organitzar alguna activitat d'animació en una residència d'avis, no cal que tots els nois i les noies del grup aportin ben bé el mateix. Els més arrauxats poden plantejar-se certament una acció directa: són els que actuaran davant dels avis. En canvi, els més reticents a la relació amb gent gran poden protagonitzar una acció indirecta o complementària, com ara fer un estudi sobre l'oferta i la demanda de places de residència, entrevistar-se amb els serveis socials del municipi, consultar altres fonts d'informació, etc. Uns altres poden plantejar-se una acció de conscienciació, com ara enregistrar en vídeo l'actuació dels seus companys, elaborar un article per a la premsa local, etc. El secret rau en què cada membre del grup tingui el seu espai de compromís i que no sigui necessàriament idèntic per a tothom.

Etapa d'execució amb els nois i les noies



Posem fil a l'agulla! Un cop enllestida la planificació, ha arribat el moment de passar a l'acció. A l'etapa d'execució, més que amb fases successives ens trobem amb fases o aspectes simultanis que s'encreuen i es reforcen. Aquests aspectes són: l'execució del servei pròpiament dita, la relació amb l'entorn, les tasques de registre, comunicació i difusió i els espais de reflexió sobre els aprenentatges que es van desenvolupant.



Execució del servei

ETAPA	FASES
III. Execució amb el grup	9. Execució del servei.
	10. Relació amb l'entorn.
	11. Registre, comunicació i difusió.
	12. Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució.

Encara que haguem fet una bona planificació, els projectes no van com una seda des del començament, i precisament al moment d'aplicar allò que hem ideat és quan podem adonar-nos de les nostres falses pressuposicions i errors de previsió, que ara caldrà que corregim o que contrarestem sobre la marxa. Tot seguit repassarem alguns factors de l'execució:

La feina a l'aula

Molts serveis necessiten, abans de passar a la feina directa sobre el terreny, una preparació a l'aula i un contrapunt o complement a dins de l'aula un cop iniciada l'acció. Aquesta feina a l'aula, de fet, forma part del mateix projecte i constitueix l'espai adient per consolidar els aprenentatges.

Per exemple, si el servei consisteix a senyalitzar itineraris naturals amb indicadors de fusta pirogravats, abans de construir els indicadors definitius caldrà aprendre a construir indicadors i a pirogravar, caldrà familiaritzar-se amb el mapa i la brúixola, caldrà estudiar una mica la zona, etc. Si el servei se centra a oferir un recital de cançons en un hospital infantil, caldrà esbrinar de quins països provenen els nens i les nenes hospitalitzats i quines cançons podrien conèixer, i potser caldrà conèixer alguna cosa sobre les malalties que tenen, aprendre les cançons, etc. Per tant, la feina a l'aula pot ser:

- ▶ *Feina teòrica.* Una part d'aquesta feina a l'aula (o taller o grup de trobada, etc.) pot ser una activitat intel·lectual, de tipus teòric, de recerca o consolidació de coneixements, i potser aprofundint una mica més en la feina de diagnòstic o anàlisi que es va fer a l'etapa de planificació del projecte, o fins i tot de reforç dels nous aprenentatges que es van generant.
- ▶ *Feina tècnica.* Una altra part de la feina ja serà de tipus tècnic o pràctic, d'exercici d'habilitats, com a entrenament per poder



resoldre amb eficàcia els reptes del servei. Si durant la realització de qualsevol projecte és important assajar i repetir abans de donar per bona una acció, això encara és més important quan es tracta d'un servei en què ens hem compromès amb la comunitat.

La feina sobre el terreny

Un cop hem fet a l'aula tot el que s'hi pot preparar, toca sortir sobre el terreny i dur a terme el servei. Llavors, és el moment de resoldre alguns interrogants fonamentals que a l'aula acostumen a ser més fàcils d'abordar:

- ▶ *L'assistència i la constància.* Quan el servei es desenvolupa durant un període de temps (per exemple, fer companyia a gent gran durant tot un trimestre dues hores a la setmana), cal pensar qui ha de supervisar l'assistència dels nois i les noies del grup i com en podrem valorar la constància i el compliment dels compromisos.
- ▶ *La presa de contacte del grup o el grup classe amb l'organització amfitriona del servei.* Quan el servei es duu a terme sota la direcció o la supervisió d'una entitat o una institució que se'n fa responsable, la primera impressió que cadascuna de les parts rep de l'altra hauria de ser estimulants i satisfactòria per a tothom i marcar la pauta de la relació personal i de treball que s'establirà. En aquest sentit, cal tenir cura dels aspectes comunicatius i de cortesia, com també garantir, d'una banda, la consideració que mereix l'organització vinculada a una causa i, de l'altra, el respecte a la dignitat de les persones destinatàries, si n'hi ha: avis, nens i nenes, persones malaltes o amb discapacitats, etc.
- ▶ *La competència i la feina ben feta.* No s'hi val a fer les coses amb molta voluntat però de qualsevol manera: explicar contes, plantar indicadors de camins, elaborar la pàgina *web* del poble, cantar cançons, netejar una font, etc. Tot exigeix tècnica i pulcritud. La feina ben feta és absolutament fonamental en una activitat de servei, no només pel compromís adquirit –que ens obliga a ser molt exigents amb nosaltres mateixos– sinó també perquè la negligència posaria en dubte la necessitat real del servei i, en definitiva, la importància d'actuar a favor de la comunitat. Per bé que les activitats preparatòries a l'aula ja hauran sembrat una alta expectativa de qualitat, convé no abaixar la guàrdia durant la pràctica i continuar cultivant l'actitud de gaudir amb la feina ben feta.



- ▶ *Els ajustaments al servei.* Possiblement caldrà fer ajustaments, com ara redimensionar el temps que havíem pensat, les activitats, la nostra organització, les responsabilitats dels nois i les noies, etc. Cal tenir en compte que en serveis de tracte directe amb persones (avis, nens i nenes, població desafavorida, etc.). Els canvis s'han de desenvolupar amb molta cura, tenint sempre molt presents els criteris i la cultura de treball de les entitats impulsores del servei.

El seguiment individualitzat

Durant l'execució del servei, es recomana garantir algun tipus de seguiment individualitzat, tant per assegurar que cada membre del grup rendeix en la mesura que s'hi va comprometre com per garantir que el servei li aporta els aprenentatges personals previstos.

D'altra banda, els nois i les noies poden necessitar un suport individual específic. Potser es desanimaran en comprovar que les coses no són tan fàcils com s'imaginaven. Potser la població destinatària del servei no respon amb l'entusiasme esperat, ja que potser té l'autoestima malmesa per algun episodi particular, etc. Qualsevol d'aquestes situacions pot causar frustració i inseguretat i pot traduir-se en una manca d'il·lusió, intents d'abandonar o actituds certament negatives. Per tot això, com a educadors hem d'exercir la nostra funció tutorial i mirar d'estar al costat de cadascun dels nois i noies, per tal d'ajudar-los a superar les dificultats, reconèixer les limitacions pròpies i reelaborar l'autoestima. Tot això suposa, evidentment, una ajuda en el procés de maduració de la personalitat.

La motivació del grup

Durant tot el procés que iniciarem no podem deixar al congelador la motivació que va servir per entusiasmar els nois i noies amb el projecte de servei. La motivació és com una llavor que, un cop plantada, cal regar i abonar per tal que no es marceixi. Cal tornar-la a alimentar constantment. Així, com més a llarg termini sigui el servei i menys madur sigui el grup, més nutrients ens caldran.

Tanmateix, alguns recursos senzills ens poden ser força útils, com ara:

- ▶ *Tenir cura dels espais i els temps de «no treball».* En alguns casos, el servei es pot fer molt dur o complicat. Per això cal impregnar de relacions afectuoses i activitats lúdiques els moments de convi-



vència, les pauses, els espais de trobada, etc. Hem de buscar jocs, música, berenars, cinema i altres activitats que multipliquin les ocasions de passar-s'ho bé en grup. En definitiva, cal que els nois i les noies gaudeixin i se sentin aollits. Òbviament, amb el fet de divertir-se no n'hi ha prou per mantenir la motivació, però sens dubte és un factor necessari i convenient. Així, a més, serà més fàcil passar a l'acció i superar els obstacles quan es presentin.

- ▶ *Exercitar permanentment una mentalitat optimista.* Tot i que no hem de frivoltzar els problemes, a vegades tenim força tendència a donar massa voltes a tot allò que va malament. Sempre que sigui possible, cal amanir amb bon humor les reaccions davant de les adversitats. Els nois i les noies necessiten sentir en veu alta arguments positius alternatius als pensaments més obscurs que els envaeixen quan es troben davant d'obstacles imprevistos.
- ▶ *Convidar persones interessants externes al grup.* Durant el servei potser podem tenir el suport complementari de persones alienes a la nostra escola o entitat per tal de mantenir un referent personal estimulante de cara als nois i les noies. Pot tractar-se d'un jove que un cop va fer el mateix servei o d'algun membre de l'entitat impulsora del projecte, o bé d'una persona afectada per un problema o una situació crítica. Aquestes persones, que no actuaran com a educadors, sinó com a testimonis autèntics, tindran malgrat tot una funció educativa, d'estímul a l'adhesió al projecte del grup.

Relació amb l'entorn

ETAPA	FASES
III. Execució amb el grup	9. Execució del servei.
	10. Relació amb l'entorn.
	11. Registre, comunicació i difusió.
	12. Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució.

Tal com ja hem comentat, més que una fase posterior es tracta d'un aspecte que cal treballar de manera simultània amb l'execució directa del servei. Sigui quin sigui el projecte, caldrà que tinguem cura de la relació amb les famílies. I, a més a més, segons la naturalesa del servei i la institució o l'entitat que l'impulsa, caldrà que tinguem cura també del treball en xarxa amb els agents socials i l'ajuntament.



La relació amb les famílies

Tal com vam assenyalar a l'etapa de preparació de l'educador, el projecte de servei exigeix ineludiblement l'acceptació de les famílies. Fins i tot en el cas que confiïn plenament en el nostre criteri pedagògic i sapiguem que no ens posaran obstacles, sempre és positiu aportar-los una informació estimulants sobre el servei, per tal que el puguin valorar i puguin contribuir així a la motivació i l'entusiasme dels seus fills.

Si complim les tasques de l'etapa de preparació, en el moment de l'execució del servei ja tindrem les famílies informades i ja n'hauréem obtingut el consentiment. Malgrat tot, durant aquesta fase poden sorgir dubtes, fins i tot recels, i haurem de donar-los respostes. Els aspectes més conflictius que poden aparèixer són:

- ▶ *El temps destinat al servei.* Algunes famílies temen que el servei robarà temps reservat a l'estudi i que això tindrà efectes negatius sobre els resultats acadèmics dels nois i les noies.
- ▶ *El grau de complexitat del servei.* Especialment quan implica un tracte directe amb persones desfavorides, les mares i els pares es poden inquietar per l'impacte emocional que reben els seus fills o, en alguns casos, poden témer que l'activitat es desenvolupa o no en un entorn social segur.
- ▶ *El grau d'autonomia de nois i noies.* Quan el servei els obliga a desplaçar-se pel seu compte fora del recinte escolar, quan la gestió de l'horari, particularment el de tornada a casa, queda a les seves mans, la família pot témer que el servei impliqui un nivell de llibertat massa arriscat.

Per tal de reforçar la implicació de les famílies, podem posar en funcionament alguns recursos complementaris, com ara:

- ▶ *Una reunió a mig servei,* per tal de contrastar la impressió que pares i mares en tenen.
- ▶ *Una activitat formativa* (xerrada, debat, taula rodona) amb les famílies, per aportar més elements sobre el tema del servei.
- ▶ *Una invitació a responsables de l'entitat impulsora* del servei per tal que incideixin, en qualitat d'experts externs, en una millor valoració que pares i mares comencen a tenir-ne.
- ▶ *La implicació dels mateixos nois i noies.* No hem de tenir por, si organitzem una reunió amb les famílies per comentar el rumb del



projecte, que els nois i les noies hi intervinguin i aportin les seves experiències.

El treball en xarxa amb les entitats socials

Durant l'execució del servei hem de mantenir una relació fluïda amb les entitats socials (culturals, assistencials, de lleure, ecologistes, cíviques, etc.) amb les quals ens coordinem. En aquest cas, encara que haguem definit prèviament les regles del joc i ens sembli que la col·laboració anirà d'allò més bé, és natural i habitual que sorgeixin diversos punts de fricció com a conseqüència de situacions molt normals.

D'una banda, les entitats socials no estan especialitzades en l'educació, sinó en altres àmbits. Per tant, no sempre tindran una perspectiva educativa envers el nostre grup o grup classe, atès que l'especialització va per altres camins. Dit d'una altra manera: per educar ja hi som nosaltres i el que les entitats aporten és una causa. Això, que d'entrada sembla perfectament complementari, a la pràctica es pot traduir en situacions no tan perfectes, com ara si esperen dels nostres nois i noies una estabilitat i una constància que encara no tenen, una fortalesa física pròpia d'un adult o una capacitat de concentració més enllà de les seves possibilitats.

D'altra banda, les entitats socials es caracteritzen per una altra cultura de treball que potser no coincideixi amb la nostra. És possible que la seva manera d'organitzar-se, de controlar els resultats o les seves prioritats siguin diferents de les nostres. Treballar en equip no ha estat mai fàcil, i cada entitat normalment té uns hàbits de treball propis ben consolidats. En aquest cas també hauríem d'incorporar amb alguns elements de prevenció de conflictes, com ara:

- ▶ *Informació permanent.* Cal que ens mantinguem informats periòdicament, que mirem de no acumular esdeveniments (tant positius com negatius). Hem d'establir algun hàbit quotidià d'informació i no deixar que els conflictes s'encallin: hem de trobar maneres respectuoses i fermes d'enfrontar-nos-hi cada cop que es presentin.
- ▶ *Profit mutu.* Si intensifiquem la relació de cooperació, no només descobrirem nous projectes possibles, sinó que de passada multiplicarem les ocasions d'aprendre a treballar plegats. Per exemple, l'associació ecologista amb la qual cooperem en un servei també pot col·laborar en la celebració del dia de l'arbre a la nostra escola



o entitat, o acompanyar-nos a una excursió o bé intervenir amb un altre grup de nois i noies per algun altre motiu.

La relació amb les administracions públiques

En alguns projectes de servei, pot ser el mateix ajuntament o una altra administració pública, la institució que els apadrina. Per exemple, els departaments de medi ambient, de serveis socials, de joventut, d'educació, d'urbanisme, de salut, etc. a vegades impulsen campanyes o projectes cívics que impliquen necessàriament la col·laboració activa de les escoles i les entitats; aquesta col·laboració pot tenir la forma d'un projecte d'aprenentatge servei. En aquest cas, serveixen per a l'ajuntament els mateixos criteris que per al treball en xarxa amb els agents socials.

Tanmateix, en d'altres projectes podria passar que el nostre ajuntament o el del municipi en què té lloc el servei fos relativament aliè al projecte que desenvoluparem. Com que sempre tindrà una marcada connotació cívica, sigui del tipus que sigui, no tindria sentit treballar ignorant els poders públics. Per tant, caldrà pensar com els relacionem i els impliquem d'alguna manera per tal que donin suport al servei. Algunes idees podrien ser:

- ▶ Sumar el servei, si és possible, a alguna campanya municipal existent o projectada.
- ▶ Informar del projecte de servei al consell escolar municipal.
- ▶ Aconseguir una cobertura dels mitjans de comunicació locals.
- ▶ Demanar alguna intervenció o presència concreta als regidors de l'àrea afectada.
- ▶ Accedir, si n'hi ha, a les convocatòries de subvencions per a projectes concrets.



Registre, comunicació i difusió

ETAPA	FASES
III. Execució amb el grup	9. Execució del servei.
	10. Relació amb l'entorn.
	11. Registre, comunicació i difusió.
	12. Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució.

El registre

Un aspecte fonamental durant l'execució del projecte és el registre de les accions, les vivències, els esdeveniments esperats i inesperats i les reaccions que en suscita la posada en funcionament. És evident que podem fer un bon servei sense anotar res, ni fer cap fotografia ni enregistrar cap conversa, ja que el servei continuaria essent bo. Però possiblement tard o d'hora lamentaríem no haver recollit quan tocava els matisos de l'experiència. El registre serveix, doncs:

- ▶ Per facilitar posteriorment una avaluació objectiva.
- ▶ Per consolidar l'experiència a nivell d'escola o entitat.
- ▶ Per fer més visibles els serveis que no tenen, per les seves condicions, una concreció plàstica i que, per tant, podrien oblidar-se més fàcilment.
- ▶ Per exercitar les habilitats d'expressió i sistematització.
- ▶ Per millorar la reflexió sobre els aprenentatges.
- ▶ Per poder comunicar i difondre el projecte d'una manera més eficaç.

Els mitjans per registrar són molt variats en funció de l'edat i la capacitat del grup: dibuixos, esquemes, plànols, transcripció d'entrevistes, gravació en vídeo d'accions concretes, fotografies d'abans i després, etc. Cal destacar especialment l'aplicació de les tecnologies de la informació i la comunicació, com ara els programes informàtics Excel, Word, PowerPoint i altres. Tots aquests mitjans poden alimentar els dispositius que potser vam posar en funcionament durant l'etapa de planificació, com ara el diari del projecte o el diari personal de cada membre del grup.

La comunicació i la difusió

És important que el servei que es desenvolupa sigui conegut i valorat per altres persones a banda dels nois i les noies protagonistes i



de la població destinatària. Les famílies, l'ajuntament, els veïns i l'entorn proper també haurien de conèixer el projecte. Entre altres motius, dur a terme una bona tasca de comunicació i difusió de l'experiència ajudarà a millorar la imatge social de la gent jove entre alguns sectors de la població. Ajudarà els nois i les noies a sentir-se valorats i tinguts en compte justament quan assumeixen responsabilitats i no pas, com acostuma a passar als mitjans, quan són víctimes o botxins d'alguna desgràcia.

Tanmateix, cal plantejar-se la difusió pública als mitjans de comunicació quan el projecte es desenvolupa o quan ja s'ha acabat. Difondre'l abans de mostrar cap resultat o abans d'iniciar la tasca, quan només podem afirmar que volem fer-la, seria poc seriós i alimentaria la frivolitat i la tendència al bluf. No s'ha de difondre res fins que podem començar a sentir-nos orgullosos d'allò que fem. Entre altres recursos, podríem fer servir:

- ▶ *Els mitjans propis.* El mateix butlletí, revista o *web* de l'escola o l'entitat, que arriba sobretot a les famílies i els cercles propers.
- ▶ *La premsa o web local.* Quan el servei es desenvolupa en un territori diferent del de procedència (per exemple, en el cas d'un projecte mediambiental, en plena natura), pot ser interessant plantejar-se la repercussió als mitjans de tots dos territoris, el de la població d'origen dels nois i les noies i el del terme municipal en què es desenvolupa l'acció. Per això mateix, és interessant també difondre el projecte entre els mitjans de comunicació propis de l'entitat amb la qual col·laborem.
- ▶ *Les televisions i les ràdios locals.* Que poden ser sensibles a les accions dels nois i les noies de la seva població i, a més a més, normalment disposen de més flexibilitat i disponibilitat que els mitjans nacionals, tot i que en alguns projectes potser també valdria la pena plantejar-se una difusió a escala supralocal.
- ▶ *Una exposició.* Ja sigui com a acció específica o bé emmarcada en altres actes, com ara la celebració de festes populars o festes majors. L'exposició permet jugar amb una gran quantitat de recursos gràfics, d'imatge i so, a més d'incorporar elements de creativitat plàstica, de taller interactiu per al públic o altres activitats.
- ▶ *Un espectacle obert.* A vegades, el mateix projecte de servei ja implica elements de difusió quan incorpora un espectacle, com ara un recital de música, una obra de teatre o qualsevol altra activitat artística de cara al públic.



Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució

ETAPA	FASES
III. Execució amb el grup	9. Execució del servei.
	10. Relació amb l'entorn.
	11. Registre, comunicació i difusió.
	12. Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució.

Durant l'execució del projecte cal cercar espais específics per anar consolidant i sistematitzant els aprenentatges. L'objectiu és doble: d'una banda, evitar l'activisme propi de l'execució del projecte i fer sorgir les mancances i els progressos del procés iniciat. D'altra banda, reflexionar sobre el fet que allò que s'aprèn ajuda a modificar entre els nois i les noies la mentalitat de donant generós que quan fa un servei no rep res a canvi. Especialment als serveis destinats a persones, podem estar sotmesos al risc d'alimentar, sense voler-ho, una actitud de caritat mal entesa: és important en aquesta fase que cada membre del grup percebi i assumeixi que està aprenent molt amb l'experiència, és a dir, que rep i no només dona.

Sobre què reflexionar?

En aquesta fase de reflexió els nois i les noies també podrien:

- ▶ *Identificar què aprenen.* Podem anar completant la llista (conceptes, procediments, valors, etc.) que vam iniciar a l'etapa de planificació, tant dels aprenentatges nous com dels que s'han reforçat.
- ▶ *Valorar aquests aprenentatges i preveure'n la transferència.* On i en quin moment hem après això? Qui i com ens ha proporcionat aquest aprenentatge? Per què és útil? Per a què ens pot servir ara mateix i més endavant? En quines altres situacions el podríem aplicar?
- ▶ *Autoavaluar-se.* Per als nois i les noies, la fase d'execució és la prova de foc del projecte, la immersió en la realitat que posarà a prova aspectes molt profunds de la personalitat, com la tolerància a la frustració, l'acceptació de les limitacions, l'autocontrol, etc. Per tant, cal deixar un cert temps de reflexió individual sobre el camí recorregut i les expectatives pròpies.
- ▶ *Corregir i readaptar el projecte.* La fase d'execució sempre acaba provocant ajustaments en els temps previstos, l'organització, els materials, etc. Aquí és on podem posar en pràctica els nostres reflexos i habilitats d'improvisació. Si amb la planificació



reforcem la capacitat d'avançar-nos al futur i preveure les accions, amb l'execució hem de reforçar la capacitat complementària: trobar ràpidament una solució a allò que no hem previst. Caldrà mostrar al grup que corregir sobre la marxa no és un fracàs, sinó un coneixement i una habilitat més que proporciona el projecte.

Amb quins recursos reflexionem?

En aquesta fase d'execució podem continuar emprant els mateixos recursos que vam començar a dinamitzar a l'etapa de planificació: el diari del projecte, el diari personal, les lectures, els jocs i les dinàmiques de grup, i uns quants més que hi podem afegir:⁷

- ▶ *Creació artística.* l'experiència pràctica pot ser un aliment exquisit per a la imaginació: escriure poemes, redactar articles per a diaris, il·lustrar amb dibuixos o fotografies els sentiments i les sensacions que suscita el servei, inventar-se una escena dramàtica i interpretar-la, etc.
- ▶ *Expressió en públic.* Pot ser interessant que cada noi o noia disposi de tres minuts d'exposició davant de la resta del grup per explicar resumidament les seves vivències, i per això caldrà que rumii bé què és el més important que vol transmetre i com ho farà.
- ▶ *Potenciar accions complementàries.* L'execució del servei a vegades suggereix activitats no previstes que poden millorar la comprensió d'algun problema o fenomen. Per exemple, podem arribar a la conclusió que cal entrevistar-nos amb l'alcalde, o que cal veure una pel·lícula, llegir un reportatge, entrevistar un testimoni, etc., per poder reforçar un aprenentatge concret.

Els riscos i les claus d'aquesta etapa

L'etapa d'execució del projecte amb els nois i les noies és especialment delicada per a l'educador pel que fa a preveure els riscos, els oblitats o les dificultats concretes, ja que la posada en pràctica variarà força d'un projecte a un altre, segons les seves característiques i, en molts casos, rectificar o evitar obstacles no serà possible.

Tanmateix, identificar aquests possibles punts febles i reforçar les claus que poden ajudar a superar-los sempre és útil.

7. Pennsylvania Service-Learning Alliance at the University of Pittsburgh.



Els riscos

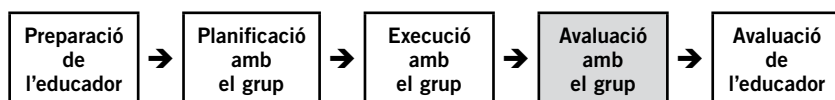
- ▶ *No aconseguir gestionar equilibradament els moments de treball intens i de relació intensa.* Acostumen a provocar tensions i conflictes. Quan apareix el cansament, sobretot el psicològic, s'abandonen fàcilment els compromisos.
- ▶ *Confiar massa en l'autogestió del grup.* Un cop iniciat el servei, la bona organització dibuixada a l'etapa de planificació pot fluixejar una mica. No és el mateix inventar sobre el paper un sistema per funcionar que portar-lo a la pràctica sota la pressió afegida del compromís amb tercers.
- ▶ *No acceptar o encaixar els imprevistos,* viure'ls com a petits fracassos. Per exemple, el mal temps que impedeix o dificulta una acció sobre el medi ambient, un problema a la megafonia de l'espectacle solidari que provoca una mala audició al públic, etc. Si l'educador se sent molt contrariat, el grup pot bloquejar-se fàcilment.
- ▶ *Desatendre les necessitats d'ajuda personal* de cada membre del grup. Quan estem immersos en l'acció, podem deixar de banda alguns senyals d'alerta, com ara retards sospitosos, reticència a parlar del projecte, cerca d'estímul totalment diferents, expressions de tristesa o pessimisme, etc.

Les claus

- ▶ *Preparar activitats relacionals i d'animació de bona qualitat.* Un berenar, una petita festa per celebrar l'assoliment d'alguna meta intermèdia, etc. D'aquesta manera es compensen els moments difícils i s'estimula el sentit de l'humor davant dels problemes.
- ▶ *Fer un bon seguiment dels equips de treball.* Valorar les tasques, felicitar els avenços, reconduir els «punts morts», posar ordre als petits embolics, etc., són accions que reforcen la confiança del grup i l'animen a continuar endavant.
- ▶ *Dedicar un espai de temps a cada membre del grup.* Una petita conversa, una estona d'atenció individualitzada, per petita que sigui, pot ajudar moltíssim a detectar inadaptacions i canalitzar frustracions personals.
- ▶ *Anotar les circumstàncies imprevistes.* Elaborar una llista pública dels problemes que anem trobant i de les solucions que hi plantejem pot representar una manera d'objectivar i desdramatitzar les situacions inesperades, i també reforça el registre de l'experiència, tan necessari per avaluar-la correctament.



Etapa d'avaluació amb els nois i les noies



L'etapa d'avaluació amb els nois i les noies ha de sostenir-se en les reflexions incorporades a les fases de planificació i execució del projecte. No es tracta, doncs, d'una avaluació feta al final del projecte, sinó del balanç de tot el que ja s'ha anat interioritzant, tot afegint-hi la perspectiva de la visió de conjunt del camí recorregut.

Una bona avaluació és un dels elements de qualitat més apreciats de tot projecte d'aprenentatge servei i, atès que conté dos vectors (l'aprenentatge del grup o grup classe i el servei fet) cal que destinem temps i recursos a valorar-los tots dos.

Balanç dels resultats del servei

ETAPA	FASES
IV. Avaluació amb el grup	13. Balanç dels resultats del servei.
	14. Reflexió i balanç final dels aprenentatges.
	15. Projecció i perspectives de futur.
	16. Celebració.

«El rendiment de comptes» de la feina feta és especialment important en un projecte d'aprenentatge servei pel que té de compromís amb la comunitat, els destinataris directes o indirectes del nostre projecte. És un exercici de responsabilitat moltes vegades insòlit en nois i noies acostumats a respondre dels seus actes només davant de la seva família o els educadors.

Fer un bon balanç del servei presenta força reptes, alguns dels quals descrivim tot seguit.

Equilibrar la valoració del procés i del resultat

És possible que el procés hagi estat fantàstic però que els resultats siguin més aviat pobres. Moltes vegades el simple descobriment d'or-



ganitzacions socials, la relació dels nois i les noies amb els seus membres, el contacte amb una realitat impactant, amb la natura, etc., són factors que impliquen un alt nivell de satisfacció i un alt rendiment educatiu. Tanmateix, tot i que el procés mateix és fonamental, no ens eximeix d'afrontar amb realisme una avaluació objectiva d'allò que assolim en funció d'allò que havíem previst, ja que el nostre compromís amb la comunitat es basava en el resultat del servei.

També pot passar que els resultats hagin estat excel·lents, però amb el condicionant d'una despesa econòmica incontrolada, d'abandonar o perjudicar altres projectes o de tensions i dificultats inesperades en les relacions interpersonals. En definitiva, les variables són moltes i caldrà que nois i noies facin ús de la seva objectivitat i es mantinguin confiats en les seves possibilitats i en la satisfacció d'haver estat capaços de comprometre's. Quan els resultats no són els que s'esperaven, cal actuar en conseqüència i convertir la frustració en una oportunitat més d'aprenentatge per a propers projectes.

Mesurar l'impacte

Com es pot avaluar objectivament el resultat d'un servei? En funció de les seves característiques, alguns resultats, com ja vam veure a l'etapa de planificació, poden ser perfectament tangibles, mentre que d'altres possiblement eren més difícils de mesurar objectivament. Però, si més no, quan n'hi ha de tangibles cal fer un esforç per mesurar-los, ja que després ja en relativitzarem o no la importància. Entre els exercicis i les dinàmiques que es poden aplicar per mesurar els resultats, podríem destacar:

- ▶ *Emprar els equips de treball* per recollir i processar tota mena de dades com a tasca prèvia al balanç final que pot fer el grup.
- ▶ *Consultar els instruments de registre* que hem fet servir durant tot el projecte (diari del projecte, fotografies, diaris personals, entrevistes, etc.)
- ▶ *Comptabilitzar el que es pugui i que tingui sentit*: hores de feina efectives, destinataris beneficiats, productes elaborats, despeses, etc. Amb tot això podrem elaborar gràfics, resums, murals i altres elements de síntesi. Per exemple, si acordem una acció de repoblació d'un bosc amb les autoritats del parc natural, podem comptar les hectàrees, la quantitat d'arbres plantats, les hores dedicades a la plantació, a tasques prèvies i posteriors, a calcular les despeses de desplaçament, material i d'altres.



- ▶ *Implicar la comunitat.* Ens cal disposar de l'opinió dels sol·licitants o els destinataris del servei. Per exemple, si acordem un servei que consisteix a ajudar els nens i nenes més petits a fer els deures, caldrà reconèixer la valoració que els mestres fan de la nostra tasca, com també les famílies o fins i tot els nens i les nenes.
- ▶ *Treure conclusions* que vertebrin el conjunt de les valoracions recollides i aportin també tot allò que no es pot comptabilitzar.

Reflexió i balanç final dels aprenentatges

ETAPA	FASES
IV. Avaluació amb el grup	13. Balanç dels resultats del servei.
	14. Reflexió i balanç final dels aprenentatges.
	15. Projecció i perspectives de futur.
	16. Celebració.

Com ja hem dit, l'etapa d'avaluació amb els nois i les noies hauria d'incloure, a més del balanç dels resultats, el balanç dels aprenentatges assolits. Justament aquesta dimensió és la que marca les diferències entre un projecte d'aprenentatge servei i un projecte de servei i prou.⁸ És evident que en tot servei s'aprenen moltes coses, però en un projecte d'aprenentatge servei els aprenentatges han de ser conscients i els nois i les noies els han de poder avaluar.

Alguns educadors, tant del sistema formal com del no formal, poden tenir motius per no voler «curricularitzar» excessivament un projecte de servei. A vegades no vincular-lo massa a continguts acadèmics en pot constituir l'atractiu i l'estímul principal, però si pel motiu que sigui en el moment oportú no ens vam plantejar una vinculació curricular, si més no podríem, al final del trajecte, reconèixer allò que hem assolit realment. Només així els nois i les noies copsaran amb tota la gamma de colors la riquesa de l'experiència personal que han viscut i se'n podran sentir agraïts, cosa que incidirà positivament en el sentiment de reciprocitat que volem fomentar.

Així, doncs, si podem hem de prendre com a punt de partida els objectius d'aprenentatge que ens vam proposar i hem de comprovar

8. Ministerio de Educación. Programa Nacional Escuela y Comunidad, *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*, Buenos Aires, 2001.



fins a on hem arribat. Tanmateix, cal que reflexionem també sobre els aprenentatges inesperats, no previstos, que han sorgit mentre el projecte anava avançant. Alguns aspectes destacats podrien ser:

- ▶ *Aprenentatge de conceptes.* Què sabem ara que no sabíem abans? Què sabem ara sobre el problema o el repte social que hem afrontat? Com definiríem les organitzacions i les persones que hem conegut? Quina visió de la societat ens ha donat aquesta experiència? Què ha estat el més difícil, el més fàcil i el més satisfactori? Per a què ens servirà tot plegat en el futur?
- ▶ *Aprenentatge de procediments i habilitats.* Què hem après a fer? Què sabem fer millor ara que abans? Quines coses que sabíem fer hem pogut aportar al projecte? Què ha estat el més difícil, el més fàcil i el més satisfactori? Per a què ens servirà tot plegat en el futur?
- ▶ *Aprenentatge d'actituds i valors.* Com hem millorat en autonomia, responsabilitat, esforç, etc.? Com hem millorat en les nostres relacions amb els altres, dins del grup i amb les persones de l'entorn? Quins reptes personals hem pogut superar? Com hem crescut com a grup? Què ha estat el més difícil, el més fàcil i el més satisfactori? Per a què ens servirà tot plegat en el futur?

Plantejar aquesta repassada del que hem après només en un sentit col·lectiu seria un error. A més del treball d'avaluació en grup, cal trobar instruments adequats perquè cada noi i noia reflexioni i s'autoavalui.

Projecció i perspectives de futur

ETAPA	FASES
IV. Avaluació amb el grup	13. Balanç dels resultats del servei.
	14. Reflexió i balanç final dels aprenentatges.
	15. Projecció i perspectives de futur.
	16. Celebració.

En acabar un projecte sempre apareix la mateixa pregunta: «I ara què?» Arribats a aquest punt, hem de procurar que els nois i noies visquin els projectes com alguna cosa més que una sèrie d'activitats passatgeres més o menys interessants. Els projectes de servei a la comunitat no poden ser flors d'un dia, experiències efímeres



subordinades a la moda i les tendències. No poden formar part del supermercat de vivències de consum. És per això que cal trobar respostes més compromeses que no pas «ha estat molt bonic, adéu». A continuació en proposem alguns exemples:

Continuem el projecte!

Sovint, perquè un servei sigui satisfactori tant pel que fa a l'acció de servei com a l'aprenentatge que comporta, cal més d'un intent. De fet, donar continuïtat a un servei és la manera més clara i directa de no trivialitzar-lo, la qual cosa no és poc per als nostres nois i noies, acostumats a la intermitència de la cultura del videoclip. Si decidim continuar el projecte, l'estratègia més lògica és fer-lo avançar d'alguna manera, com per exemple:

- ▶ *Complementar-lo* amb noves accions concebudes a partir de l'avaluació, la detecció de noves necessitats o les demandes dels destinataris.
- ▶ *Simplificar-lo* per tal de centrar-nos en les accions més essencials, més necessàries o en les quals hem vist que érem més útils i competents.
- ▶ *Diversificar-lo o multiplicar-lo*. Desenvolupar-lo en més llocs o amb més destinataris, unir esforços amb altres grups de nois i noies, distribuir-lo en petits projectes independents, portar-lo a escala.
- ▶ *Simplement millorar-lo*, corregir-ne els errors, aconseguir més recursos, fer-lo més nostre, participar-hi més intensament, projectar més i millor les nostres capacitats i habilitats.

Canviem!

Hi ha projectes que tenen una data de caducitat clara i que, per tant, no cal continuar, com per exemple una campanya, una acció d'impacte o una mobilització ciutadana. En aquest cas, cal fer servir l'experiència com un trampolí per implicar-nos en una altra experiència, potser més llarga i exigent.

També hi ha la possibilitat que haguem errat el tret o ens haguem equivocat en l'enfocament del projecte i, per tant, haguem de rectificar. Potser el servei era massa complicat o havíem sobrevalorat la nostra capacitat de dur-lo a terme, potser el treball en xarxa ha estat esgotador i mancat d'empatia o bé, simplement, ens hem posat en un lloc on no ens havíem d'haver posat. Com les cendres que queden



al bosc després d'un incendi, una experiència negativa ha de servir d'adob perquè creixin projectes nous.

Donem el relleu!

Un projecte de servei pot estar identificat amb una institució, una escola o una entitat, de manera que, periòdicament, com si fos una mena de ritual de transició, un grup de nois i noies heretarà el projecte i el desenvoluparà, tal com havien fet els seus predecessors. El nostre grup o grup classe pot trobar-se en aquesta situació o inaugurar una tradició d'aquest tipus a partir d'un primer projecte que ells mateixos protagonitzin i duguin a terme.

Donar el relleu a un altre grup és una responsabilitat interessant per si mateixa que contribueix de manera eficaç a motivar els dos grups implicats: els veterans, perquè consoliden el seu protagonisme, i els novells perquè reben de part d'iguals un estímul d'un gran valor didàctic, fresc i directe.

Celebració

ETAPA	FASES
IV. Avaluació amb el grup	13. Balanç dels resultats del servei.
	14. Reflexió i balanç final dels aprenentatges.
	15. Projecció i perspectives de futur.
	16. Celebració.

Evidentment, es pot acabar un projecte sense fer cap tipus de celebració, però, llevat que el servei hagi fracassat rotundament, acabar-lo amb una festa és la millor manera de culminar la feina que s'ha fet. Els motius són diversos:

- ▶ *Agrair els esforços que s'han fet i reforçar l'autoestima.* La celebració pren un sentit molt especial si el que se celebra són les fites que ha aconseguit el grup, tot el que s'ha avançat gràcies al compromís, el sacrifici i la feina de tots els seus membres.
- ▶ *Comunicar els resultats a les famílies.* La festa és una oportunitat ideal per compartir amb les mares i els pares els resultats del servei i reforçar la seva adhesió a aquest tipus de projectes.
- ▶ *Consolidar els vincles amb les entitats amb les quals hem treballat en xarxa.* En aquest sentit, acabar el projecte amb una festa és una



manera d'enfortir els vincles i alimentar la comunicació que hem establert amb persones i associacions compromeses amb la tasca de millorar l'entorn. Segons el tipus de projecte i les relacions amb la comunitat, podem plantejar-nos compartir plenament la festa amb les organitzacions impulsores del servei i, fins i tot, celebrar-la no a l'escola o a l'entitat, sinó al lloc on s'han dut a terme les accions.

- ▶ *Difondre la tasca realitzada*, especialment si hem convidat altres membres de la comunitat. Una festa és un marc adequat per organitzar una exposició sobre el projecte, projectar un vídeo sobre l'experiència, convocar la premsa local, posar-nos en contacte amb els polítics locals i implicar-los en el servei, etc.

De fet, podem considerar la celebració com un petit projecte dins d'un projecte més gran. La preparació i la celebració de la festa final són una gran oportunitat per tancar el servei amb una activitat en què tothom pugui aprendre i donar un servei. A més, com que serà la culminació d'un procés intens, tant el grup com els individus que el formen hauran assolit un punt òptim de maduresa. Per tant, cal que els nois i les noies siguin protagonistes actius de la festa i donin idees sobre aspectes com el tipus de festa que se celebrarà, la música, el menjar, els parlaments, les invitacions i l'organització general de l'esdeveniment.

Els riscos i les claus d'aquesta etapa

L'etapa d'avaluació del projecte amb els nois i les noies és essencial en projectes d'aprenentatge servei, atès que es tracta d'un moment clau en el procés d'autogestió del grup, d'autonomia de cada membre i de treball intens del significat de participar. Tot seguit, veurem quins riscos o punts dèbils pot comportar aquesta etapa i alguns suggeriments per prevenir-los.

Els riscos

- ▶ *Passar per alt aquesta etapa o reduir-la al mínim*. A vegades, distrets per l'execució del projecte o l'arribada del final de curs, podem caure en l'error involuntari d'acabar les coses de qualsevol manera perquè tenim la impressió que no hi ha temps per a tot. A banda de deslluir una feina ben feta, si no fem una bona avaluació desaprofitarem tot l'aprenentatge que això comporta.



- ▶ *Alimentar les valoracions negatives.* Tot sovint els nois i les noies, i, òbviament, també les persones adultes, tenen tendència a veure només o sobretot els errors, les limitacions i els aspectes poc satisfactoris. Una falsa concepció de l'esperit crític ens pot fer caure en el negativisme, la qual cosa farà disminuir tant la confiança del grup en ell mateix com les possibilitats que es torni a responsabilitzar d'un projecte.
- ▶ *Multiplicar les culpes personals.* Tot sovint, en els projectes intensos es genera una gran tensió que fa que apareguin desconfiances i acusacions entre els nois i les noies. A més, si les coses no han anat tan bé com s'esperava, la gent tendeix a buscar culpables. A vegades, la causa d'un petit fracàs pot haver estat la irresponsabilitat d'un membre del grup, però molt sovint el grup dóna la culpa a un membre perquè és incapaç d'afrontar valoracions més complexes, en què intervenen molts factors, o bé per no enfrontar-se a un altre tipus de frustracions com a grup.
- ▶ *Valoracions en calent.* Per bé o per mal, les valoracions en calent fetes en un moment molt intens no acostumen a ser objectives. A vegades cal deixar reposar les impressions i no parlar només amb el cor i l'estómac.

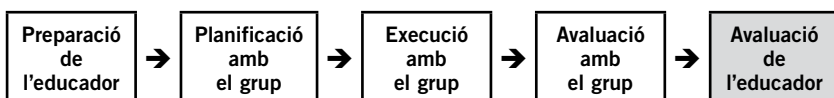
Les claus

- ▶ *Encarregar a un equip de nois i noies que condueixin l'avaluació i elaborar-ne els resultats.* Donar a aquesta etapa i a les accions que comporta una dimensió pròpia i considerar-la no com un apèndix, sinó com una part del projecte.
- ▶ *Donar un paper destacat a les entitats amb les quals treballem.* Si incorporem la valoració que aquestes entitats fan del nostre servei i dinamitzem un diàleg entre actors (els nois i les noies) i destinataris, l'avaluació guanyarà importància.
- ▶ *Preparar una bateria d'arguments positius* per exposar-los quan el grup generi massa crítiques negatives. No es tracta de negar o evitar parlar del que ha anat malament, sinó d'alimentar, de mica en mica, una actitud més equilibrada en què se sospesin tant els aspectes positius com els negatius i, en qualsevol cas, es destaquin com a absolutament positiu el fet d'haver-se implicat en el projecte.
- ▶ *Treballar individualment amb els nois i noies abans de fer una valoració en el grup o grup classe.* Si els membres del grup no fan un treball individual previ amb el suport personalitzat de l'edu-



gador, hi ha la possibilitat que no afrontin l'avaluació amb l'objectivitat i la disposició a la reflexió suficients.

Etapa d'avaluació de l'educador



Després de tancar i avaluar el projecte amb els nois i les noies, cal que els educadors dediquem cert temps a reflexionar sobre l'experiència, com a mínim en quatre aspectes complementaris:

- ▶ L'impacte educatiu en el grup i en els seus membres.
- ▶ El treball en xarxa amb les entitats que han proporcionat el servei.
- ▶ El projecte en si mateix.
- ▶ La nostra feina com a educadors (autoavaluació).

És probable que haguem de tenir en compte altres valoracions complementàries, com per exemple la de la institució en què s'ha dut a terme el servei, la d'altres educadors de l'escola o l'entitat o, fins i tot, la de les famílies. Totes aquestes valoracions ens poden ajudar a completar la nostra avaluació com a educadors responsables del projecte.

Avaluació del grup i de cada participant

ETAPA	FASES
V. Avaluació de l'educador	17. Avaluació del grup i de cada noi/noia.
	18. Avaluació de la feina en xarxa amb les entitats.
	19. Avaluació de l'experiència com a projecte d'APS.
	20. Autoavaluació de l'educador.

El primer aspecte sobre el qual cal reflexionar és l'impacte educatiu o l'evolució del comportament del grup o grup classe arran del projecte. Per fer-ho, podem prendre com a referència els quatre factors que havíem analitzat en la fase de preparació, veure com han evolucionat i treure conclusions de cara a futurs projectes:



- ▶ *Evolució dels interessos del grup.* Analitzem com han evolucionat les seves motivacions. Són al mateix punt on eren? Se'ls ha despertat l'interès o la sensibilitat per la causa per què treballaven? Hem notat algun canvi en les seves converses? Han aparegut noves motivacions?
- ▶ *Evolució del nivell acadèmic i l'adquisició d'experiència.* En quines matèries o aspectes acadèmics ha millorat el nivell del grup? Hem notat una millora en la seva capacitat de raonar, d'abstracció, d'organitzar-se, d'expressar-se, de comunicar-se, etc.? En què no ha millorat el nivell i per què? Fins a quin punt el projecte que s'ha dut a terme és una bona base per a projectes futurs? Per a quin tipus de nous projectes ha quedat més preparat el grup? En què es nota? Per a quin tipus de nous projectes l'experiència adquirida no ha estat prou útil?
- ▶ *Evolució de la dinàmica del grup.* Quin es l'estat de les relacions en el grup? Quin tipus de lideratge s'ha generat, s'ha mantingut, s'ha consolidat o ha disminuït? Quins rols s'han expressat durant el projecte? Quin tipus de conflictes relacionals o grupals han aparegut i com s'han resolt? Què ha quedat pendent, quins problemes s'han generat, s'han mantingut o s'han agreujat? Quina ha estat la vivència emocional dels nois i les noies?
- ▶ *Evolució en valors i actituds.* El grup ha descobert valors nous? Els nois i les noies són més coherents pel que fa als valors humans? Han millorat les actituds de responsabilitat, respecte, tolerància, generositat, capacitat d'autocontrol, resistència a les frustracions, etc.? Notem que tenen més capacitat d'espera a mitjà i a llarg termini? Estan més disposats a relacionar-se amb l'entorn, amb persones adultes o diferents d'ells pel motiu que sigui? En les entitats d'educació no formal, en què l'assistència no és obligatòria, cal preguntar-se fins a quin punt el projecte ha contribuït a millorar la constància dels membres del grup.
- ▶ *Balanç i conclusions.* Un cop repassat l'estat del grup al final del projecte, hem de treure conclusions generals que ens ajudin a prendre les decisions més adequades, ja sigui amb la creació de nous projectes adaptats al nivell dels nois i les noies o reelaborant i repetint el mateix projecte que hem acabat per tal de millorar-lo.



Avaluació del treball en xarxa amb les entitats

ETAPA	FASES
V. Avaluació de l'educador	17. Avaluació del grup i de cada noi/noia.
	18. Avaluació de la feina en xarxa amb les entitats.
	19. Avaluació de l'experiència com a projecte d'APS.
	20. Autoavaluació de l'educador.

El treball en xarxa és un dels elements més significatius dels projectes d'aprenentatge servei, per la qual cosa cal fer-ne una valoració específica. A continuació enumerem alguns aspectes que es poden avaluar:

- ▶ *La idoneïtat de les entitats/institucions escollides.* Eren les adequades per compartir el projecte? El seu objectiu, àmbit territorial o enfocament de la causa era prou proper a les nostres possibilitats o al nostre enfocament?
- ▶ *Organització.* La distribució de funcions ha estat correcta? Com han funcionat les responsabilitats i els acords presos prèviament? Com han funcionat les reunions i la comunicació durant el projecte? Quins aspectes han estat satisfactoris i quins no? Quins problemes imprevistos hem hagut d'afrontar?
- ▶ *Valoració que fan les entitats/institucions.* Sabem com han valorat el resultat del nostre servei? Era el que esperaven? Han tingut dificultats amb els nois i les noies? Sabem si estan satisfetes de la col·laboració que hem establert? Tenen ganes de continuar treballant amb nosaltres?
- ▶ *Balanç i conclusions.* Quina ha estat l'aportació bàsica que hem rebut d'aquesta relació? Què hem aportat nosaltres? S'ha enfortit la nostra relació amb l'entorn arran d'aquesta experiència? Què es pot millorar? Cal canviar d'interlocutors? De què cal prendre nota per a futurs projectes?

Avaluació de l'experiència com a projecte d'aprenentatge servei

ETAPA	FASES
V. Avaluació de l'educador	17. Avaluació del grup i de cada noi/noia.
	18. Avaluació de la feina en xarxa amb les entitats.
	19. Avaluació de l'experiència com a projecte d'APS.
	20. Autoavaluació de l'educador.



Un altre aspecte que cal avaluar és el projecte per si mateix, com a experiència pedagògica d'aprenentatge servei. A nivell de l'escola o entitat, la sistematització del nostre projecte pot ser molt valuosa per altres educadors i per a nosaltres mateixos en cas que ens vulguem plantejar nous reptes del Projecte Educatiu de Centre. Durant la fase d'avaluació amb els nois i les noies és probable, segons la seva maduresa i capacitat, que haguem recollit moltes observacions i valoracions vàlides per al nostre informe, però la visió del grup no és la visió de l'educador. És per això que val la pena elaborar un petit informe que serveixi com a resum i balanç final. Aquest informe hauria d'expressar clarament:

- ▶ Si es tracta d'un bon projecte que val la pena consolidar o repetir.
- ▶ Si com a intent no ha estat malament, però la propera vegada cal fer un gran esforç per millorar.
- ▶ Si no ha estat un bon projecte, si ens hem equivocat en l'enfocament i si convé rectificar o buscar-ne un altre de ben diferent.

Revisió del que havíem planificat

Tenint en compte que ja hem avaluat dos aspectes (l'evolució del grup i el treball en xarxa), per completar la nostra visió podem prendre com a referència tot el que vam planificar a l'etapa preparatòria, repassar-ho punt per punt i afegir-hi alguns aspectes que puguin definir el futur del projecte.

- ▶ *Identitat del projecte.* El projecte ha respost a la imatge prèvia que en teníem? Ha encaixat amb les raons que el justificaven? La situació curricular ha estat correcta? El valor acadèmic ha estat adequat?
- ▶ *Objectius educatius.* S'han aconseguit els objectius d'aprenentatge previstos? Detectem grans diferències individuals en aquest aspecte? S'han aconseguit els resultats de servei previstos? Caldrà planificar els objectius d'una altra manera?
- ▶ *Relació amb les famílies.* Les famílies han estat suficientment informades? Li han trobat sentit, al projecte? N'estan satisfetes? Han contribuït a mantenir la motivació del grup? Què podríem fer per millorar la col·laboració de les famílies?
- ▶ *Requisits previs de tipus formal.* Ens hem oblidat d'algun tipus de requisit? Les mesures de seguretat eren correctes? Ens ha mancat



alguna autorització? De cara al futur hem de preveure algun altre dispositiu?

- ▶ *Aspectes organitzatius.* El calendari ha estat adequat? La distribució horària ha estat correcta? Hem disposat dels recursos humans necessaris? Les infraestructures han estat correctes? El sistema de transport ha funcionat bé? Ens ha faltat o ens ha sobrat material? La realització del servei ha influït de manera negativa en algun aspecte de l'escola o l'entitat? Què caldria replantejar-se de cara a un futur?
- ▶ *Balanç econòmic.* Amb el pressupost que havíem elaborat al principi: Quin és el cost final del projecte? Ens hem desviat gaire del pressupost inicial? Quines despeses imprevistes hi ha hagut? Si tenim dèficit, com el resoldrem? Si tenim superàvit, com l'invertirem? Què cal tenir en compte en un nou projecte?
- ▶ *Etaques de treball amb els nois i les noies.* Com s'ha desenvolupat el projecte? Com han funcionat les etapes de preparació, execució i avaluació amb els nois i les noies? Què caldria modificar per a un pròxim projecte?

Sostenibilitat del projecte

A vegades, encara que el balanç sigui molt positiu, no ens imaginem el projecte que hem dut a terme com una experiència perdurable o repetible, és a dir, sostenible en el temps. Els motius poden ser diversos:

- ▶ *Motius econòmics.* El projecte ha sortit molt car i no veiem la manera de millorar el pressupost.
- ▶ *Inversió en recursos humans no repetible.* La dedicació ha estat extraordinària i no es pot generalitzar, cal la participació de massa educadors o massa adults, o cal un tipus de professional específic i poc disponible.
- ▶ *Satisfacció de la necessitat.* L'oportunitat de servei ha desaparegut, per exemple perquè l'organització social o la institució que l'impulsava ha deixat de fer-ho, perquè es tractava d'una campanya cívica puntual, etc.

Si l'experiència ha estat positiva des del punt de vista educatiu i social, ens hauríem de plantejar com podem fer-la sostenible encara que, d'entrada, detectem obstacles per aconseguir aquest objectiu.



A continuació enumerem algunes possibles estratègies:

- ▶ Modificar el projecte amb l'associació o institució impulsora per tal de reduir-ne els aspectes problemàtics.
- ▶ Introduir al mateix projecte accions de cerca de recursos econòmics, rifes o prestació de serveis.
- ▶ Compartir el projecte amb altres grups de la mateixa escola o entitat o bé amb altres escoles o entitats per tal de dividir-ne les despeses i rendibilitzar-ne els recursos humans.
- ▶ Estudiar si podem establir alguna quota a nivell intern per les famílies o l'AMPA.
- ▶ Buscar un finançament específic d'administracions públiques o empreses privades, o bé subvencions en el marc de programes concrets.

Autoavaluació de l'educador

ETAPA	FASES
V. Avaluació de l'educador	17. Avaluació del grup i de cada noi/noia.
	18. Avaluació de la feina en xarxa amb les entitats.
	19. Avaluació de l'experiència com a projecte d'APS.
	20. Autoavaluació de l'educador.

L'avaluació del projecte no quedaria completa sense una autoavaluació dels educadors, que, durant el projecte, hem actuat a dos nivells: d'una banda, com a docents/educadors i, de l'altra, com a animadors o dinamitzadors del servei, encara que haguem treballat amb entitats que ja assumien aquesta funció. Per tant, podríem analitzar la nostra actuació durant tot el procés des d'aquesta doble perspectiva. A més, en un projecte de servei l'educador també aprèn i serveix, per la qual cosa ens podríem plantejar aquesta experiència com una oportunitat de creixement personal i professional. A continuació enumerem alguns aspectes sobre els quals podem reflexionar:

- ▶ *Coneixements relacionats amb el projecte de servei.* He tingut prou informació sobre el context, el repte o el problema sobre el qual volíem incidir? En algun moment m'ha faltat informació sobre algun aspecte o comprensió del conjunt de factors que condicionaven el projecte? Vaig subestimar algun aspecte que més



endavant va esdevenir crucial? Què haig de tenir en compte per a futurs projectes?

- ▶ *Capacitats didàctiques.* He planificat correctament els objectius educatius? La vinculació curricular era correcta? He encertat la motivació que necessitava el grup per endegar el projecte? He plantejat de manera adequada les activitats d'aprenentatge del projecte? Què haig de tenir en compte per a futurs projectes?
- ▶ *Capacitat organitzativa.* He sabut resoldre les qüestions tècniques? He organitzat correctament el grup? He treballat de manera ordenada i he sabut portar el ritme sense dispersar-me? Què haig de tenir en compte per a futurs projectes?
- ▶ *Relació educativa amb els nois i les noies.* He estat un bon conductor de la dinàmica del grup? He trobat l'equilibri entre el suport que necessitava el grup i el foment de l'autonomia i l'autoorganització? Les intervencions de seguiment tutorial que he fet amb cada noi o noia han estat encertades? Com ha evolucionat la relació entre nosaltres? Què haig de tenir en compte per a futurs projectes?
- ▶ *Habilitats relacionals i de comunicació amb l'entorn.* Ha estat difícil o complicat treballar amb les entitats o institucions? He sabut transmetre el projecte a la resta de companys de l'escola o entitat? M'he comunicat bé amb les famílies? Com ha evolucionat la relació entre nosaltres? Què haig de tenir en compte per a futurs projectes?
- ▶ *Balanç i conclusions.* Quina ha estat la vivència principal que he experimentat en aquest projecte? Què he pogut aportar com a persona i com a educador? Què he après que no sabés abans? De què haig de prendre nota per a futurs projectes?

Els riscos i les claus d'aquesta etapa

Els riscos

- ▶ *No encertar el tipus de valoració que es pot fer amb els interlocutors socials.* Sobretot en cas que el projecte no hagi estat tan fantàstic com esperàvem, seria un error comunicar de manera maldestra o massa espontània la nostra decepció a l'entitat o institució que ens l'hagi proporcionat. Cal tenir en compte que el seu punt de partida i les seves necessitats són diferents de les nostres i que, a més, la causa del projecte és «la seva causa», i, per tant, hi posen molta afectivitat i il·lusió. És per això que una actitud



massa dura per part nostra podria ser insensible o poc considerada.

- ▶ *Quedar-nos l'experiència per a nosaltres.* Sovint els educadors comuniquem pitjor els nostres èxits que els nostres fracassos i, quan una cosa surt bé, queda en l'anonimat i passa desapercebuda. D'aquesta manera, desaprofitem l'oportunitat de compartir-la i que pugui servir d'inspiració per als altres.
- ▶ *Valoració en calent.* Com en el cas del grup de nois i noies, les valoracions fetes just després de l'experiència o després d'un moment molt intens corren el risc d'estar mancades d'objectivitat.

Les claus

- ▶ *Preparar bé la valoració que podem compartir amb els interlocutors socials.* En cas que hi hagi hagut problemes, no cal amagar-los, però també cal assenyalar els elements positius del projecte. En cas que no hi hagi hagut grans problemes, abans de parlar amb els interlocutors socials cal pensar si considerem adequat repetir l'experiència o les condicions en què seria factible repetir-la.
- ▶ *Escriure alguna cosa.* Intentem elaborar un resum del que ha estat el projecte. Això ens ajudarà a ordenar les idees i a donar a cada valoració el pes objectiu que té.
- ▶ *Plantejar una integració més estreta de l'experiència en el Projecte Educatiu de Centre.* Si el projecte ha estat un èxit, la manera lògica de mantenir-lo i multiplicar-lo és fer que formi part de la identitat educativa de l'escola o entitat.

La qualitat en els projectes d'aprenentatge servei

Una preocupació legítima del professorat i els educadors no formals és garantir el màxim nivell de qualitat de les experiències educatives. No obstant això, sabem que és impossible assolir «sempre» les quotes més altes de qualitat. Quan comença un projecte, és normal anar fent provatures, no encertar des del primer moment les prioritats, equivocar-se o, simplement, oblidar aspectes que, en una experiència consolidada, estan assumits i automatitzats. A més a més, el treball en xarxa genera, per la seva pròpia naturalesa, un nombre més gran de variables que es troben fora del control directe dels educadors, algunes de les quals

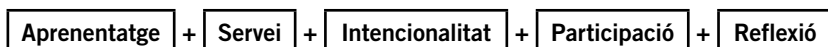


poden tenir una influència negativa en la qualitat en un moment determinat.

Així doncs, partint de la necessitat de ser realistes, creiem que és útil diferenciar els requisits bàsics d'un projecte d'aprenentatge servei dels «criteris de qualitat» que, en cas de complir-se, li permetrien assolir la màxima satisfacció o excel·lència. Pel fet de ser excel·lent, un projecte d'APS no deixa ser un projecte d'APS, atès que el procés d'aconseguir la màxima qualitat exigeix temps, experiència i possibilitats reals de modificar les variables.

Requisits bàsics

De fet, perquè un projecte es pugui considerar com una veritable experiència d'aprenentatge servei, només cal tenir en compte els components presents en la definició d'aquesta metodologia. A grans trets, aquests components són cinc:



Partint d'aquests ingredients, ja podem identificar si un projecte és un projecte d'aprenentatge servei. «Brodar» la metodologia i assolir nivells d'alta qualitat educativa i social ja és una altra cosa. Sigui com sigui, passem a repassar els cinc requisits bàsics:

Aprenentatge

Cal que hi hagi un aprenentatge clar associat o relacionat amb el servei. Que sigui evident que poden aprendre els nois i les noies gràcies al projecte. Que els objectius educatius siguin explícits, encara que només facin referència a un aspecte de la personalitat (per exemple, els valors).

Servei

Cal que hi hagi un servei als «altres» (alteritat). Que el projecte tingui un impacte real en l'entorn immediat (la mateixa escola o entitat), en l'entorn proper (el barri, la ciutat, el poble) o en l'entorn més global i llunyà. Encara que fos una experiència educativa interessant i adequada, un projecte d'utilitat interna per al mateix grup no entraria dins l'àmbit de l'aprenentatge servei.



Intencionalitat pedagògica

Cal que hi hagi un veritable «projecte» educatiu «formal», és a dir, intencionat per l'educador (planificació, avaluació). És a dir, «que no passi per casualitat» ni es confongui amb les situacions normals d'aprenentatge espontani en el marc de la vida quotidiana, que són moltes i molt valuoses.

Participació activa

Cal que el projecte comporti la implicació, la participació activa i el protagonisme clar dels nois i les noies. En cas que no sigui així, es podria tractar d'un regiment militar que compleix ordres en una missió humanitària.

Reflexió

Cal que els nois i les noies tinguin «consciència» del projecte, d'allò que estan fent. Que reflexionin sobre el que han après, el procés que s'ha seguit, l'impacte del servei i les experiències personals.

Criteris de qualitat

Hem vist que els requisits bàsics perquè una experiència pugui ser considerada un projecte d'APS són pocs i senzills. Imaginem, però, que amb això no en tenim prou, que volem «treure nota», fer-ho molt bé i que l'experiència sigui modèlica, d'alta qualitat. Si és així, haurem de tenir en compte un seguit d'aspectes addicionals.

Hem seleccionat 15 criteris de qualitat. Tanmateix, cal que quedi clar que, sense «treure nota» en cap d'aquests aspectes o, fins i tot, sense incloure'n cap, el projecte no perd la seva naturalesa d'aprenentatge servei sempre que conservi els requisits bàsics que hem descrit anteriorment. Es tracta de criteris que funcionen més com a pautes orientadores que com a tanques fixes que cal superar.

D'altra banda, també pot passar el contrari: segons la situació, el grup, el territori, l'àmbit d'actuació, etc., aquests criteris es poden quedar curts i potser cal matisar-los, desdoblar-los o afegir-ne d'altres. Per tant, la següent llista té només un caràcter orientador, i vol servir com a punt de partida per elaborar la llista pròpia de l'escola, l'entitat o la institució.



1. Vinculació estreta entre l'aprenentatge i el servei

Cal aconseguir una bona vinculació, una bona síntesi, entre la part d'aprenentatge i la part de servei del projecte. No es tracta de col·locar elements d'aprenentatge al costat d'activitats de servei, sinó d'extreure del servei l'aprenentatge significatiu que conté.⁹ Cal aprofitar la riquesa formativa dels serveis per donar sentit a l'aprenentatge i, al mateix temps, emprar el que s'aprengui en les accions de servei.

2. Aprenentatge integral

Cal tenir en compte l'aprenentatge que constitueix l'objectiu del projecte des de totes les perspectives de l'educació de la persona: intel·lectual, emocional, física, moral, etc. No es tracta de limitar l'aprenentatge a l'adquisició de coneixements, sinó que també cal fomentar el desenvolupament d'habilitats i la formació d'actituds i valors. Com més global sigui l'aprenentatge derivat del projecte, com més facetes de la personalitat activi, millor.

3. Pensament crític

Cal que el projecte estimuli en els nois i les noies una reflexió crítica sobre les desigualtats, les injustícies i els desequilibris de la nostra societat, més enllà de proposar una «bona acció» tancada en ella mateixa. Cal que no es quedin en l'anècdota, que, segons la seva maduresa, no limitin la reflexió al perímetre de l'acció que han dut a terme.

4. Coherència pedagògica i metodològica

Cal que el projecte s'inscrigui en l'ideari, el plantejament pedagògic i la metodologia educativa de la institució que el promou. En el cas de l'escola, cal que estigui present en el PEC (Projecte Educatiu de Centre) i que l'aprenentatge derivat del servei formi part del currículum. Si el paraigüa de la institució acull el projecte i hi encaixa bé, aquest projecte serà molt més sòlid.

5. Justificació i acceptació social del servei

Cal que el projecte respongui a una necessitat real, no substitueixi cap de les obligacions de l'estat de benestar, no generi conflictes en el veïnat i tingui una bona acceptació de l'entorn.

9. Andrew Norton (Universitat de Berkeley, Califòrnia) anomena aquesta síntesi «l'esfera violeta», com a resultat de la barreja de tots dos elements: aprenentatge i servei.



6. Adequació, protecció i seguretat

Cal que el projecte sigui adequat a la maduresa intel·lectual, física i emocional dels nois i les noies, que el puguin entendre, que n'assegurin la protecció, que no els posi en perill i que es puguin controlar adequadament els riscos.

7. Treball en xarxa

Cal que el projecte, impulsat per l'escola o una entitat social, es desenvolupi en col·laboració amb altres entitats, associacions o institucions públiques de l'entorn. Com hem vist, tot i que és perfectament possible desenvolupar un projecte de servei sense cooperar amb altres agents educatius, fer-ho representa un plus de qualitat socioeducativa.

8. Reciprocitat i respecte a la dignitat

Cal que el projecte es basi en la reciprocitat i el respecte als destinataris i els tracti com a subjectes actius, i no només com a «públic-receptor» de les accions altruistes dels nois i les noies. Cal evitar les temptacions messiàniques i intentar que els joves vegin la vàlua de l'experiència per ells mateixos.

9. Implicació de l'administració pública

Cal que el projecte aconseguixi el suport de les administracions públiques i s'inscrigui en les polítiques educatives, socials o culturals dels territoris.

10. Suport familiar

Cal que el projecte tingui el vistiplau i el suport explícit de les famílies. Tècnicament, és possible tirar endavant un projecte sense que les famílies el coneguin mitjanament, però el fet que en tinguin coneixement, n'entenguin la vàlua i contribueixin a fomentar la motivació i la perseverança dels seus fills i filles és un valor afegit.

11. Presència de les dues dimensions: la individual i la grupal

Cal que el projecte tingui en compte una dimensió d'esforç individual i una dimensió d'esforç grupal, tant en el factor d'aprenentatge com en el factor de servei. És més recomanable que els projectes siguin grupals, però això no implica que el compromís i el desenvolupament personal de cada membre hi hagin de quedar diluïts.



12. Educadors i líders preparats i formats

Cal que tant els educadors com els responsables de les organitzacions socials que impulsen els serveis tinguin la preparació, l'experiència i la formació adequades per guiar el projecte.

13. Difusió i comunicació

Cal que el projecte no es tanqui en ell mateix, sinó que es difongui en l'entorn. Com hem vist, res no impedeix que un projecte ben plantejat i executat comenci i s'acabi en el més gran dels anonimats, però aquesta circumstància influiria negativament en el valor de l'experiència, les possibilitats de multiplicar-la i el reforç positiu dels nois i les noies que s'hi han implicat.

14. Avaluació participativa i completa

Cal que l'avaluació de l'experiència tingui en compte la valoració de la població destinatària i/o de l'entitat social o institució col·laboradora, i inclogui l'impacte a l'escola o l'entitat impulsora. No n'hi ha prou amb l'avaluació pedagògica del nivell d'aprenentatge dels nois i les noies de l'educador; cal un enfocament més holístic i participatiu.

15. Sostenibilitat i continuïtat

Cal que el projecte pugui mantenir-se en el temps, diversificar-se, multiplicar-se o portar-se a escala i no es limiti a una experiència fantàstica, però puntual i impossible de repetir.



IV. L'aprenentatge servei en l'educació formal

Característiques de l'aprenentatge servei en l'educació formal

Quan parlem d'educació formal fem referència a les diferents etapes del sistema educatiu, en què l'Administració ha establert els currículums prescriptius corresponents concebuts per obtenir una titulació. Per tant, s'inclou l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària obligatòria, l'educació secundària no obligatòria-batxillerat, formació professional de grau mitjà, formació professional de grau superior, educació universitària i formació bàsica de persona adultes.

Tot i que cada etapa té unes característiques específiques i diferenciades de la resta, totes tenen almenys un element comú: l'existència d'uns objectius i continguts curriculars prescriptius que situen com a prioritària la seva funció educativa o formativa.

Tal com s'ha anat definint fins ara, els projectes d'APS han de tenir tots dos components: el d'aprenentatge i el de servei. No obstant això, si ens situem en el context de l'educació formal, el component que domina és l'aprenentatge, condicionat pels objectius marcats als currículums corresponents.



Revisió de la concepció de per a què cal ensenyar

L'aportació dels projectes d'APS des de la concepció que s'ha definit als capítols anteriors és una mirada diferent a tot el procés d'aprenentatge i ensenyament que es duu a terme als centres educatius. Una mirada diferent que es pot sintetitzar en la possibilitat que tot el procés i l'organització de l'activitat educativa relacionada amb el projecte es tradueixi també en un servei a la comunitat.

El servei a la comunitat és una dimensió i una intencionalitat complementària de l'activitat dels centres que, seguint diferents dinàmiques, els portarà a revisar o qüestionar el «per a què» s'ensenya als diferents centres. Ja no es tracta només de construir coneixements propis de cada disciplina des de les diferents matèries, sinó també que aquests aprenentatges tinguin una incidència en la comunitat on es troba el centre. Per tant, es creen situacions educatives en què l'element estimulator de l'aprenentatge ja no és un contingut de la matèria aïllat de la funcionalitat i la presència social, sinó que la motivació serà la solució d'un problema, la participació en un projecte o la millora d'una situació. Però, a més a més, el fet que l'aprenentatge giri al voltant d'accions que incideixen en la millora de la comunitat també consolida el procés d'aprenentatge i ensenyament en uns principis educatius diferents del model de transmissió.

Principis d'educació global

Els projectes d'APS es basen, tant pel que fa a la intencionalitat com a la metodologia, en alguns principis o eixos de l'Educació Global.¹ D'una banda, desenvolupen les diferents dimensions de la globalitat: la dimensió espacial, en què posen de manifest la interdependència dels fets que succeeixen a l'espai; la dimensió temporal, en què s'afavoreix la comprensió del canvi o la permanència en el temps; la dimensió temàtica, en què s'analitzen els temes en tota la seva complexitat des d'una diversitat d'enfocaments i des de la interdisciplinarietat; la dimensió personal, en què s'afavoreixen els processos de relació entre el món exterior i interior de l'alumnat.

1. Yus, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Madrid, Alau-da-Anaya, 1997.



Aquests projectes dins el context de l'educació formal afavoreixen els principals eixos de l'educació global: fomenten l'educació integral de la persona, se sostenen en l'organització democràtica de les aules i la potencien, i també en la participació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, reforcen el compromís de l'educació amb la problemàtica social i natural, i amplien les perspectives sobre les maneres de veure i entendre el món.

Podem afirmar, com a síntesi, que aquests aprenentatges tenen una dimensió personal i social, es basen en l'experiència i presenten un gran contingut emotiu, són funcionals i estan plens de significat, ja que s'han dut a terme en connexió amb la vida. A més a més, estan orientats i impregnats per uns valors que ajuden a millorar la convivència.

Potenciació del sentiment de pertinença a la comunitat

Els aprenentatges que s'obtenen a partir del desenvolupament d'un projecte d'APS exigeixen una anàlisi crítica del context per identificar els possibles serveis a la comunitat. Posteriorment, a través de les accions dutes a terme i de les situacions de rellevància personal i social viscudes en el transcurs del projecte, l'alumnat sent que ha deixat una empremta al territori o a la comunitat. A través d'aquesta intervenció, basada principalment en la interacció, sens dubte naixerà o augmentarà el sentiment o la satisfacció de pertinença a aquest territori o comunitat, per la qual cosa es potenciaran les actituds positives envers aquestes entitats. Per això, i com a aportació destacable a l'educació per a una ciutadania compromesa amb el territori, el desenvolupament d'aquests projectes als centres no només serveix per construir coneixement, sinó també com una via de participació comunitària i una manera de potenciar la identitat i la pertinença territorial des dels centres educatius.

Estimulació de la revisió i la innovació de la metodologia

Els projectes d'aprenentatge servei afegeixen el servei a la comunitat com un objectiu i una intencionalitat rellevants per a la programació de les activitats educatives. Aquest fet obliga a revisar la didàctica i orientar-la a formats més propers a la metodologia de



projectes o de centres d'interès, en què el més significatiu és l'aprenentatge global. En aquest sentit, s'ha d'esmentar i destacar, com a especificitat d'aquesta metodologia, la importància de la necessitat que l'alumnat participi progressivament en el diagnòstic, el plantejament i l'execució dels projectes.

Es tracta d'una metodologia que, per les característiques dels projectes d'APS i pels seus objectius, se centra en la interacció, la reflexió, la participació, la cooperació, la creació, la resolució de problemes i la presa de decisions. És a dir, és una metodologia en què els continguts procedimentals i els valors tenen un pes fonamental en els aprenentatges i, per tant, el servei apareix com la part més visible a partir de totes les activitats. Els continguts conceptuals de l'aprenentatge, que també tenen un gran protagonisme a partir dels objectius inicials de l'aprenentatge, poden quedar eclipsats per la dinàmica i la motivació de les activitats. Per aquesta raó, en el transcurs del procés i al final dels projectes d'APS, és aconsellable plantejar alguna activitat en què aquests continguts es puguin posar de manifest, sintetitzar i aplicar.

Als centres d'ensenyament, aquests projectes poden ser el motiu o un primer pas per desenvolupar una metodologia, amb elements innovadors importants, que permeti integrar i relacionar centre, projecte educatiu, procés d'aprenentatge i necessitats de la comunitat. Per això, cal fomentar i potenciar totes les experiències o projectes d'APS, encara que siguin només una iniciativa individual.

Superar les dificultats

No es pot negar que la incorporació d'aquests projectes als centres educatius també pot presentar alguns inconvenients com ara: reticències d'algunes famílies a participar en aquest tipus d'activitats, la manca d'institucions col·laboradores, el rebuig de la comunitat a aquesta mena de projectes i activitats amb implicacions externes al centre o l'argumentació de manca de formació del professorat (dinàmica i treball cooperatiu, organització de projectes, relacions personals, interdisciplinarietat, dificultat per establir criteris d'avaluació o dificultat per apropar les lògiques i prioritats dels implicats en un mateix projecte, etc.). Tanmateix, i més endavant ho tornarem a comentar, la professionalitat, la tradició i la consciència social de bona part del professorat faciliten la ràpida connexió entre les expe-



riències acumulades i la pràctica diària als centres i la filosofia dels projectes d'APS.

Aprenentatge servei i projectes de centre

Ja s'ha comentat que els projectes d'APS conviden a qüestionar la idea de «per a què» educar, però en funció de la seva magnitud i dels col·lectius implicats, també qüestionen els continguts curriculars, l'organització, la metodologia de treball i els criteris d'avaluació d'aprenentatge. Per això, hem de tornar a subratllar que la decisió de desenvolupar projectes d'APS té una relació directa amb el Projecte Educatiu del Centre.

El Projecte Educatiu del Centre és el document que recull la proposta educativa de caràcter integral per al centre i que permet dirigir de manera coherent el procés d'intervenció educativa. Aquesta proposta hauria de ser el resultat d'un consens assolit després d'analitzar la informació del context, les necessitats i les expectatives del col·lectiu. Més que un document administratiu, és un contracte que compromet i vincula tots els membres de la comunitat en diferents nivells i amb una finalitat comuna.² Es tracta d'un document que, en consonància amb les característiques del marc escolar, defineix els trets d'identitat del centre, formula les finalitats o objectius que pretén assolir i presenta l'estructura organitzativa amb què es dota. L'elaboració inicial o les revisions periòdiques d'aquest document representen oportunitats per reflexionar i decidir l'adopció de l'APS com a línia de treball del centre.

El contingut d'aquests documents sol actuar com un element diferenciador respecte d'altres centres. El context del centre, els principis en què es basen les línies de treball, les característiques de l'alumnat i de les famílies i la visió de l'equip docent, entre altres qüestions, són factors previs que fan que un mateix projecte aplicat a un altre centre presenti perfils molt diferents.

2. Antúnez, S. i altres, *Del projecte educatiu a la programació d'aula*, Barcelona, Graó, 1992.



Context i característiques del centre

El context i la tipologia de centre (rural, urbà, perifèric, educació especial, religiós, privat, públic, etc.) condicionen el tipus de projecte i l'elecció de l'altra entitat o col·lectiu amb què es compartirà el projecte o en què recaurà el servei. En estreta relació amb el context, hi trobem la tipologia d'alumnat i de famílies, amb variables com el nivell i diversitat culturals, el nivell econòmic, les estructures familiars, etc., que també mediatitzen les característiques del projecte.

Un altre condicionant és l'edat o el nivell educatiu de l'alumnat. La incidència del servei a la comunitat és diferent als projectes duts a terme amb alumnat de parvulari que amb alumnat de batxillerat o d'universitat, tot i que això no vol dir que la influència en l'aprenentatge sigui menor als nivells educatius més baixos. Així doncs, un projecte d'APS desenvolupat amb nens i nenes de 5 anys (per exemple, arreglar el jardí del seu barri), a més de l'aportació a la comunitat, entre d'altres, ajudarà a millorar l'autoestima dels alumnes, a sortir de la percepció egocèntrica del món, a ampliar el seu espai de relació i a interioritzar actituds de socialització. Pel que fa als cicles mitjà i superior de l'educació primària, el projecte pot servir per reforçar el treball en grup i la cooperació, i també pot ser un punt de partida perquè l'alumnat compregui la intencionalitat de les accions. Als nivells d'ensenyament secundari, els projectes poden ser una manera d'orientar l'actitud crítica i de qüestionament de la societat cap a una acció transformadora i de millora, que als cursos de batxillerat també poden ser objecte d'una activitat investigadora.

No podem oblidar tampoc com a factor condicionant dels projectes d'APS l'experiència, la manera de pensar i l'actitud del professorat envers aquest tipus de projectes, que sovint sol exigir innovacions didàctiques. És possible trobar professorat que no assumeixi alguns dels principis de la filosofia en què es basen, que no estigui disposat a introduir nous elements didàctics a la seva activitat docent o dedicar temps a establir relacions i contactes amb altres entitats. Una manera de motivar i incloure el professorat que inicialment mostri cert rebuig és informar, a les diferents fases del desenvolupament dels projectes, tot el professorat dels avenços i dels resultats que s'obtenen. No és convenient que ningú se senti obligat a participar.



Amb això no es vol dir que per dur a terme els projectes d'APS calguin nous equips de professorat als centres. En línies generals, es pot dir que el professorat no ha de tenir una formació especialitzada per ocupar-se d'aquests projectes. En tot cas, part del professorat pot necessitar formació sobre alguns aspectes didàctics específics derivats de les característiques d'aquests projectes, en què es consideri que no tenen prou competència. De manera orientativa, s'apunten algunes característiques del perfil del professorat en relació al desenvolupament dels projectes d'APS:

- ▶ És un agent motivador durant tot el procés.
- ▶ És un dinamitzador del desenvolupament del projecte i de la consecució dels objectius relacionats amb els aprenentatges curriculars i amb el servei previst.
- ▶ Potencia l'ús i la diversificació dels estils d'aprenentatge.
- ▶ Utilitza habilitats de relació i comunicació.
- ▶ Fomenta l'ambient de cooperació, de diàleg, respecte i confiança mútua.
- ▶ Cedeix a l'alumnat el procés de treball i d'aprenentatge, de manera que afavoreix l'autonomia i el desenvolupament de les competències personals.
- ▶ Assumeix i potencia la importància de la perspectiva ètica dels aprenentatges i el desenvolupament integral de la persona.
- ▶ Potencia la reflexió en el transcurs del projecte i al final.

Principis que faciliten el desenvolupament dels projectes d'aprenentatge servei

En coherència amb aquest context, el Projecte Educatiu del Centre ha d'establir els principis educatius o marques d'identitat. La situació òptima és que en aquest document es recullin els principis que fonamenten o asseguruen el desenvolupament dels projectes d'APS. D'aquesta manera, s'estableix un consens sobre aspectes ideològics, pedagògics, metodològics i organitzatius que afavoreixen posteriorment el desenvolupament dels projectes, preferentment com a projectes globals, però també com a iniciatives personals o d'equips de professorat.

Així doncs, als principis derivats del context hi hauria de constatar la intenció que l'activitat educativa del centre interaccioni amb



el medi o incideixi en la millora de la comunitat i del territori, i que sigui permeable a les problemàtiques o situacions socials que envolten la vida del centre.

Pel que fa als principis pedagògics i metodològics, s'hauria d'incidir en el desenvolupament de la personalitat i, de manera més específica, en l'autonomia, la interacció entre iguals, la interrelació amb el medi natural i social, la participació, el diàleg i l'argumentació com a contingut d'aprenentatge, el desenvolupament del pensament crític i resolutiu i la innovació metodològica. Així mateix, haurien de constar com a principis el foment d'estratègies i activitats de contacte i d'intervenció sobre el medi, treballar per projectes o centres d'interès, el treball en grup, l'estudi globalitzat i interdisciplinari dels problemes o situacions socialment rellevants, la participació de l'alumnat en el disseny i l'organització de projectes, la cessió progressiva del procés d'aprenentatge i l'ús de l'avaluació i la reflexió sobre la pràctica com a part del procés d'aprenentatge.

Quant a l'avaluació, és un aspecte que hauria d'incloure's com un mitjà per conèixer el procés desenvolupat i per establir les regulacions que calguin. L'avaluació hauria d'incidir en la necessitat d'incorporar l'alumnat en els diferents moments d'avaluació i d'avaluar no només els aprenentatges, sinó també aspectes del procés com ara el clima de treball, el paper de les institucions col·laboradores, el grau de coordinació, la presència del currículum ocult i, finalment, la percepció de la incidència de les activitats al context.

Els principis de caràcter organitzatiu haurien de recollir, entre altres qüestions, la tendència a la flexibilitat dins l'organització, la comunicació i la tramesa d'informació a tota la comunitat educativa sobre projectes d'innovació, la col·laboració amb institucions externes per desenvolupar l'activitat educativa, el reconeixement de càrrecs o responsabilitats relacionades amb el desenvolupament de projectes en col·laboració amb institucions externes, la creació d'estructures participatives i la potenciació de la coordinació del professorat entre tots els nivells.

Tots aquests principis han de constar als objectius o les finalitats educatives del centre per garantir-ne posteriorment la continuïtat als projectes curriculars i perquè es concretin a les programacions i activitats educatives. En altres paraules, si el centre adopta aquests principis de manera consensuada i els té presents a la pràctica dià-



ria serà més fàcil dur a terme projectes d'APS que impliquin una part important de la comunitat educativa.

El procés que es pot utilitzar per assumir o incorporar projectes d'APS al Projecte Educatiu del Centre pot ser de caràcter inductiu o deductiu. El procés inductiu implicaria l'anàlisi de les experiències o projectes puntuals, esporàdics i d'implicació molt limitada del col·lectiu duts a terme al centre amb unes característiques similars a les dels projectes d'APS. Progressivament, si cal, es passa a la reformulació i s'aborden aspectes com ara l'element de servei, la transformació en projectes amb la implicació de col·lectius més amplis i, finalment, la incorporació de nous principis o la reformulació dels ja presents al Projecte Educatiu, prenent com a base l'aportació d'aquestes experiències. El model inductiu sol ser estimulant, ja que la proposta de dur a terme projectes d'APS es vincula a l'experiència i a l'activitat diària del professorat. D'altra banda, té la virtut de poder connectar amb el «currículum emergent» que es genera a la complexa vida diària dels centres.

El procés deductiu parteix d'un plantejament més general per arribar a la concreció dels projectes. Aquest procés s'inicia amb l'anàlisi del context i la definició dels principis d'identitat del centre, en què a partir d'una fase de reflexió i consens es recollirien els principis que fonamenten els projectes d'APS i la necessitat d'implantar-los com a línia pedagògica. En el marc d'un procés deductiu i sense ànim de condicionar la dinàmica pròpia de cada centre, s'aporten alguns interrogants que poden servir de pauta per orientar una reflexió col·lectiva sobre les possibilitats de dur a terme algun projecte d'APS:

- ▶ Quins problemes o situacions del context del centre poden ser objecte de servei?
- ▶ Amb quines institucions, organismes o professionals es poden establir vincles per compartir un projecte?
- ▶ Què pot oferir el centre educatiu i des de quin àmbit?
- ▶ Què pot oferir l'altre organisme (company del projecte) amb qui es pot compartir el treball del projecte?
- ▶ Quins aspectes de l'organització i el funcionament del centre s'haurien de modificar?
- ▶ En quin lloc del projecte de centre es pot incloure i des de quins àmbits s'abordarà?
- ▶ Quins espais s'utilitzaran?



- ▶ Com participarà el professorat en el projecte?
- ▶ Quins mecanismes de comunicació i representació gràfica s'establiran?
- ▶ Com se'n farà el seguiment, com s'avaluarà i amb quins criteris?

L'aprenentatge servei i el currículum

Hem vist les característiques dels projectes d'APS i alguns elements que haurien de quedar recollits als projectes educatius de centre per facilitar-ne el desenvolupament. D'aquesta forma des de l'àmbit institucional, s'han creat les bases que responen a un model de centre en què les línies de treball s'adiuen totalment amb la filosofia dels projectes d'APS. Ara és hora de garantir que els principis o els trets distintius del centre impregnin el currículum, les programacions de les diferents àrees i l'activitat docent i organitzativa.

A les primeres fases d'aquest procés d'impregnació i concreció en què es materialitzen els projectes d'APS, es plantegen interrogants relacionats amb les estratègies per familiaritzar el professorat amb aquests projectes. En aquest sentit, sorgeixen qüestions a les què cal donar resposta, com ara la manera de mostrar al professorat la relació que aquests projectes tenen amb el currículum dels diferents nivells educatius, com descobrir la relació o proximitat amb les seves programacions i sensibilitzar els professors sobre les virtuts educatives d'aquests projectes. També s'hauran d'abordar altres qüestions com, per exemple: quins temes es poden utilitzar per plantejar projectes, a qui pot anar dirigit el servei, on se situarà el projecte dins l'organització del centre, des de quins àmbits curriculars o educatius es pot dur a terme, amb qui es pot compartir, amb quins recursos es farà i com i què s'avaluarà. Alguns d'aquests interrogants ja s'han comentat en apartats anteriors, però oferir una resposta concisa a totes aquestes qüestions és complicat, ja que estan relacionades amb la realitat de cada centre. Tanmateix, s'abordaran diversos aspectes.

Inici d'un projecte d'aprenentatge servei

Des del punt de vista estratègic, és important pensar com es difondrà o fomentarà el desenvolupament d'aquests projectes al centre.



Abans de concretar la temàtica i l'origen, i força abans d'estudiar qui pot ser el soci amb el qual es compartirà el projecte, és convenient informar el màxim de persones de la comunitat educativa sobre la filosofia i la metodologia dels projectes d'APS, fent èmfasi en la proximitat de bona part de les activitats que ja es duen a terme. Per posar de manifest aquesta proximitat, és útil revisar tots els projectes o activitats que es desenvolupen als centres, fer una anàlisi de l'enfocament o de les possibilitats de reconversió en projecte. Paral·lelament, cal estudiar les possibles opcions de servei des de les programacions o des d'altres activitats del centre. Un cop acabades aquestes activitats de familiarització, s'ha de fer una diagnosi i una representació del nivell d'acceptació i de la predisposició del professorat.

Quan s'hagin iniciat els nous projectes o experiències relacionats amb l'APS, cal que la comunitat educativa, malgrat que no tota hi estigui implicada, conegui els projectes en curs o els nous que es duran a terme i que s'adoni de la proximitat d'aquests projectes amb la seva activitat docent. Durant el curs, seria aconsellable dedicar alguns moments a mantenir la comunitat informada del desenvolupament i dels resultats dels diferents projectes que es duen a terme. L'objectiu és afavorir la transició de les experiències acabades o en curs envers projectes d'APS.

Continguts curriculars i projectes d'aprenentatge servei

Cal recordar que en aquest apartat analitzem el paper d'aquests projectes dins el context de l'educació formal i, per tant, els continguts curriculars seran normalment els organitzadors de les programacions i de les activitats d'aprenentatge. Tenint en compte la diversitat d'etapes educatives a què fem referència i les nombroses maneres d'organitzar els continguts, és pràcticament impossible recollir tots els continguts curriculars a partir dels quals es podrien derivar projectes d'APS. Atesa la dimensió social de l'APS, és habitual que aquests projectes es generin a les àrees o disciplines més afins a aquests continguts, com ara les ciències naturals, la geografia, la història, l'art, la llengua i la literatura, entre d'altres. El tret comú des del punt de vista de la construcció dels coneixements, present a l'origen de tots els projectes, és la variada tipologia de continguts a partir dels quals es poden crear projectes. Aquests tres tipus de continguts són els de



fets i conceptes, els procedimentals i els de valors i actituds. Els protagonistes del servei seran els procediments i els valors.

En general, el servei a la comunitat estarà més o menys condicionat pels diferents projectes del centre i per les programacions dels continguts curriculars. L'anàlisi i el coneixement del context del centre educatiu faciliten la identificació de temes de rellevància social o amb un significat especial per a l'alumnat o el professorat. Un cop identificats aquests temes o situacions, és relativament fàcil associar-los a les diferents unitats didàctiques o temes curriculars que s'estudiïn i perfilar la necessitat d'intervenir a la situació des del procés d'aprenentatge. Aviat es farà evident que cal la col·laboració dels altres agents implicats en el desenvolupament del projecte amb un paper equivalent en el procés d'aprenentatge i en la prestació del servei a la comunitat.

No obstant això, la temàtica i el contingut dels projectes d'APS no només es poden extreure directament del contingut curricular de les disciplines, sinó que també poden generar-se a partir d'altres centres d'interès de l'alumnat o de la comunitat educativa. Alguns d'aquests centres d'interès o temàtiques generadores de projectes poden ser:

- ▶ Esdeveniments i problemes de l'aula i del centre.
- ▶ Problemes o situacions socials rellevants d'actualitat.
- ▶ Projectes col·lectius, com ara campanyes o setmanes culturals.
- ▶ Vida social de l'alumnat relacionada amb el context i amb les seves relacions de grup.
- ▶ Notícies de premsa.
- ▶ Projectes i celebracions culturals.
- ▶ Projectes culturals.

Com vincular els continguts a un projecte d'aprenentatge servei?

És pràcticament impossible recollir i organitzar tots els continguts curriculars dels diferents nivells educatius i especialitats de l'educació formal a partir dels quals poden iniciar-se projectes d'APS. Per tant, ens limitarem a presentar, amb caràcter il·lustratiu, un projecte en què es detallen entre altres aspectes els continguts curriculars més significatius que s'han treballat de manera global amb la finalitat de participar en la solució d'un problema.



Títol del projecte: La reforestació del bosc

L'objectiu és reforestar un bosc que es troba a prop de l'institut d'educació secundària. Els alumnes d'educació primària de diversos col·legis pròxims el visiten sovint. Els alumnes de l'institut també hi van a vegades per estudiar arbustos i arbres típics de la vegetació mediterrània. A l'estiu, que va ser extremament sec, es va produir un incendi que va cremar una part important de la vegetació i, en concret, diversos llocs on molts alumnes havien estat quan feien primària. Era un bosc tancat de pi blanc i alzines. L'alumnat de segon d'educació secundària obligatòria va quedar força afectat per l'incendi d'aquell bosc. El curs següent, a la classe de ciències naturals, quan estudiaven la importància dels boscos dins l'equilibri ambiental del planeta, van proposar al professor fer alguna cosa per accelerar-ne la recuperació.

Aquests alumnes van fer una visita al bosc i van decidir acotar un tros cremat. Després, juntament amb el professor, va fer una pluja d'idees, a partir de les quals es va perfilar un projecte. En línies generals, l'objectiu era repoblar una part del bosc cremat amb vegetació autòctona i intentar que més tard s'hi impliquessin altres centres. El professor i el tutor del curs van comunicar-ho a l'equip directiu, que els va donar suport, i a tot el professorat. A continuació, van sol·licitar una reunió amb la Regidoria de Medi Ambient de l'Ajuntament per demanar permís i tota mena d'ajuda. La Regidoria va considerar que era una bona idea i els va fer conèixer l'Associació de Defensa de la Natura que, al seu torn, els va posar en contacte amb un especialista en repoblació forestal. Aquest especialista els va impartir un parell de sessions sobre continguts relacionats amb el tema: formació del sòl vegetal, característiques de la vegetació del bosc, vegetació típica, possibles causes d'incendis, regeneració del bosc, etc. A més a més, a les classes de ciències naturals, ciències socials, matemàtiques i llengua treballaven continguts i activitats que en general s'havien programat com a part del projecte.

Un cop van disposar de tot el necessari per iniciar la repoblació, van organitzar una sortida al bosc. Els va acompanyar el tècnic i diversos professors que van poder compaginar-s'ho amb l'horari. Va ser una feina feta amb molta il·lusió, però tenien por que no es respectés i van demanar a l'Ajuntament que n'informés a la major part de la població possible. Ells mateixos van preparar un programa informatiu que es va emetre per la ràdio municipal, van escriure un article en una publicació local i van fer arribar cartes als equips



directius de tots els centres d'educació primària perquè transmetessin la informació a l'alumnat, també els suggerien que col·laboressin en el projecte repoblant altres parts del bosc cremat.

S'havia intervingut en el projecte des de diferents àrees: des de ciències naturals, matemàtiques, ciències socials i llengua desenvolupant continguts de les programacions en qüestió, però orientats al desenvolupament del projecte i amb la participació del professorat implicat; des de la tutoria, utilitzant aquest espai i temps per organitzar el projecte; des de la direcció del centre, gestionant part de les relacions amb la resta d'institucions implicades.

Durant tot el procés, i com a aprenentatges sorgits a partir del desenvolupament del projecte, es van treballar diversos continguts des de les diferents àrees curriculars. Al quadre següent, hi hem recollit els més significatius:

<p>Àrea de ciències naturals</p> <p>Les parts de les plantes, la formació del sotabosc, la nutrició, la fotosíntesi, la vegetació mediterrània, el bosc com a ecosistema, conseqüències d'un incendi per a l'equilibri del bosc i el procés de recuperació d'un bosc.</p>
<p>Àrea de matemàtiques</p> <p>Càlcul de mides de superfície, càlcul de costos, elaboració de taules de dades, elaboració i interpretació de gràfics i la repartició proporcional.</p>
<p>Àrea de ciències socials</p> <p>Etaques, causes i conseqüències del creixement de la ciutat, usos del sòl, tipus d'intervenció humana en el bosc i prevenció d'incendis.</p>
<p>Àrea de llengua</p> <p>El debat i l'argumentació, lectura i comprensió de textos, el resum d'informació oral, la redacció d'un article, la redacció de cartes i altres documents oficials, la redacció de notícies i la cerca d'informació a Internet.</p>

L'avaluació va ser específica del projecte. Es van avaluar de manera global els aprenentatges corresponents als continguts de cada àrea curricular. A més a més, es va incidir en la identificació dels moments i de les maneres en què s'havien produït els aprenentatges més significatius. Així mateix, es va valorar el grau de satisfacció de l'alumnat fent un èmfasi especial a descobrir els motius



de la satisfacció. També es van valorar els diferents aspectes de l'organització del projecte. Per acabar, es va avaluar el servei pres-tat i la percepció de cada part que havia compartit el projecte: els companys d'altres cursos de l'institut, l'Associació de Defensa de la Natura, la Regidoria de Medi Ambient i alumnes d'altres centres d'ensenyament.

Desenvolupament i situació dels projectes d'aprenentatge servei

Com ja hem comentat anteriorment, la situació òptima situació dels projectes d'APS es dona quan la filosofia i la metodologia ja formen part del projecte educatiu del centre. Aquesta situació presenta avan-tatges, ja que afavoreix la integració del centre i de la seva activitat a la vida comunitària, facilita l'aproximació i l'aclariment de l'orienta-ció educativa del centre al context veïnal i familiar, i garanteix que la situació d'aquest projecte està pensada organitzativament i pro-mou la innovació metodològica. I com a factor addicional, però que també és molt important, cal destacar que augmenta la incidència del servei i de tot el potencial dels projectes, que d'aquesta manera poden garantir la permanència al centre. Tot i això, cal que tornem a recordar els avantatges i les virtuts dels processos inductius a partir de les experiències dutes a terme des d'iniciatives particulars o de petits equips.

La creació de projectes d'APS com una decisió col·lectiva del centre formant part del Projecte Educatiu del Centre, no és la situa-ció més generalitzada. Les iniciatives per dur a terme els projec-tes poden tenir diversos orígens i poden sorgir (i, a més, és força freqüent) per la iniciativa particular d'un docent que és conscient dels avantatges i les aportacions que poden oferir. La idea també pot sorgir d'un grup de professors i professores que pertanyin a un mateix cicle educatiu o departament i, en aquest cas, aportarien un major volum als projectes, tant pel que fa a la quantitat d'alumnes implicats com a la incidència del servei a la comunitat. Així mateix, podria ser una decisió del centre, que assumiria incloure aquesta metodologia com a línia de treball al Projecte Educatiu o, finalment, podria tractar-se d'una proposta procedent de fora del centre. En qualsevol d'aquests casos, és molt probable que el projecte s'hagi de compartir amb altres persones o institucions externes.



Tenint en compte els casos en què el soci col·laborador sigui extern al centre, tot seguit presentem una llista orientativa sobre els possibles socis per compartir els projectes d'APS.

Possibles socis per desenvolupar projectes d'APS
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Moviments i organitzacions de lleure. ▶ Centres de joves. ▶ Associacions de veïns. ▶ Associacions de mares i pares. ▶ Museus, biblioteques i ludoteques. ▶ Emissores de ràdio. ▶ Centres cívics i culturals. ▶ Centres i escoles esportives. ▶ Centres excursionistes. ▶ Fundacions culturals. ▶ Organitzacions no governamentals.

De totes maneres, sovint succeeix que tots els elements i factors que conflueixen en un projecte APS es troben en el si de la mateixa comunitat. Així doncs, un grup, classe o cicle que treballi un contingut curricular identifica una necessitat al centre relacionada amb el que estudia i hi estableix una relació d'aprenentatge i servei. Aleshores, busca un altre sector de la comunitat educativa amb qui col·laborar i que farà les funcions de soci. Per exemple, en el moment d'estudiar el cubisme, s'observa que hi ha unes parets de l'escola que estan sense decorar, es contacta amb l'Associació de Famílies per col·laborar-hi, es presenta un projecte en què se sol·licita a la resta d'aules que facin esbossos i es pinten diversos murals seguint algunes pautes del cubisme. Altres casos possibles serien l'enjardinament, la senyalització del centre, la construcció de jocs per a la ludoteca, la senyalització de pistes esportives, etc.

Finalment, seria útil fer un repàs de les possibles situacions o àmbits des dels quals es poden desenvolupar projectes d'APS. Hem comprovat que les iniciatives poden ser diverses i que poden tenir força relació amb el context del centre. També s'ha plantejat que la situació òptima és aquella en què aquesta metodologia de treball és una conseqüència del desenvolupament dels principis d'identitat del centre i que és assumida per la comunitat educativa. Així



mateix, s'ha valorat de manera positiva la possibilitat que es presentin projectes a partir d'iniciatives i experiències individuals. Per aportar una visió una mica més detallada, presentem una llista de les possibles situacions dels projectes d'APS.

- ▶ *Des de les àrees curriculars o disciplines.* Sol ser més fàcil que es treballin des de les àrees amb més afinitat amb els continguts, com ara les ciències socials (relació amb la dimensió social dels projectes), ciències naturals (relació amb temes d'equilibri mediambiental, salut, consum, alimentació, etc.), filosofia (relació amb l'ètica, la política i la convivència), llengua i comunicació (relació amb la diversitat lingüística, els codis i els sistemes de comunicació), educació artística (relació amb la comprensió i l'expressió artística), educació física (relació amb la mobilitat personal) i tecnologia de la informació (ús d'Internet i programes bàsics), o també com a projecte interdisciplinari en què cada àrea aporta coneixements per resoldre situacions, problemes o necessitats.
- ▶ *Des de l'espai de tutoria.* Des de la tutoria, es poden recollir i aportar suggeriments o solucions per millorar alguns aspectes de la comunitat educativa. Els projectes o activitats que es proposin es poden fer només a les hores de tutoria o, malgrat que la proposta hagi sortit en aquell moment, poden tenir implicacions en altres espais educatius (organització de la biblioteca del centre, obertura de la biblioteca en horaris especials, organització i millora de la ludoteca, etc.).
- ▶ *Des dels centres d'interès.* Es poden desenvolupar centres d'interès, com ara els jocs (d'ara i d'abans), les persones grans i les seves necessitats bàsiques, els arbres a les ciutats, el nostre barri ideal, la ràdio, etc.
- ▶ *Des de l'organització de temes monogràfics.* És habitual que als centres educatius s'organitzin periòdicament temes monogràfics que duren un temps determinat. Per exemple: «la setmana de l'ecologia», «coneguem el nom dels nostres carrers», «seria millor si...» o «el que necessitem de veritat és...». Aquests monogràfics solen servir per desenvolupar projectes durant un període curt, però si se seqüencien en tota la durada del curs (per exemple, una vegada per trimestre), permeten treballar continguts amb prou profunditat i generar dinàmiques estimulants i participatives.



- ▶ *Des de l'elaboració de treballs o crèdits de síntesi.* És freqüent a l'educació secundària obligatòria, però també a l'educació primària, que es facin treballs o projectes amb l'objectiu d'aportar una visió global, de síntesi i aplicació de continguts estudiats en diferents matèries. En el disseny d'aquests treballs, es podria preveure que una de les finalitats fos la prestació d'un servei.
- ▶ *Des de treballs o projectes d'investigació.* A batxillerat, és habitual fer treballs o projectes d'investigació durant una part important del curs escolar. Són projectes tutoritzats i, per tant, susceptibles de ser transformats en APS (estudi de la toponímia dels carrers del poble i difusió, estudi de la fauna o vegetació d'un lloc i creació de publicacions, exposició, etc. obertes al públic). També és força freqüent en alguns estudis universitaris presentar projectes de final de carrera amb una aplicació i finalitat de servei a la comunitat (estudi de la potabilitat d'aigües, disseny de la zona per a vianants d'un poble, necessitat d'atenció a les persones grans, etc.).
- ▶ *Des dels eixos o temes transversals del currículum.* Els projectes d'APS tenen una gran relació amb els anomenats «eixos transversals del currículum», atès que es tracta de temes de transcendència social molt presents als contextos comunitaris i que també ho són als centres educatius. Els eixos, seleccionats pels centres en funció de les característiques del seu context, tenen una relació directa amb els possibles temes dels projectes. Alguns d'aquests «eixos transversals» són educació per a la ciutadania, educació per a la democràcia i la participació, educació mediambiental i per al desenvolupament, educació per a la pau, educació per a la salut, etc.

Els eixos o temes transversals presenten característiques comunes amb les dels projectes d'APS:

- Preocupació per problemes o situacions socials.
- Connexió de la vida diària amb l'escola.
- Aportació d'una reinterpretació ètica dels continguts educatius i aposta per l'educació en valors.
- Anàlisi crítica de la societat.
- Respecte i foment de la interdisciplinarietat i globalització.

Els eixos transversals, que se centren en temes de rellevància social, poden actuar com a centres d'interès o nuclis organitzadors de continguts i poden ser una estratègia perfecta per dur a



terme projectes d'APS. Així mateix, els projectes d'APS també són una bona estratègia per potenciar el treball dels temes transversals. A part de les característiques comunes esmentades anteriorment, poden facilitar i potenciar la transversalitat curricular des de l'educació en valors i reforçar una part fonamental del procés d'aprenentatge, concretament, la vivència i l'aplicació d'aprenentatges.

Exemples d'aprenentatge servei en l'educació formal

Els exemples que es presenten a continuació estan organitzats segons el nivell educatiu. No obstant això, es poden fer altres classificacions, per exemple segons la temàtica. Com que ens hem centrat en l'educació formal, s'ha considerat més adequada la classificació per nivells educatius, que segurament permetrà una identificació més ràpida del professorat.

Projecte	Context	Edat
Senyalitzem el col·legi perquè sigui més agradable	Educació infantil	5-6
Ecoauditoria a les aules	Educació primària	10-12
Joves guies: acollida d'alumnes immigrants	Educació secundària obligatòria	13-16
Un camí segur de casa a l'escola	Projectes intercicles	3-16
Una via d'integració per a les persones sense sostre	Batxillerat	17
Protecció contra la contaminació de l'aigua en zones agrícoles	Estudis universitaris	18 o més

Senyalitzem el col·legi perquè sigui més agradable

Aquesta experiència se centra en la senyalització duta a terme per alumnes d'educació infantil de tots els espais d'un centre d'educació infantil i primària. Aquesta iniciativa s'emmarca en un projecte en què els diferents cicles educatius havien de pensar i desenvolupar una sèrie d'activitats per ajudar a millorar la vida del centre. L'experiència va tenir lloc al CEIP La Vinyala de Sant Vicenç dels



Horts (Barcelonès) i hi va participar l'alumnat de diferents nivells i el professorat.

El tema va sorgir a partir del debat a les aules sobre què molestava més o què dificultava el treball a l'escola. Un tema que va aparèixer a força aules era els sorolls i el comportament dels mateixos alumnes dins els edificis. En concret, es deia que els que molestaven més eren els petits. Es va abordar el tema als diferents cicles i es va decidir que fossin els alumnes d'educació infantil (5 anys) i cicle inicial (6 anys) els que en parlessin i ajudessin a solucionar el problema. Els nens i les nenes van decidir dibuixar senyals que indiquessin com s'havien de comportar als diferents espais del col·legi. Es van fer cartells indicatius de «no correu», «silenci», «parleu fluix» i «tanqueu l'aixeta», i després els van col·locar als llocs que consideraven més adequats.

El professorat va aprofitar per treballar continguts com ara el color, les formes, vocabulari, l'orientació a l'escola, l'ordre als debats, etc. D'altra banda, també es tracta, valors relacionats amb la convivència. El servei es va fer a la mateixa comunitat. Durant força temps la referència a aquest projecte va ser molt present, sobretot a les reunions dels delegats de classe quan es tornava a abordar el tema de les normes de convivència a les aules i al centre.

Ecoauditoria a les aules

Aquest projecte se centra en l'execució d'una auditoria mediambiental en què intervé l'alumnat de diferents centres d'educació infantil i primària, el professorat i el centre mediambiental L'arrel de Sant Joan Despí (Barcelonès). El projecte pretén sensibilitzar l'alumnat sobre els problemes mediambientals i crear hàbits de consum responsable, reciclatge i estalvi de recursos. Així mateix, té com a objectiu que l'alumnat se senti protagonista de la millora mediambiental de l'escola i participi en la vida quotidiana del municipi.

En aquest projecte, hi participen l'Ajuntament de Sant Joan Despí a través de les conselleries d'Educació i de Medi Ambient, els centres d'educació infantil i primària del municipi (sis durant el curs 2004-5) i el centre mediambiental L'arrel. No obstant això, els autèntics protagonistes són els alumnes de 5è i 6è d'educació primària, que són els responsables del procés d'experimentació, anàli-



si i presa de decisions, com també del seu aprenentatge i del servei que fan a la comunitat amb el projecte.

El projecte comença amb una proposta inicial de l'Ajuntament i del centre L'arrel a la direcció dels centres. Posteriorment, el centre educatiu decideix si hi participarà i com ho farà. Se celebra la primera reunió entre les direccions dels centres que han decidit participar-hi, el professorat implicat i el centre mediambiental.

El centre L'arrel, imparteix tres sessions a cada centre, en què s'aborden els temes següents:

- ▶ Els residus que generem.
- ▶ L'electricitat que consumim.
- ▶ Les emissions a l'atmosfera.
- ▶ L'aigua que utilitzem.

La darrera sessió es dedica a la presa de decisions i de compromisos posteriors per continuar fent activitats. L'arrel fa un seguiment d'aquestes activitats que es duen a terme i celebra una sessió final amb l'alumnat per analitzar i valorar la feina feta.

En el transcurs d'aquest projecte, s'ha fet un aprenentatge sobre continguts curriculars. Cada centre treballa els continguts del projecte en diferents àrees segons els seus interessos o possibilitats (ciències socials, ciències naturals, tutoria, matemàtiques, tallers, etc.). Tanmateix, un dels aprenentatges més importants és la necessitat de controlar l'impacte ambiental de les seves actuacions a l'escola i fora del centre. El servei, per tant, tot i que no es pot quantificar en bona part dels casos, es presta a tota la comunitat (a l'educativa i a l'externa al centre) amb una reducció del consum d'aigua, electricitat, etc., i la construcció de valors respectuosos amb el medi ambient.

Joves guies: acollida d'alumnes immigrants

Aquest projecte pretén formar alumnes de diferents instituts d'educació secundària (IES) perquè acompanyin els alumnes immigrants que s'incorporen al centre a principi de curs, o un cop ja començat, durant el procés d'integració al centre. El projecte sorgeix a partir de la necessitat d'acollir i acompanyar, en un primer moment, els adolescents i joves immigrants que són nous al centre i que encara no tenen prou autonomia ni han establert relacions amb els companys.



El projecte s'emmarca dins el «Pla per a la nova ciutadania» de la Regidoria d'Igualtat i Solidaritat de l'Ajuntament de Mataró (Maresme). En aquesta iniciativa, hi participa la regidoria, la direcció i el professorat del centre, mediadors i orientadors culturals, alumnat voluntari i alumnat immigrant d'incorporació tardana, i famílies.

El projecte consisteix a fer un curs adreçat a alumnat voluntari de 2n a 4t d'educació secundària obligatòria (ESO) (entre 13 i 16 anys) perquè facin de guies a alumnes que són residents nous al municipi i/o s'han incorporat després de l'inici del curs.

El procés s'inicia al començament del curs escolar (octubre-novembre) amb un equip de professionals del centre que estudien la situació i les característiques dels grups d'estudiants. Es passa per les aules seleccionades, on s'informa de l'objectiu del projecte i de les característiques i el contingut del curs que s'impartirà, amb la intenció que s'hi apuntin les persones interessades a fer de guia. Les funcions de l'alumne(a) que farà de guia són: acollir els alumnes immigrants, acompanyar-los i ensenyar-los el centre i el seu funcionament, presentar-los la resta de companys, ajudar-los amb les activitats quotidianes, orientar-los pel barri i ser el seu referent per tot allò que necessitin.

Els continguts que es treballen en aquests cursos varien en funció de les característiques del context, l'origen de l'alumnat, etc. En general, és un curs de valors i convivència, i la pràctica ha evidenciat la necessitat d'incorporar o incidir en determinats temes, com ara dinàmiques per treballar l'autoestima i l'autocontrol, coneixements bàsics de les cultures d'origen, diferències i semblances entre cultures, com també la necessitat de trobar espais i moments que afavoreixin la comunicació i l'intercanvi de percepcions. Posteriorment, a cada IES es fa un seguiment i una valoració de la feina d'aquests guies voluntaris. A final de curs, en un acte col·lectiu, l'Ajuntament fa el lliurament de diplomes a tots els participants en aquests cursos.

Com es pot comprovar, els continguts curriculars que es treballen en aquest projecte estan relacionats amb el coneixement de l'entorn, la diversitat cultural i els valors per a la convivència. Són continguts que no es treballen en el marc d'una disciplina, sinó en el context de la tutoria i de l'organització del centre com a element d'ensenyament i aprenentatge. En primer terme, el servei es presta a les persones acollides, però sens dubte també es fa extensiu a la comunitat educativa i, en general, a tota la població del municipi, ja que contribueix a la cohesió i a la inclusió social.



Un camí segur de casa a l'escola

En aquest projecte, hi poden participar tots els cicles formatius (infantil, primària i secundària). La idea és fer servir itineraris flexibles, que permetin els desplaçaments a peu per anar de manera segura del domicili al centre escolar. S'intenta recuperar l'espai públic com a element d'aprenentatge i com a espai de relació i convivència.

En el projecte, hi intervenen molts participants. El protagonista principal és l'alumnat ja que, des del punt de vista educatiu, ha de fer aportacions importants al disseny dels recorreguts i té la possibilitat de ser autònom. També hi estan implicades les escoles i el professorat a través de la feina a les aules i de les propostes globals de centre. Les famílies són una altra peça clau, perquè s'ocupen de part de l'aprenentatge relacionat amb els itineraris i reforcen la feina que es fa a l'aula dins el context familiar. L'administració municipal hi participa a través de diferents departaments i regidories, que proporcionen suport informatiu i tècnic. Així mateix, hi prenen part de diferent manera els comerços o establiments que es troben als itineraris i les associacions que hi vulguin col·laborar.

Aquests projectes s'han dut a terme a diverses ciutats, seguint formats i propostes diferents, com ara Barcelona, Segòvia³ i Mèxic DF. La proposta per desenvolupar el projecte pot tenir diferents orígens: pot ser la proposta d'algun centre d'ensenyament aprofitant «l'educació viària», «la seguretat personal al carrer» o «la imatge de la ciutat», la idea pot sorgir de les associacions de famílies o com un projecte global de la ciutat potenciat per l'administració local.

Un cop els centres educatius han acceptat de participar al projecte, se sol començar amb una recopilació d'informació mitjançant enquestes, dibuixos, senyalització de plànols, senyalització d'itineraris, descripcions, fotografies, etc., a les aules i amb les famílies. Amb aquesta informació, es fa un diagnòstic de la situació i dels problemes relacionats amb la seguretat als trajectes. A continuació, s'estudien les solucions per als problemes detectats des de les diferents fonts d'informació (de l'alumnat, de les famílies i de l'administració). Les propostes que surten de les aules tenen un gran protagonisme en el disseny dels itineraris i les solucions

3. Es pot trobar més informació sobre aquest projecte a: http://www.mma.es/educ/ceneam/pdf/programa2003_2008.pdf



dels problemes (identificació de senyals trencats, noves senyalitzacions, llocs perillosos, dificultats d'accés, llocs emblemàtics, adequació de semàfors, recorreguts més curts, etc.). Per acabar, es posen en funcionament els camins segurs. Es pot fer una festa col·lectiva, un recorregut lúdic pels diferents itineraris, etc. Periòdicament, s'ha de fer un seguiment de la utilitat i els canvis dels camins segurs.

En aquests projectes, l'aprenentatge es produeix en diversos blocs de continguts curriculars: coneixement de la ciutat, estructura urbana, l'orientació, els mapes i plànols, el transport, les normes de circulació viària, la descripció, etc. El component de servei, tot i que queda en segon terme, no deixa de ser significatiu a partir de les percepcions i les propostes de solució formulades per l'alumnat. Evidentment, se n'haurien de plasmar algunes als itineraris.

Una via d'integració per a les persones sense sostre

Aquesta experiència s'inscriu en un projecte interdisciplinari, «Fem un IES sostenible, saludable i solidari», dut a terme a l'IES Joan d'Àustria de Barcelona. La iniciativa va anar a càrrec de part dels alumnes de 1r de Batxillerat de diferents especialitats i de part del professorat.

Can Planas és un centre que acull persones amb malalties mentals, toxicòmans i malalts de SIDA. Els usuaris poden entrar i sortir del centre durant el dia amb la condició de fer diverses activitats obligatòries. A més a més, també s'hi imparteixen tallers voluntaris. A més d'oferir menjar i un sostre, l'objectiu del centre és potenciar l'autonomia, fer que els residents se sentin responsables i útils i recuperar la confiança en ells mateixos.

El projecte neix de la sensibilitat expressada per l'alumnat pel problema de la pobresa i la marginalitat present a Can Planas i de la percepció que hi ha un divorci entre el centre i la població del barri on es troba. Inicialment, s'aborda des de diferents matèries (sociologia, història, ciències naturals, etc.) i es pretén aplicar part dels continguts d'aquestes assignatures a l'estudi de Can Planas.

A banda dels continguts curriculars que es podien treballar, es va detectar la necessitat de difondre la funció social de Can Planas i de despertar la sensibilitat envers els problemes de les persones que acull aquest centre. Es va elaborar un estudi sobre



el grau de coneixement i sensibilització dels habitants del barri, es van fer visites al centre per conèixer la realitat des de dins, es va dur a terme un estudi sobre el perfil dels residents i d'algunes teràpies que s'utilitzen, etc. Amb els resultats obtinguts es va dissenyar un programa radiofònic que es va emetre per l'emissora del centre educatiu amb la intenció d'informar i sensibilitzar la gent. El contacte directe amb la realitat els va impulsar a voler disposar d'informació sobre el coneixement del problema de l'alcoholisme i sobre el grau de consum d'alcohol que hi havia entre els alumnes del centre. Per això, es va elaborar una enquesta. Posteriorment, es va decidir iniciar una campanya informativa i de sensibilització sobre l'alcohol, adreçada a l'alumnat de més de 14 anys, amb la creació de tríptics, cartells, un vídeo i una pàgina *web*. A partir d'aquesta experiència, es van establir una sèrie d'activitats a Can Planas: ajudes al servei de menjadors, celebració d'un concert de Nadal i enquadernació de llibres vells de l'IES als tallers de Can Planas.

En aquesta iniciativa, el component d'aprenentatge és el que va originar el projecte en un primer moment. En el transcurs del projecte, es va descobrir progressivament la necessitat de dur a terme activitats que incidissin en la comunitat (informar, difondre, sensibilitzar, prevenir, ajudar). S'han produït aprenentatges sobre continguts curriculars, com ara la història del barri, tècniques d'elaboració i anàlisi d'enquestes i entrevistes, aspectes químics i fisiològics de l'alcohol, conseqüències de l'alcoholisme, etc., com també una construcció de valors a partir de la vivència directa. El component de servei, tot i que no es pot dir que hagi tingut el mateix pes en el projecte, des del punt de vista qualitatiu ha estat molt important. Bàsicament, s'ha traduït en una activitat d'informació i sensibilització de la població del barri i de l'alumnat del centre.⁴ Aquest és un exemple de projecte d'APS en què la intencionalitat de servei s'ha construït i consolidat durant el procés i en què s'han establert les bases per a projectes posteriors en què el component de servei tindrà més protagonisme.

4. El procés i els resultats d'aquesta experiència es van publicar a: *Can Planas. Una via d'integració per a persones sense sostre*. Aquest estudi fou elaborat per l'alumnat de l'IES Joan d'Àustria en col·laboració amb l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.



Protecció contra la contaminació de l'aigua en zones agrícoles

Aquest projecte es basa en l'assessorament a pagesos sobre solucions viables per reduir la contaminació de les aigües amb fertilitzants i agroquímics, i sobre sistemes d'aprofitament de l'aigua. Aquesta iniciativa ha estat desenvolupada per l'Escola d'Educació Agropecuària núm. 1 d'Arrecifes (província de Buenos Aires) en col·laboració amb la Facultat de Veterinària de la Universitat de Buenos Aires i l'Associació de Productors Rurals d'Arrecifes.⁵

El projecte va sorgir a partir d'una enquesta a la comunitat elaborada per alumnes de l'escola, que veia la necessitat de preservar el medi ambient. D'altra banda, l'Associació de Productors Rurals d'Arrecifes va plantejar que calia preservar la qualitat de l'aigua, afectada per un ús desmesurat de fertilitzants i agroquímics. Amb la col·laboració de docents i estudiants de la Facultat de Veterinària de la UBA, els alumnes de l'Escola Agropecuària van prendre mostres dels pous i van detectar un grau de contaminació elevat. Després d'obtenir aquests resultats, es van iniciar diferents activitats de recerca i aportacions de solucions i assessorament als productors i escoles rurals de la zona. Per exemple, es va dissenyar un sistema de canonades per reutilitzar, regar i fertilitzar simultàniament diferents parcel·les.

L'aprenentatge de l'alumnat va ser evident, tant pel que fa al de l'Escola com al de la Facultat de Veterinària. Aquests alumnes van consolidar i aplicar coneixements de diverses disciplines i van fer servir el treball de laboratori per identificar problemes i buscar solucions. El servei a la comunitat s'ha prestat d'una banda a l'Associació de Productors, però de l'altra a tota la comunitat mitjançant la millora de la qualitat de les aigües de rec. Tots els actors han augmentat la presa de consciència de la necessitat de controlar la contaminació de l'aigua per fertilitzants i el respecte pel medi ambient en general.

5. Nieves, M. (Coord.), *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*, Buenos Aires, Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo. www.iadb.org/ética.



V. L'aprenentatge servei en l'educació no formal

L'educació no formal com a espai educatiu per a l'aprenentatge servei

Per tal de donar al temps lliure i a la participació ciutadana la importància social que tenen, els moviments infantils i juvenils, d'educació popular i l'associacionisme en general han afrontat, durant dècades, el repte de l'educació no formal, que s'ha acabat convertint en un poderós aliat tant de l'escola com de la família. Les entitats d'educació no formal assumeixen un conjunt de funcions de gran vàlua, sobretot pel que fa a la cohesió social, la compensació de les desigualtats i l'educació en valors en un context de no obligatorietat.

Modalitats d'educació no formal

La diversitat de les iniciatives d'educació no formal que s'han desenvolupat en l'àmbit no lucratiu (impulsades des de l'associacionisme o des de l'Administració) fa que la tasca de classificar-les sigui força complicada. No obstant això, partirem d'un esquema força genèric¹ que, òbviament, permet moltes hibridacions.

1. Elaboració pròpia inspirada en la classificació de: Glissov, P., *Out of School in the European Union*, Brussel·les, COFACE, 1994.



Enfocament educatiu	<p>Atenció educativa global</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Moviments de temps lliure ▶ Moviments escoltes ▶ Moviments confessionals ▶ Grups juvenils i casals de joves ▶ Centres oberts o residencials per a nois i noies amb dificultats ▶ Colònies i campaments ▶ Activitats extraescolars i serveis de les associacions de mares i pares ▶ Espais infantils en centres cívics i cases de cultura ▶ ... <p>Activitats educatives especialitzades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Corals infantils ▶ Grups de teatre ▶ Agrupacions folklòriques i culturals ▶ Equips esportius ▶ Grups excursionistes ▶ Ludoteques ▶ Biblioteques i mediateques ▶ Programes de dinamització en museus i equipaments culturals ▶ ...
Enfocament social	<p>Programes educatius en el marc d'ONG i associacionisme en general, en els àmbits de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Salut ▶ Medi ambient ▶ Pau i solidaritat ▶ Cooperació internacional ▶ Ajuda humanitària ▶ Relació intergeneracional ▶ Interculturalitat ▶ Ajuda mútua ▶ ...

L'associacionisme com a experiència genuïna d'aprenentatge servei

La majoria de les ONG i associacions sense afany de lucre (social, educativa, assistencial, ambiental, d'ajuda mútua, cultural, etc.) comporten un projecte de servei a la comunitat i un procés d'aprenentatge dels membres actius de l'associació. Així doncs, esdevenen veritables experiències d'aprenentatge servei en què la dimensió formativa s'acostuma a centrar en els valors de la institució i



les habilitats i competències necessàries per dur a terme les tasques que implica el servei. A més a més, sovint les associacions acaben generant nous projectes, la qual cosa repercuteix en l'àmbit de la comunitat i en multiplica l'efecte.

Per tant, encara que una associació no tingui consciència d'aprenentatge servei, o bé no es plantegi treballar en aquesta direcció, ho fa, ja que no podria materialitzar la seva finalitat social o de servei a la comunitat sense que els associats fessin esforços significatius de formació. En el marc associatiu, és del tot impossible dur a terme un servei sense aprendre res de l'experiència. Com a molt, l'aprenentatge pot ser poc conscient, poc sistemàtic o bé no prioritari. Per comprovar-ho, només cal preguntar a les persones que han viscut una experiència associativa què n'han après. Sovint, amb el temps, allò que es vivia durant l'experiència acaba per emergir a un nivell conscient. Un dels valors estratègics de l'aprenentatge servei és que permet fer evident el valor formatiu de l'associacionisme.

Atès que qualsevol associació de caràcter social ja constitueix, en si mateixa, una experiència implícita d'aprenentatge servei per als seus membres, per què és interessant plantejar formalment que s'endeguin projectes educatius d'aprenentatge servei dirigits a la infància i l'adolescència? Podem mencionar unes quantes raons:²

- ▶ Perquè realment els nois i les noies poden oferir un servei valuós i necessari a l'organització.
- ▶ Perquè la formació dels noies i les noies en els valors i la causa de l'organització pot ser un fi en si mateix de l'organització.
- ▶ Perquè un projecte d'aprenentatge servei pot donar més visibilitat social tant a l'organització com a la seva causa.
- ▶ Perquè participar en un projecte d'aquest tipus pot afavorir que, més endavant, els nois i les noies es comprometin com a voluntaris de l'organització.
- ▶ Perquè establir vincles amb l'escola o amb altres entitats del territori és una manera d'enfortir la mateixa organització.
- ▶ Perquè un projecte d'aprenentatge servei fins i tot pot ajudar a obtenir recursos materials i econòmics.

2. Cairn, R., *Partner Power and Service Learning. Manual for Community-based Organizations to work with Schools*, Minnesota, Serve Minnesota!, 2003.



En resum, la funció de l'aprenentatge servei en el marc de les associacions educatives o socials i les ONG permet, com a mínim, dos enfocaments:

1. L'aprenentatge servei que implícitament experimenten els membres de l'associació pel sol fet de pertànyer-hi, mitjançant la formació i el servei.
2. Les propostes d'aprenentatge servei que l'associació pot projectar i oferir als infants, els adolescents o les persones adultes de l'entorn.

Balanç de l'educació no formal en relació amb l'APS

Les entitats d'educació no formal gaudeixen d'una posició privilegiada per endegar projectes d'aprenentatge servei o, més ben dit, per millorar-los i aprofundir-los, perquè ja els duen a terme, encara que sigui de manera poc sistemàtica. Tanmateix, també es troben amb algunes dificultats específiques. Tot seguit repassarem els dos tipus de factors existents: els que faciliten (punts forts interns i oportunitats de l'entorn) i els que obstaculitzen (punts febles interns i amenaces de l'entorn) la implantació de l'aprenentatge servei.

Punts forts i oportunitats

Alguns dels principals factors interns i de les circumstàncies externes que faciliten el desplegament de l'aprenentatge servei a les entitats són:

- ▶ Les metodologies educatives habituals en aquestes entitats, que s'acosten significativament a l'aprenentatge servei, la qual cosa en facilita la incorporació de manera natural.
- ▶ La flexibilitat i la diversificació de les modalitats d'intervenció, aspectes que multipliquen les possibilitats d'actuació.
- ▶ L'escassa burocratització, que facilita la presa de decisions i l'actuació en medi obert, cosa molt més complicada en l'àmbit escolar.
- ▶ La identificació d'aquestes entitats amb el territori, amb la qual cosa el fet d'aportar quelcom a la comunitat esdevé una finalitat institucional inexcusable.
- ▶ La creixent consideració pública envers aquestes entitats, que pot reforçar la confiança que inspiren i l'acceptació social de les seves actuacions.



- ▶ Les noves formacions educatives, que poden compensar una de les limitacions més importants dels responsables associatius: l'escassa formació.

Punts febles i amenaces

Entre els factors interns i les circumstàncies externes que obstaculitzen el desplegament de l'aprenentatge servei a les entitats, cal destacar:

- ▶ La inestabilitat dels equips, que compromet la qualitat i la continuïtat dels projectes.
- ▶ La manca de formació dels responsables associatius, a vegades en educació i d'altres en aspectes relacionats amb la seva especialització.
- ▶ La precarietat econòmica, que amenaça tant la continuïtat com la qualitat dels projectes.
- ▶ Els vicis resistencialistes i endogàmics de moltes associacions, que actuen com un fre per al desenvolupament del treball en xarxa o d'una relació positiva amb les administracions públiques.
- ▶ L'absència freqüent de cooperació educativa amb l'escola i el món de l'educació formal.
- ▶ La mentalitat de client que predomina en moltes famílies, la qual pot entrar en conflicte, precisament, amb la dimensió de servei.

Els continguts de l'APS en l'educació no formal

Existeix un currículum de l'APS en l'educació no formal?

Ja hem vist que l'educació no formal és un bon espai per desenvolupar projectes d'aprenentatge servei; però, tenint en compte que les possibilitats de servei a la comunitat són gairebé infinites, quins continguts d'aprenentatge cal cobrir?

En l'àmbit de l'educació formal, la resposta sembla senzilla: l'escola s'ha de plantejar la vinculació d'aquests projectes amb el currículum acadèmic, tant a les assignatures (llengua, matemàtiques, ciències socials, idioma, ciències naturals, educació física, tecnologia, etc.) com als eixos transversals (educació per a la salut, el consum, la pau, el medi ambient, etc.), tal com comentàvem al capítol 3.



En canvi, en l'àmbit de l'educació no formal, de quins continguts parlem? És possible o desitjable partir d'una espècie de «currículum» de l'educació no formal? Vegem-ho.

Què apareix primer: l'aprenentatge o el servei?

D'entrada cal assenyalar que, en l'educació no formal, primer apareix una oportunitat de servei i després es descobreixen les oportunitats d'aprenentatge que proporciona. Les entitats d'educació no formal no poden ni han de substituir l'escola ni tampoc assemblar-s'hi massa, perquè aquesta no és la seva funció. Per definició, les entitats socials es deuen a la comunitat, són iniciatives socials la raó de ser de les quals és, precisament, el servei. Això també és aplicable a les entitats de caràcter educatiu, com els moviments de temps lliure i els grups d'escoltes. Per tant, l'itinerari natural en l'aplicació de la metodologia d'aprenentatge servei a l'educació no formal és partir de la mateixa identitat/finalitat (el servei) per tal d'explicitar, estructurar, sistematitzar o desplegar el contingut de l'aprenentatge. En el cas de l'escola, es pot plantejar a l'inrevés, tot i que sempre serà més complicat buscar un servei a partir d'un currículum que treballar un currículum a partir d'un servei ja existent.

Com s'entén l'aprenentatge?

En l'àmbit de l'educació no formal, l'aprenentatge s'entén sempre en un sentit molt integral, que posa un èmfasi especial en les actituds i els valors (respecte, solidaritat, creativitat, responsabilitat, fraternitat, esforç, etc.) i insisteix menys en els coneixements. La prioritització de les habilitats i capacitats depèn de la modalitat de la intervenció: si es tracta d'una entitat especialitzada o bé d'una entitat que ofereix atenció educativa global. Per tant, les possibilitats de cooperar amb l'escola per tal de millorar els aprenentatges dels nois i les noies es concreten en dues vies:

- ▶ ***Directa.*** Les entitats d'educació no formal poden reforçar de manera directa les mateixes actituds, habilitats i valors que l'escola pretén desenvolupar, amb la qual cosa enriqueiran aquest desenvolupament amb la incorporació de coneixements pràctics. A més a més, així quedarien més ben repartits els esforços en aspectes educatius complicats i amenaçats per una cultura dominant que a vegades hi és contrària.



► *Indirecta*. Encara que no tinguin una funció acadèmica ni hagin de substituir l'educació formal, les entitats d'educació no formal poden reforçar de manera indirecta les matèries curriculars de l'escola, com per exemple l'expressió oral i escrita, les matemàtiques, les ciències socials, etc., ja que és pràcticament impossible dur a terme qualsevol projecte de servei sense haver d'emprar aquest tipus de coneixements. D'aquesta manera, les entitats d'educació no formal posen de manifest la utilitat pràctica del currículum escolar i poden col·laborar a l'hora de motivar els nois i les noies per a l'estudi.

Quin tipus de currículum seria possible?

En l'àmbit de l'educació formal no hi ha un currículum sistematitzat i uniforme com a l'escola. Probablement no seria desitjable, ja que això faria perillar la saludable heterogeneïtat, diversitat i flexibilitat de les entitats. Tanmateix, el fet que no sigui sistematitzat o uniforme no significa que no existeixi o que no pugui existir. En una anàlisi individualitzada, cada entitat planteja els seus projectes de servei d'acord amb la seva filosofia i els seus objectius i, a més, tendeix a generar propostes concretes d'intervenció més o menys estables. És a dir, en rigor, cada entitat o moviment d'educació no formal podria construir el seu propi «currículum» per als projectes d'aprenentatge/servei.

No obstant això, fins i tot es podrien trobar aprenentatges significatius *comuns*³ a totes les entitats, atès que, encara que formin un col·lectiu heterogeni, hi ha plantejaments filosòfics i metodològics suficientment propers o, si més no, compatibles. Agafant com a referent conegut i flexible «els quatre pilars de l'educació del segle XXI»⁴ (aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure), podríem vertebrar 12 continguts bàsics dels projectes d'aprenentatge servei:

3. En el projecte d'àmbit nacional Servicio Juvenil Integral, de la Fundació SES (Argentina), es proposa un ventall d'eixos d'aprenentatge específics per al sector de l'educació no formal.

4. Delors, J., *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*, Madrid, Unesco-Santillana, 1996.



Eixos d'aprenentatge vinculats als quatre pilars de l'educació del segle XXI	
1. Aprendre a conèixer	Coneixement de reptes o problemes socials concrets
	Coneixement d'associacions i persones compromeses
	Visió realista del món on vivim
2. Aprendre a fer	Habilitats en l'execució i la gestió de projectes
	Habilitats i competències específiques del servei que es desenvolupa
	Aficions i capacitats personals que es posen al servei dels altres
3. Aprendre a ser	Autonomia personal
	Interiorització dels valors humans
	Consciència crítica i capacitat de compromís
4. Aprendre a conviure	Capacitat per treballar en equip
	Actituds prosocials i hàbits de convivència
	Habilitats comunicatives

Evidentment, no tots els eixos es treballen en tots els projectes de servei, o no es treballen amb la mateixa intensitat, però tots són visibles en la majoria, fins i tot quan els protagonistes són infants i, per tant, el nivell és molt bàsic.

Aprendre a conèixer

Des de l'educació no formal es pot incidir en l'aprenentatge de molts coneixements (el «saber») mitjançant projectes d'aprenentatge servei. Tots representen un aterratge pràctic en un tros de realitat en què s'incidirà, per la qual cosa a l'hora d'acabar un servei no és difícil identificar els coneixements nous que s'han adquirit o els antics que s'han aprofundit.

Coneixement de reptes o problemes socials concrets

Els projectes de servei se circumscriuen a situacions tangibles problemàtiques o bé que plantegen reptes: la desforestació, la contaminació, les dificultats d'integració, el fracàs escolar, l'aïllament social, etc. Aquest tipus de situacions ofereix oportunitats de saber alguna cosa més sobre les causes i les conseqüències del problema i sobre la repercussió de les accions que es duen a terme.

Coneixement d'associacions i persones compromeses

Gràcies a la feina conjunta amb les associacions i les institucions que impulsen el servei, els nois i les noies reben informació sobre aquestes entitats i les persones que les dinamitzen i, sovint, sobre models



i prioritats vitals alternatius als que promouen el seu entorn social habitual i els mitjans de comunicació. Conèixer persones i col·lectius que es mobilitzen per una causa n'amplia el significat i el contingut i, en molts casos, contribueix a modificar la perspectiva que la persona tenia del problema o del repte plantejat.

Visió realista del món on vivim

A més de l'aterratge en un problemàtica concreta, molt valuós per si mateix, el servei contribueix a desenvolupar una perspectiva més completa i equilibrada de l'entorn i permet extrapolar els coneixements a una altra escala, amb la qual cosa es posa en pràctica el principi de «pensar globalment i actuar localment». A partir d'una intervenció tan senzilla com netejar una font en un parc natural, els nois i les noies es poden plantejar el problema general dels residus, el consum irracional, l'ús social dels béns públics, etc.

Aprendre a fer

Per definició, un projecte de servei és acció. Per tant, implica desenvolupar procediments i habilitats intel·lectuals, físiques, creatives, tècniques, etc. (el «saber fer»). En l'àmbit de l'educació no formal, aquestes habilitats es multipliquen tant com les especialitats de les entitats, amb la qual cosa tenim un ampli ventall de possibilitats.

Habilitats en l'execució i gestió de projectes

Com hem vist, en el desenvolupament d'un projecte hi entren en joc molts aprenentatges de planificació, organització, aplicació de coneixements, gestió dels recursos, difusió, avaluació, etc. Tot té una tècnica i un mètode, però encara que els projectes puguin ser molt diferents entre si, l'estructuració mental necessària per dur-los a terme es pot transferir d'una experiència a una altra, de manera que, amb el temps, els nois i les noies automatitzen una bona part d'aquests aprenentatges i cada vegada necessiten menys ajuda.

Habilitats i competències específiques del servei que es desenvolupa

Encara que tots els projectes comparteixin una mecànica similar de planificació i gestió, cadascun fa intervenir un tipus particular d'habilitats: les relacionades amb el propi caràcter del servei. D'aquesta manera, en un projecte de neteja d'un bosc després d'un



incendi, els nois i les noies exercitaran habilitats amb instruments molt concrets: serres, destrals, pics, pales, etc. En canvi, en un projecte de reforç de lectura per a nens i nenes més petits, les habilitats específiques estaran més relacionades amb les tècniques d'expressió oral, la vocalització, el llenguatge no verbal, etc.

Aficions i capacitats personals que es posen al servei dels altres

Un projecte de servei també pot fomentar el desenvolupament d'aptituds i aficions individuals en un context de servei a la comunitat. A tall d'exemple, en un projecte de celebració d'una festa popular en un hospital infantil, el noi que tingui facilitat per dibuixar es pot encarregar de dissenyar els cartells o les invitacions, la noia amb habilitats musicals pot escollir, compondre o interpretar una peça relacionada amb l'experiència, i els més desinhibits poden ocupar-se de les funcions més teatrals, etc. Tal com hem vist, és important trobar espais de desenvolupament individual en el marc d'un projecte col·lectiu.

Aprenre a ser

Un projecte d'aprenentatge servei transforma profundament la persona mentre treballa per transformar l'entorn. Aquest impacte en la formació no es limita als coneixements i les habilitats, sinó que s'estén a les actituds i els valors⁵ (el «saber ésser»).

Autonomia personal

Tal com hem vist, els projectes d'aprenentatge servei donen protagonisme als nois i les noies perquè actuïn com a ciutadans responsables i aportin el seu gra de sorra per tal de millorar la societat. Això implica afavorir de manera directa l'autonomia personal, l'autoestima, l'esforç, la constància, l'autocrítica, la tolerància a la frustració i, en definitiva, totes les actituds que formen l'individu com a persona independent capaç d'afrontar les dificultats i trobar dins seu els recursos necessaris per superar-les.

5. Furco, A., *El impacto educacional del aprendizaje-servicio: ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* Ponència presentada al VII Seminari Internacional «Aprenentatge i Servei Solidari», Buenos Aires, 2004.



Interiorització dels valors humans

L'aprenentatge servei és una oportunitat única per viure intensament els valors humans, atès que no es limita a acostar-s'hi de manera intel·lectual i acadèmica. Si l'aprofundiment en valors només es duu a terme en l'esfera teòrica, no hi ha res que n'asseguri l'assimilació, res que en pugui garantir la coherència. En canvi, si els nois i noies s'esforcen i es comprometen amb projectes impregnats d'una causa justa, és més fàcil que interioritzin la solidaritat, la fraternitat, el respecte a la natura, la igualtat i la defensa dels drets humans.

Consciència crítica i capacitat de compromís

Hem vist que un dels puntals de l'aprenentatge servei és la reflexió, el desvetllament del pensament crític de nois i noies que genera en ells un compromís vital. Allunyat tant de l'activisme (l'acció per l'acció) com de la reflexió superficial limitada al moment immediat, la consciència crítica que es persegueix transcendeix el marc de l'experiència concreta per plantejar-se les causes i les conseqüències dels problemes i per construir un criteri propi, un posicionament ètic transferible a altres situacions socials, ambientals, culturals, sanitàries, econòmiques, etc. De fet, en el sentit més ampli i humanista del terme, l'aprenentatge servei és una metodologia d'educació política per a nois i noies.

Aprendre a conviure

Un projecte d'aprenentatge servei és, en si mateix, una proposta de convivència, atès que constitueix una aportació positiva dels nois i noies al benestar de la comunitat. Per tant, assenyala un camí constructiu per encarar les dificultats i estimula directament les habilitats, les capacitats i les actituds que enforteixen el sentiment de pertinença, a més de la superació dels egocentrismes i els etnocentrismes.

Capacitat per treballar en equip

Mitjançant un projecte de servei es desenvolupen habilitats per treballar en equip: dialogar, pactar, cedir, exigir, consensuar, etc., amb el valor afegir que el fet de retre comptes a tercers fomenta encara més aquestes capacitats i les situa en el pla de l'operativitat i l'objectivitat.



Actituds prosocials i hàbits de convivència

No només pel fet de treballar en grup, sinó també pel contacte que estableixen amb altres col·lectius d'adults, de nens i nenes més petits, de gent gran, de responsables associatius, de tècnics i professionals, etc., els nois i les noies alimenten les actituds prosocials⁶ com ara l'empatia, la capacitat de comprensió, el respecte a la diversitat, etc., i exerciten els hàbits de convivència que sovint abandonen o descuiden en la seva vida quotidiana: saludar, dir «si us plau», donar les gràcies, disculpar-se, etc.

Habilitats comunicatives

Atès que connecta amb una necessitat social, cultural o ambiental, un projecte d'aprenentatge servei proporciona un bon estímulo per treballar a fons les habilitats comunicatives, l'expressió en públic, l'expressió escrita en diversos registres o la capacitat d'emprar les noves tecnologies per tal de difondre el projecte i la causa que el justifica.

Modalitats de projectes d'aprenentatge servei en l'educació no formal

El caràcter heterogeni de les entitats d'educació no formal fa que la classificació de modalitats de projectes d'aprenentatge servei esdevingui una tasca pràcticament impossible: hi ha tants tipus de projectes com temàtiques, camps d'actuació, franges d'edat dels nois i les noies implicats, envergadures i duracions dels projectes, etc. (vegeu l'apartat Tipologia de serveis en el capítol «Metodologia dels projectes d'aprenentatge servei»).

Pensem que és útil per a les diverses modalitats fixar-se en el treball en xarxa del projecte i el punt de partida pedagògic, propi de l'educació no formal, des del qual es desenvolupa el projecte esmentat. D'altra banda, aportarem exemples concrets relacionats amb diverses temàtiques o camps d'actuació.

6. Roche, R., *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación a la prosocialidad*. Ponència presentada al Seminari Internacional «Educació i servei comunitari», Buenos Aires, 1997.



Modalitats segons el treball en xarxa

Una entitat d'educació no formal pot endegar una infinitat de projectes d'aprenentatge servei amb l'escola i sense; en ambdós casos, sola o amb altres associacions.

Projectes independents de l'escola

Avui dia, la majoria dels projectes de les entitats d'educació no formal properes a l'aprenentatge servei es desenvolupen amb poca o sense cap connexió amb l'escola. La tendència dominant fins ara ha estat considerar l'escola com una institució autosuficient que no necessitava cap complicitat particular de l'entorn llevat de les famílies dels alumnes. Per la seva banda, la tendència en el món associatiu i l'educació no formal ha estat funcionar en paral·lel o d'esquena a l'escola, i, a vegades, fins i tot en conflicte amb la institució escolar. En qualsevol cas, no hi ha gaire precedents de cooperació, i els projectes de servei a la comunitat no en són una excepció.

Tot i que, com hem vist, el treball en xarxa sempre és un valor afegit, hi ha alguns motius i situacions que encara justifiquen que les entitats despleguin els seus projectes de manera independent.

En primer lloc, el servei a la comunitat, que, per moltes entitats d'educació no formal, és la raó de ser, per l'escola només és una possibilitat interessant d'aplicació des del punt de vista educatiu que es duu a terme en un medi obert i que cal fer compatible amb obligacions acadèmiques que encara són poc flexibles i a les quals el professorat ha de dedicar una gran quantitat de temps i esforç. Si tots els projectes s'haguessin d'endegar en col·laboració amb l'escola, probablement la majoria ni tan sols arrencaria.

En segon lloc, el temps lliure infantil i juvenil (a la tarda després de classes, els caps de setmana, a les vacances, etc.) coincideix amb moments en què l'escola és tancada o els professors no hi són. Sens dubte, això dificulta que ambdues institucions puguin compartir projectes. Si prenem com a exemple les colònies i els campaments d'estiu, en què les entitats poden dur a terme una gran varietat de projectes de servei, veiem que és força complicat plantejar-los en cooperació amb l'escola o l'institut.

En darrer lloc, molts professors defensen que les entitats d'educació no formal han d'oferir, precisament, activitats i recur-



sos diferents dels de l'escola, i, fins i tot, que no hi han de tenir cap relació, per tal que els alumnes se sentin en un ambient diferent i estimulant perquè no és l'ambient escolar a què estan acostumats.

Malgrat les dificultats que acabem d'enumerar, el nivell mínim desitjable d'interrelació entre l'escola i l'entitat que endega un projecte independent d'aprenentatge servei seria la coordinació que, en diverses intensitats, podria consistir en:

- ▶ *Informació.* Que l'entitat informi l'escola o l'institut del projecte d'una manera més exhaustiva que la informació que ofereix un tríptic o un cartell.
- ▶ *Reconeixement.* Que l'entitat busqui en l'escola algun tipus de visitiplau o de legitimació educativa del projecte encara que aquesta no hi participi de manera activa.
- ▶ *Promoció.* Que, si considera interessant el projecte, el professorat el promogui entre l'alumnat i les famílies per tal que hi participi el màxim nombre d'estudiants possible.
- ▶ *Connexió.* Que el professorat interessat i disposat a promoure el projecte, encara que no hi participi, hi estableixi algun tipus de connexió, com, per exemple, demanar als alumnes un treball escrit sobre el servei que han dut a terme o alguna col·laboració per a la revista de l'escola. També poden participar-hi, encara que sigui a distància, aportant idees, orientacions o criteris als educadors que impulsen els projectes.

Projectes vinculats a l'escola

Encara que a vegades sembli difícil, les entitats d'educació no formal no haurien de descartar la col·laboració amb l'escola sense haver-ho intentat abans. La necessitat de treballar en xarxa en un territori, de treballar conjuntament per fomentar la cohesió social i la qualitat educativa, justifica els esforços esmerçats per invertir la tendència d'actuar de manera aïllada.

Per poder endegar de manera conjunta projectes d'aprenentatge servei, l'entitat d'educació no formal ha de conèixer una mica millor les prioritats educatives del professorat pel que fa als alumnes i al contingut acadèmic que té més necessitat d'una aplicació pràctica. Per la seva banda, el professorat pot estar interessat a endegar un projecte en col·laboració amb una entitat d'educació no formal per diversos motius o interessos:



- ▶ Per la temàtica concreta del servei. L'entitat d'educació no formal pot proporcionar un servei que encaixa amb determinats continguts curriculars que difícilment es poden aplicar a l'aula. Per exemple, l'associació ambientalista del barri ofereix als joves la possibilitat de plantar arbres a la llera del riu, i aquest projecte afavoreix l'adquisició dels coneixements sobre medi ambient que inclou el programa acadèmic del curs.
- ▶ Perquè reforça genèricament actituds o valors. L'entitat d'educació no formal pot oferir un servei molt interessant per al professorat perquè, més enllà de la temàtica concreta del servei, afavoreix actituds o habilitats en què els alumnes presenten mancances. Per exemple, el centre de temps lliure crea un grup de teatre per actuar davant de persones que es troben en risc de soledat (residències, hospitals., etc.), i aquest projecte fomenta l'expressió, la comunicació, la constància o la disciplina entre nois i noies que tenen dificultats importants en aquests aspectes.

Projectes amb altres associacions

Tant si l'entitat d'educació no formal actua en col·laboració amb l'escola com si no, la majoria de vegades haurà de treballar, com a mínim, amb altres associacions o institucions públiques. En el cas dels camps de treball sobre medi ambient, el més normal és posar-se d'acord sobre la tasca que es durà a terme amb els gestors responsables de l'espai natural, generalment una administració pública. Si es tracta d'un servei de tipus social o assistencial, caldrà posar-se d'acord amb l'hospital, la residència o la institució que el promougui.

Pràcticament ja no existeixen (i tampoc no seria desitjable que existissin) espais en què una entitat d'educació no formal pugui treballar de manera aïllada i inventar-se serveis sense tenir en compte ningú més. Tanmateix, sí que hi poden haver diversos nivells de treball en xarxa, des del més superficial, en què predominen els acords tècnics o la simple coordinació d'esforços, fins al més profund, en què les entitats es reconeixen com a associades per tal de desenvolupar el projecte, i comparteixen objectius i mitjans en una relació veritablement cooperativa.



Modalitats a partir de les transicions metodològiques

És possible preguntar-se si, com a metodologia de treball educatiu amb nens i joves, l'aprenentatge servei no és una pràctica massa complicada per a associacions i entitats formades en una bona part per voluntaris. En realitat no és així, atès que les tradicions metodològiques i els referents pedagògics d'aquestes entitats són molt semblants a l'APS i, com vam veure en el capítol «Metodologia dels projectes d'aprenentatge servei», la millor manera de començar és partint del que ja es té. Tot seguit, plantejarem quines transicions podrien proporcionar experiències vàlides d'aprenentatge servei.

Des de la pedagogia del projecte

Tant els agrupaments escoltes com els centres d'educació en el temps lliure apliquen la pedagogia del projecte, una metodologia global basada en el disseny i el desenvolupament de projectes a càrrec dels grups de nois i noies que, en l'àmbit de l'educació no formal, és el més proper a l'aprenentatge servei. Tanmateix, no tots els projectes inclouen la idea de servei. En el marc de l'educació en el temps lliure, podríem classificar els projectes a partir de dues coordenades: el grau d'autonomia i el tipus d'utilitat.

Precisament és el tipus d'utilitat el que apropa o allunya una experiència de la categoria de projecte de servei. Si l'experiència no té una dimensió de servei a tercers, no podem considerar-la una experiència d'aprenentatge servei, per bé que l'aprenentatge que proporciona qualsevol projecte és valuósíssim per si mateix. Pensem, per exemple, en la iniciativa d'un grup de nois i noies d'endegar una campanya econòmica d'elaboració i venda d'artesanía per tal de recaptar fons perquè el seu campament d'estiu sigui més barat. No cal dir que és un projecte molt vàlid, que promourà la responsabilitat i l'autonomia, els permetrà posar en pràctica habilitats interessants fins i tot des del punt de vista acadèmic (càlcul, habilitat manual, etc.) i probablement beneficiarà els membres del grup amb més dificultats econòmiques. No obstant això, no es tracta exactament d'un projecte d'aprenentatge servei, ja que no hi ha «tercers» beneficiats i l'èmfasi recau (legítimament, d'altra banda) en l'oci personal a baix preu.

Molts nois i noies necessiten participar en projectes de consum intern com aquest abans de comprometre's en un projecte de servei als altres. L'esforç que implica qualsevol projecte, a més de les habilitats associades a la planificació a mitjà i a llarg termini, els exigei-



xen un cert entrenament i, per a molts, «és més fàcil» començar a comprometre's si els beneficiats són ells mateixos.

Però a vegades això no és així, sinó més aviat al contrari. Hi ha nois i noies que se senten més atrets per un projecte de servei als altres que en benefici del propi grup, perquè consideren que un projecte altruista és més important i aquest tipus de compromís els satisfà més, sobretot quan el grup d'iguals no està gaire cohesionat o passa per dificultats en la seva dinàmica interna.

Exemples de projectes ⁷	Projectes d'utilitat grupal (no són d'aprenentatge servei)	Projectes d'utilitat social (són d'aprenentatge servei)
Projectes autònoms (definitos pels nois i les noies)	Els nois i les noies defineixen un projecte del qual són beneficiaris directes: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Crear un grup musical ▶ Muntar una obra de teatre ▶ Redecorar el seu local ▶... 	Els nois i les noies defineixen un projecte que beneficia la societat: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Organitzar pel seu compte la neteja d'un bosc. ▶ Muntar una festa per als nens i les nenes més petits del barri. ▶...
Projectes heterònoms (definitos per altres entitats)	Els nois i les noies «s'apunten» a un projecte organitzat per algú altre del qual són beneficiaris directes: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Participar, de manera col·lectiva, en un curset d'un club excursionista. ▶... 	Els nois i les noies participen activament en un projecte social organitzat per algú altre: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Cooperar en una campanya solidària d'una ONG. ▶ Col·laborar amb els guardes forestals. ▶ Contribuir a organitzar la festa major del barri.

Tot i que, en la pedagogia del projecte, no tots els projectes han de tenir necessàriament una utilitat social, aquests moviments i associacions acostumen a incloure la dimensió de servei com a component fonamental en algun moment del procés educatiu amb els nois i les noies. Els camps de treball d'estiu són un bon exemple de pedagogia del projecte, com també ho són les iniciatives d'actuació en els barris i de cooperació en campanyes solidàries.

Per tant, la transició lògica a l'APS des de la pedagogia del projecte és evolucionar cap a la utilitat social, ja sigui des de projectes autònoms com des de projectes d'altres associacions. I no sols és la

7. Fundació Catalana de l'Esplai, *Projectes joves. Iniciatives per a la inclusió*, Barcelona, 2004.



transició lògica, sinó que també és la més desitjable des del punt de vista educatiu: la major part d'entitats d'educació no formal se sentirien decebudes si, al final del procés educatiu amb els joves, només els interessés satisfer les seves necessitats, encara que fos mitjançant projectes imaginatius. L'egocentrisme pot arribar a ser intel·ligent i creatiu, però això no justifica res.

Des dels centres d'interès

A l'educació en el temps lliure, els centres d'interès són una pràctica metodològica consolidada sobretot en la feina amb nens i nenes que encara no han arribat a l'adolescència. En aquest cas, també hi ha un enfocament global al voltant d'un tema (a vegades fantàstic i, d'altres, real) que sovint es concreta en pràctiques expressives, lúdiques i de descobriment de l'entorn.

Els centres d'interès o eixos d'animació vertebreren activitats recreatives i lúdiques de diversos tipus a partir d'un tema, una història, un argument o una «pel·lícula» atractiva i emocionant per als nens i nenes. A tall d'exemple, un tema clàssic en l'educació no formal és dedicar una colònia o un campament d'estiu a recrear la vida dels indis, o bé una llegenda de la comarca on es fa l'activitat, o descobrir diversos oficis rurals. Òbviament, a partir d'aquests centres d'interès els nens i les nenes aprenen moltes coses de la seva cultura, d'altres cultures, de l'entorn natural, etcètera.

Tanmateix, no és gaire freqüent que els centres d'interès incloguin la dimensió de servei, tot i que no és impossible ni seria forçat incorporar-la, sobretot quan es desenvolupen en el marc natural i en el període intensiu d'unes colònies o uns campaments, com passa en els exemples següents:

- ▶ Un campament que recrea la vida dels indis pot incloure una acció sobre el medi ambient que aprofiti la dimensió ecològica del centre d'interès.
- ▶ Una colònia que s'articula a partir de la llegenda dels bandolers del segle XVIII pot acabar amb la representació d'una funció sobre aquest episodi històric en algun entorn que necessiti animació i companyia com, per exemple, un club o una residència per a la tercera edat.
- ▶ En una colònia que reproduïx la vida rural per introduir els nens en la pràctica de diversos oficis tradicionals, es pot plantejar un



intercanvi cultural a través d'Internet amb nens i nenes d'altres països amb oficis i tradicions similars o diferents, i aprofitar la relació de reciprocitat que s'estableixi.

Per tant, la transició lògica dels centres d'interès a l'APS passa per incorporar activitats o accions de servei puntuals com a culminació de l'experiència. Aquests moments, breus però intensos, de servei atorgarien molt més relleu i ressonància a l'eix d'animació i fomentarien la sensibilitat dels nens i les nenes per tal d'endegar, en un futur, projectes de servei més complexos.

Des de les activitats i grups especialitzats

Les entitats d'educació no formal especialitzades en determinades activitats (corals, grups de teatre, equips esportius, etc.), les que ofereixen cada dia tallers i grups monogràfics i també el conjunt d'associacions i ONG especialitzades en un tema o una causa, també pertanyen d'una bona base per dur a terme projectes d'aprenentatge servei.

De fet, una de les transicions més sòlides a l'APS que es pot dur a terme des de les activitats o els grups especialitzats és «ensenyar als altres». Els «altres» poden ser nens o nenes més petits o més inexperts o bé gent gran que no domina determinades habilitats, per exemple:

- ▶ Un grup de teatre pot dedicar-se a explicar contes a nens i nenes més petits que necessitin algun tipus de reforç en expressió, atenció o lectura.
- ▶ Un grup d'aficionats a la informàtica pot transmetre coneixements bàsics i útils a persones grans allunyades de l'entorn tecnològic actual.
- ▶ Un grup excursionista pot fer de «guia turístic» i ensenyar llocs emblemàtics a persones que acaben d'arribar al país amb la finalitat d'afavorir-ne la integració i establir un contacte acollidor.

Com és sabut, el fet d'ensenyar reforça i consolida l'aprenentatge de la persona que ensenya. D'alguna manera, l'acció altruista es converteix en un mètode eficaç per aprendre.



Retenció del que hem après:⁸
10%... del que sentim
15%... del que veiem
20%... del que veiem i sentim
80%... del que experimentem activament
90%... del que ensenyem

D'altra banda, la majoria de vegades els nois i les noies que fan esport, teatre, música, art o qualsevol altra activitat volen exhibir en públic les seves habilitats, exposar el resultat del seu esforç creatiu o ensenyar als altres les habilitats que ells i elles ja han après. Aquesta necessitat natural d'oferir alguna cosa pròpia als altres queda molt a prop del concepte de desenvolupar un servei.

En alguns casos, els espectacles, les competicions o qualsevol altre tipus d'exhibició poden encaixar amb l'aportació a una causa, per exemple, si els diners que es recapten es destinen a ajudar econòmicament una població damnificada o a qualsevol altra finalitat altruista. En altres casos, la mateixa producció o exhibició del que es duu a terme pot constituir el projecte de servei, per exemple en tallers d'artesanía, cuina, fotografia o qualsevol altra disciplina artística. Vegem-ne unes quantes mostres:

- ▶ Un equip de futbol pot organitzar un partit especial per recollir fons per a les víctimes d'un desastre natural.
- ▶ Un grup de fotografia pot preparar una exposició de denúncia de l'abandonament o deteriorament del mobiliari urbà i, d'aquesta manera, col·laborar de manera activa amb la campanya de civisme endegada per l'ajuntament.
- ▶ Un grup de percussió pot participar com a dinamitzador en una manifestació cívica a favor de la pau.

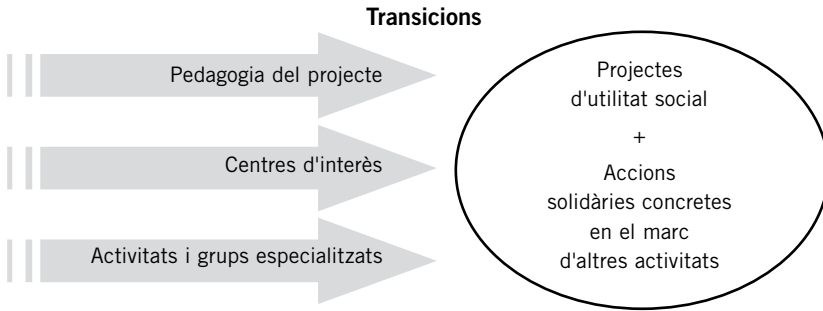
En tots aquests exemples, a més de reforçar habilitats pròpies de l'afició es fomenta un aprenentatge significatiu relacionat amb la causa que justifica el servei o, si més no, s'estimula la sensibilitat envers les necessitats dels altres.

Per tant, la transició lògica a l'APS des de les activitats especialitzades consisteix a aprofitar la productivitat pròpia per col·locar-la

8. Citat per Tapia, M. N., *La solidaridad como pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2001.



en una dimensió de servei, la qual cosa augmentarà la ressonància i el caràcter significatiu de l'activitat en qüestió.



Exemples d'aprenentatge servei en l'educació no formal

Tot seguit descriurem unes quantes experiències d'aprenentatge servei en educació no formal de diferent tipus pel que fa a l'edat dels destinataris, les organitzacions impulsores i la temàtica dels serveis:

Projecte	Context d'intervenció	Edat
Menjadores per als ocells	Colònies d'estiu	6-10
Tómbola solidària	Grup de temps lliure	8-10
Futbol solidari	Grup de temps lliure	8-16
Ocupats a construir	Grup de temps lliure	12-15
Tots som <i>meninos</i>	Grup de temps lliure	16-18
Creació d'un agrupament escolta	Agrupament escolta	17-18
Grups comunitaris d'estudi	Organització juvenil i veïnal	16-18
Amics del Jardí Botànic	Associació cívica	Adults

Menjadores per als ocells

Es tracta d'una activitat de descobriment i observació dels ocells del bosc que culmina amb una acció a favor de la protecció d'aquestes aus: la construcció i la col·locació de menjadores perquè es puguin alimen-



tar. Aquesta activitat és promoguda cada any per la Fundació Catalana de l'Esplai en el marc de les colònies d'estiu que organitzen els centres de temps lliure. Normalment es fa amb nens i nenes d'entre 6 i 10 anys.

Tot comença amb una passejada tranquil·la per un bosc proper a la casa de colònies. Els educadors ambientals que dinamitzen l'activitat conviden els nens i les nenes a asseure's a l'herba, tancar els ulls i identificar cada so que senten: fort, fluix, llunyà, proper... Es fan preguntes sobre el silenci, el so i el soroll: És bo que hi hagi molt soroll al bosc? Per què canten els ocells? Per defensar el seu territori? Per fer-se notar i cridar l'atenció d'altres ocells? O potser avisen d'un perill imminent?

Els educadors expliquen una història inspirada en una llegenda clàssica que motiva els nens i les nenes a descobrir les característiques de cada espècie, els seus hàbits i la seva relació amb el medi. De quin color és aquest ocell? Com té les ales? Per què són així? Un cop acabat el conte, els nens i les nenes aprenen a fer servir els reclams d'ocells i observen en silenci si els ocells responen.

La passejada continua: ara es tracta de descobrir on viuen, per on es mouen, on s'amaguen i què mengen els ocells. Els nens i les nenes s'acosten als arbusts plens d'aranyons, móres o gerds i els educadors expliquen com varia l'alimentació dels ocells amb cada estació, i què fan quan s'acaben els fruits del bosc i arriba el fred. Arribats a aquest punt, tots plegats tornen cap a casa i passen prop d'una carretera. Les obres han arrasat una gran quantitat d'arbusts que no han arribat a donar fruits. És aleshores quan apareix la pregunta: Què passa quan les persones destruïm els aliments dels ocells? Què podem fer per evitar-ho? Els nens i les nenes proposen diverses accions i els educadors els conviden a participar en una: ajudar els ocells perquè puguin trobar aliments a les èpoques de manca.

Un cop a la casa de colònies, els educadors ensenyen als nens i nenes a dissenyar i construir menjadores per a ocells per penjar-los al bosc, tot i que també es poden penjar al balcó d'un edifici d'una gran ciutat. Fent servir materials de rebuig i amb tècniques senzilles i adequades a la seva edat, els nens i les nenes construeixen diferents tipus de menjadores: menjadores fetes amb una xarxa de plàstic (de cabeces d'all) plena d'avellanes i altres fruites seques, coronades amb un barret protector d'argila; menjadores construïdes amb un bric pelat, decorat i tallat de manera que quedi una cavitat protegida on es puguin introduir petites llavors i bocins de pa; menjadores fetes



amb una ampolla de plàstic retallada de manera que formi un barret protector i una base recipient, i menjadores safata fetes a partir d'una base de *porrexpan* i una petita teulada protectora.

Gràcies a totes aquestes accions, durant el passeig i mitjançant el taller de construcció de menjadores, els nens i les nenes se sensibilitzen sobre la conservació de la natura, aprenen a observar i treure conclusions, a identificar diverses espècies d'ocells, a comprometre's en accions senzilles i concretes, i a desenvolupar la seva imaginació i les seves habilitats manuals.

Tómbola solidària

El club d'esplai Pubilla Cases-Can Vidalet és un centre d'educació en el temps lliure de la Federació Catalana de l'Esplai, molt arrelat als dos barris obrers que donen nom a l'entitat. Aquest centre desenvolupa un gran nombre de projectes diferents amb el denominador comú de la solidaritat i el servei comunitari. Una d'aquestes iniciatives és la tómbola solidària. El projecte va néixer fa deu anys amb l'objectiu de potenciar la solidaritat i la generositat en el grup de nens i nenes de 8 a 10 anys, que són els encarregats de dur-lo a terme.

Els monitors comencem a preparar el projecte al mes d'octubre, que és quan dissenyem el procés de treball amb els nens i les nenes, les etapes i la metodologia. Durant tot el mes de novembre i part de desembre, les famílies associades al nostre centre i altres famílies del barri ens porten joguines que ja no fan servir i que encara estan en bon estat. Durant aquest temps, els nois i les noies s'encarreguen de revisar-les, netejar-les, arreglar-les i preparar-les per al dia de la tómbola. Paral·lelament, treballem amb ells la destinació dels diners que obtindrem i recollim informació sobre la finalitat solidària escollida. Des de fa tres anys, la tómbola s'organitza en el marc de la Fira de Santa Llúcia Solidària, un esdeveniment que se celebra al barri de Can Vidalet i en què participen totes les entitats que treballen en projectes de solidaritat. A la tarda, els nens i nenes s'organitzen per dinamitzar la parada, sortejar totes les joguines i aconseguir que els veïns del barri i les famílies del centre hi participin.

Fins ara la tómbola s'ha dedicat a causes que preocupen els nens i les nenes, ja sigui perquè són notícia o bé perquè són temes que han tre-



ballat a l'escola: els *meninos da rua* del Brasil, el desastre ecològic del *Prestige*, els nens soldats, els desastres naturals, etc. Abans d'escollir el tema, els nens busquen informació sobre el que està passant i discuteixen quina pot ser la seva aportació concreta a la causa.

La Fira de Santa Llúcia Solidària es va crear fa deu anys, a partir de la iniciativa de la parròquia situada al costat del Club. Un dels objectius de la fira era donar a conèixer al barri les diverses associacions i entitats que treballen en causes solidàries. Evidentment, els monitors preferim emmarcar la tómbola en aquest projecte de barri que organitzar-la al marge, perquè, a més de vincular-nos com a entitat a la resta del teixit associatiu del territori, aquest fet porta els nens a descobrir altres projectes i a sentir-se part d'una mobilització col·lectiva.

Amb aquest projecte, els nens i les nenes aprofundeixen els valors de la solidaritat, la generositat i l'esforç per fer les coses ben fetes. També aprenen a buscar informació a les biblioteques i a través d'Internet, a contrastar-la amb la que reben de la televisió, a organitzar-se, a treballar en equip i ser constants i, en darrer terme, a relacionar-se de manera amistosa amb els altres i a prendre decisions.

Per exemple, la tómbola inclou premis especials que els nens i les nenes han batejat amb el nom de premis «boom». Es tracta de joguines noves o molt atractives: bicicletes, monopatins, cuinetes, etc. Els nens i les nenes són els qui decideixen quins són els premis «boom» i perquè. També han de decidir quines joguines no s'admeten, ja sigui perquè no estan en bon estat o perquè representen coses en què no creiem (per exemple, joguines bèl·liques), a més de prendre decisions sobre els preus, el decorat i l'ambientació de la parada.

Futbol solidari

El Centre d'Esplai l'Erol és un centre d'educació en el temps lliure del MCEC (Moviment de Centres de Temps Lliure Cristians) de la ciutat de Mataró que organitza activitats d'educació en valors per a nens i joves de tota la ciutat. El curs 2004-2005 el centre va celebrar els deu anys del projecte Futbol solidari, una proposta de sensibilització i cooperació internacional que mobilitza bona part de la ciutat i consisteix a recollir fons per finançar projectes de desenvolupament al Senegal.

Juntament amb l'escola del barri, el centre d'esplai convoca 48 hores de futbol. Els nois i les noies de l'escola, del centre d'esplai o del barri que tenen entre 8 i 16 anys s'apunten en grup per par-



ticipar en una competició esportiva ben particular. En inscriure's en aquest esdeveniment esportiu, els nois i les noies participen en accions de sensibilització sobre la realitat de la infància i la joventut al Senegal i reben informació sobre el projecte concret per al qual es recolliran fons.

Setmanes abans que comenci la lligueta, els participants surten al carrer per explicar als comerciants, veïns o vianants el projecte que es duu a terme i recollir recursos econòmics que constituïran l'aportació que cada grup farà a la col·lecta general. Aquesta acció de sensibilització de la comunitat els permet reforçar el que han après als tallers previs i obre l'activitat al conjunt de la ciutat de Mataró.

El cap de setmana dels partits, la instal·lació esportiva ofereix als participants i als curiosos una exposició que mostra els resultats del projecte finançat l'any anterior i els reptes del projecte de l'any en qüestió, un bar solidari i una botiga amb productes de comerç just.

La competició esportiva es converteix en una excusa perquè pares, joves i nois es trobin amb un objectiu comú: derrotar la pobresa. És per això que, acabades les 48 hores de partits, no hi ha ni vencedors ni vençuts. El final de festa gira entorn de la implicació pràctica derivada de l'esforç fet per tots en la tasca de donar a conèixer la realitat del Senegal i la presentació de testimonis sobre la capacitat de transformació de la realitat que, com a ciutadans, tenim.

Durant els quatre mesos que dura tot el projecte, les noies i els nois, a diferent nivell segons l'edat, passen de la informació sobre una realitat allunyada a la implicació personal amb una realitat que pren un nom propi. Han assumit nivells importants de responsabilitat a l'hora d'explicar aquesta realitat als adults del barri, han assumit el compromís de custodiar les aportacions fetes per la gent del carrer i han entès el valor de la implicació individual en la transformació de les situacions d'exclusió o injustícia.

La consolidació d'aquest esdeveniment dona una perspectiva de continuïtat i transformació real, i alimenta una relació d'agermanament entre persones de pobles llunyans però que tenen els mateixos somnis.

Ocupats a construir

La Federació INJUCAM d'Associacions per a la Promoció de la Infància i la Joventut de la Comunitat de Madrid va començar a tre-



ballar en profunditat la participació infantil i juvenil a principi de l'any 2002, com a resposta a una inquietud generalitzada dels educadors. A partir d'aquesta preocupació va sorgir el projecte «Ocupados en construir», pel qual un grup de nens i nenes construeixen un refugi i un alberg juvenil com a resultat d'un procés d'aprenentatge de la participació, entesa com la implicació activa amb la població on viuen i on, en darrer terme, defineixen les seves biografies. El projecte consta de dues fases: una de formació i una altra de construcció (en forma de camps de treball), en les quals participen tant educadors com joves. Els protagonistes tenen entre 11 i 18 anys, tot i que la franja d'edat més nombrosa és la que va dels 12 als 15 anys. Fins ara s'han desplegat les accions següents:

- ▶ *Sessions de formació en participació.* Al mes de juny del 2003 es van iniciar les sessions de formació amb els educadors. En aquestes sessions es van treballar aspectes com la motivació, el treball en equip, la presa de decisions i el treball en xarxa, que després es traslladarien a les activitats amb els nois a cada associació.
- ▶ *I trobada de nois Ocupats a construir.* Es va celebrar al febrer de l'any 2004, amb una assistència de 115 nois i noies i uns 30 educadors. L'objectiu era que els adolescents implicats es coneguessin, passessin junts un dia agradable i aprofessin els plànols que l'arquitecte va exposar de manera molt didàctica amb imatges i maquetes.
- ▶ *Trobades de representants dels nois i les noies:* en aquestes reunions es va posar en pràctica el que s'havia treballat a les sessions de formació i es van acordar aspectes concrets del funcionament dels camps de treball.
- ▶ *Camps de treball per condicionar el terreny i construir el refugi.* L'estiu del 2004 van començar els camps de treball per condicionar la zona de campament i construir el refugi (construcció d'uns lavabos i una cuina, replantejament del refugi, col·locació dels ciments, etc.). D'aquesta manera, l'any 2005 començaran les obres de l'alberg i les tasques de condicionament de la finca, per exemple posar tanques o plantar arbres.
- ▶ *Accions amb el poble.* Durant aquest estiu s'ha iniciat la difusió i l'explicació del projecte als veïns, que sovint passen a veure'ns i ens pregunten per l'obra. A més a més, ens hem enregistrat com a nous veïns de Navaceda amb la intenció de participar en les



tasques comunals, les festes, etc. Atesa la bona relació inicial que s'ha establert entre la corporació local de Navacepeda de Tormes i la Federació, es preveu que es facin accions conjuntes de caràcter lúdic i educatiu i es plantejarà la possible participació dels veïns en el projecte.

El contingut formatiu d'aquesta experiència és obvi i està centrat en l'aprenentatge de la participació entesa no només com el fet d'opinar i prendre decisions, sinó com l'acte de comprometre's, «embrutar-se les mans», esforçar-se i retre comptes. Els nois i les noies tenen la percepció de dedicar-se a crear quelcom que no és només ni bàsicament per a ells, sinó, sobretot, «per als futurs usuaris del refugi i de l'alberg, els nens i nenes més petits». D'aquesta manera, els adolescents aprenen a passar-s'ho bé no solament en benefici propi, sinó també per al benestar dels altres.

Tots som *meninos*

L'agermanament internacional entre dues associacions d'educació no formal, una del nord i l'altra del sud, pot donar com a resultat experiències tan intenses i sòlides com les que han desenvolupat el Movimento Nacional de Meninos e Meninas da Rua del Brasil i la Federació Catalana de l'Esplai. Des de fa nou anys, aquestes dues organitzacions comparteixen un projecte en què els joves són protagonistes i destinataris alhora. La part catalana participa cada tres anys en la trobada internacional organitzada per la part brasilera i envia adolescents d'entre 16 i 17 anys a conviure uns quants dies al Brasil perquè coneguin directament la realitat social d'aquest país amb nens i joves que tenen dificultats socials.

A més a més, a l'agost, educadors catalans i brasilers impulsen de manera conjunta colònies d'estiu per als nens del carrer. També s'acullen periòdicament educadors brasilers a Catalunya, es mobilitzen recursos econòmics per donar suport als projectes del Movimento i se sensibilitza la societat catalana sobre la situació dels infants més desprotegits i vulnerables.

Els joves catalans provenen de diversos centres de temps lliure, situats en barris populars. L'objectiu que es vol aconseguir és que els joves seleccionats adquireixin la capacitat per traslladar al seu entorn el que hagin après de l'estada al Brasil, de manera que allò



viscut transcendeixi els límits de l'experiència personal i es converteixi en un projecte col·lectiu de cada centre.

Jo vaig formar part del primer grup de joves catalans que van participar a la Trobada Internacional de Meninos e Meninas da Rua. Com que era la primera vegada, la selecció de participants es va fer de manera que nosaltres no vam saber res fins que la família va acceptar. Per aquest motiu, quan em van dir que me n'anava al Brasil va ser una sorpresa indescriptible. Nervis, il·lusió, però també un sentiment estrany respecte a la resta del grup: per què m'havien escollit a mi i no a ells? La veritat és que els meus companys és van portar meravellosament amb mi i tot el centre va participar en la preparació del meu viatge.

La feina de preparació va ser intensa: conèixer el país, la llengua, preveure les activitats, la infraestructura, etc. Però el més important era el compromís que anava adquirint, dia a dia, de convertir-me en portaveu de l'entitat. No anava al Brasil a títol personal: hi anava per aprendre i per transmetre les meves experiències a tot el centre de temps lliure, a les famílies i al barri.

El viatge va ser impressionant. De cop, em vaig trobar amb realitats diferents que em van oferir un aprenentatge únic. Va ser com un somni! Em sentia com una esponja que anava absorbint imatges, informació, experiències. Dia rere dia aprenia a valorar les coses d'una altra manera. La tornada, però, va ser dura. Tornar a casa, al barri, al centre, al meu món i el Brasil tan lluny i tan diferent... Ho vaig passar molt malament perquè, de cop, tot el que havia après no servia de res a la meua realitat. Em sentia impotent i egoista. La meua vida era una contradicció.

A poc a poc, però, vaig anar entenent que també podem aprendre del nostre entorn més proper i que aquí encara quedava molt per fer. Cinc anys després vaig tornar al Brasil per participar en una trobada d'educadors. Una experiència molt diferent, amb unes perspectives molt diferents també. Jo era responsable de mi mateixa i el bagatge que duia em va permetre entendre una altra vegada la importància d'aquestes experiències.

Creació d'un agrupament escolta

A la proposta pedagògica dels Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi, la branca truc és la darrera etapa del noi o la noia dins de l'agrupació abans de fer de cap i, per tant, l'objectiu és la finalitat de l'escol-



tisme: formar ciutadans i ciutadanes responsables i compromesos amb la societat. Des d'un punt de vista metodològic, aquest objectiu es concreta quan s'aconsegueix que els joves de la branca truc assumeixin, després d'una etapa de descobriments i aprenentatges, un compromís de servei vinculat a l'entorn i la comunitat.

Durant l'any 2001, a la demarcació del Vallès/Maresme es va plantejar, com a línia d'actuació del curs, obrir més agrupaments escoltes i incidir en les realitats més desfavorides del territori. Unint aquests objectius, i després de parlar amb el Consell Comarcal i l'Ajuntament de Sabadell, va néixer el projecte de crear un agrupament al barri de Can Puiggener d'aquest municipi.

L'equip de la demarcació va proposar als trucs dels agrupaments de Sant Cugat i de Bellaterra, que s'ocupessin de la iniciativa. D'aquesta manera, uns 20 nois i noies de 17 i 18 anys van assumir un repte d'allò més interessant.

Posar en funcionament un agrupament escolta en una zona on no hi ha cultura del temps de lleure educatiu no és senzill. Per això, davant la impossibilitat de motivar a joves de la zona perquè s'impliquessin en el projecte, es va decidir que la millor manera de començar era organitzar un casal d'estiu per als nens i nenes del barri. Així es va fer, i el casal va ser un gran èxit. Durant els mesos que va durar, hi van passar molts nens i nenes del barri, i els nois i noies que l'havien engegat van marxar de vacances molt motivats per muntar l'agrupament quan tornessin.

Acabat l'estiu, alguns d'aquests trucs van decidir tornar als seus grups escoltes per fer de caps, però un grup de 7 joves es va decidir a impulsar el projecte. La tasca era difícil, però els motivava molt i, per això, van treballar de valent per portar al barri la proposta d'educació en valors de l'escoltisme.

Van haver de treballar molts aspectes: d'organització, de gestió i de caràcter pedagògic. Aquest projecte suposava un gran repte, perquè implicava dur a terme una proposta en una realitat molt diferent, amb unes dificultats pròpies, com la continuïtat dels nens i les nenes, dissabte rere dissabte.

Encara que, finalment, després de tres anys de feina, el projecte no va poder tenir continuïtat, aquell grup de nois i noies en va fer una valoració molt positiva. La majoria va tornar al seu agrupament per fer de caps amb la sensació d'haver après moltes coses, d'haver crescut moltíssim a nivell personal i, sobretot, haver conegut una realitat social molt diferent a la del seu entorn habitual.



Grups comunitaris d'estudi

Els grups comunitaris d'estudi són un projecte de la Fundació SES, una organització social argentina que es dedica a la integració dels adolescents i dels joves amb poques oportunitats. El projecte es duu a terme en col·laboració amb diverses empreses, que l'emmarquen dins la seva política de RSE (Responsabilitat Social Empresarial). Una d'aquestes empreses és Autopistas del Sol, la principal empresa argentina de construcció d'autopistes.

El projecte de grups comunitaris d'estudi impulsat per les dues organitzacions esmentades permet evitar, des de l'àmbit de l'educació no formal, la deserció escolar dels joves amb dificultats, i, al mateix temps, enfortir el seu sentiment de pertinença a la comunitat. Un exemple viu d'aquest projecte el dinamitza l'Associació de Veïns de San Roque (a la perifèria de Buenos Aires), que descriu la seva experiència de la manera següent:

Els grups comunitaris d'estudis (GCE) estan formats per 6 joves que fan 8è o 9è d'EGB o 1r, 2n o 3r del Polimodal. Són els mateixos joves els qui s'escullen i es constitueixen com a grup i han de triar una persona adulta del barri perquè els acompanyi en els estudis en qualitat de tutor. Es troben un cop per setmana durant dues hores per fer els deures de l'escola i compartir un espai de grup. A l'inici de cada trimestre, cada participant escull una tasca comunitària com a requisit per rebre la beca que li concedeix Autopistas del Sol. Hi ha diverses possibilitats: revista del barri, cartelleres, col·laboració amb la biblioteca, accions de promoció de la salut, dels drets humans, etc. Per nosaltres, aquest punt és molt important: les tasques comunitàries són un instrument perquè els joves es comprometin amb la societat, i ells ho accepten i ho viuen molt positivament.

En els sis anys que han passat des de l'inici del programa, els resultats són molt positius i esperançadors. A la nostra comunitat hi havia un percentatge molt reduït de joves que acabava la secundària; el curs passat, la van acabar 25 joves, 11 dels quals estan estudiant una carrera terciària o han anat a la facultat. També com a conseqüència del programa ha baixat l'índex d'abandonament escolar a la primària, ja que tots els joves que estan fent aquest cicle s'esforcen per poder entrar al programa l'any que ve.

Deixant de banda la funció educativa i d'inclusió social, els treballadors de l'empresa col·laboren de manera voluntària en deter-



minades tasques de suport als grups comunitaris d'estudi, i, en alguns casos, actuen com a reforçadors directes d'alguna matèria acadèmica. D'altra banda, a més de les beques, cada any l'empresa selecciona alguns estudiants i els ofereix un lloc de treball segur a les seves oficines o als peatges de les autopistes.

Sens dubte, aquest projecte pot semblar molt peculiar per la intervenció d'un tercer interlocutor, l'empresa privada, que treballa en xarxa amb l'escola i l'entitat d'educació no formal. A més, la vinculació entre l'aprenentatge curricular i el servei a la comunitat és secundari, perquè, tot i que evidentment existeix, la prioritat és potenciar la inclusió dels joves amb més dificultats en el seu entorn i preparar-los perquè esdevinguin ciutadans actius i responsables.

Amics del Jardí Botànic

Fins ara hem plantejat l'aprenentatge servei com una metodologia per a l'educació no formal de la infància i l'adolescència. Encara que no sigui l'objecte d'aquest llibre, val la pena destacar que l'associacionisme en tots els vessants també pot convertir-se en un gran oportunitat d'aprenentatge servei en la formació de persones adultes. Un bon exemple d'aquest fenomen són les associacions cíviques, culturals o socials la finalitat de les quals consisteix a fer un servei a la comunitat. Aquest tipus d'associacions aporten als seus membres, socis o voluntaris processos de formació molt interessants i significatius.

Com a mostra d'aquesta dimensió de l'associacionisme, destaquem l'experiència de l'Associació d'Amics del Jardí Botànic de Barcelona. Es tracta d'una associació creada l'any 1993, abans de la creació del Jardí Botànic. Precisament, l'associació va néixer com una plataforma per a la reivindicació d'aquest equipament cultural i científic que, en aquell moment, mancava a la ciutat. L'any 1999 es va inaugurar el Jardí Botànic i l'associació, que ja havia aconseguit el seu primer objectiu, va continuar per tal de donar-li suport, vetllar per la seva conservació i sensibilitzar la ciutadania pel que fa al respecte i estimació envers les plantes i, en especial, les de zones mediterrànies. Avui dia, l'associació té 280 socis (donants) i 80 voluntaris, la tasca dels quals es distribueix en quatre àrees: la col·laboració amb els jardineros en el planter, l'actuació com a guies d'itineraris durant els caps de setmana, el suport logístic en aspectes administratius i col·laboracions diverses en festes i excursions.



A més d'aquesta tasca voluntària, l'associació dinamitza el Jardí Botànic mitjançant serveis educatius a escoles, centres cívics i altres associacions, que consisteixen en una oferta d'itineraris interpretatius i tallers sobre com tenir cura de les plantes. L'associació manté una relació estreta amb el Jardí Botànic de Barcelona com a institució municipal.

Per tant, la dimensió de servei d'aquesta associació queda clara: es tracta d'un col·lectiu compromès amb la sensibilització ciutadana envers el patrimoni natural de la ciutat. Pel que fa a la dimensió d'aprenentatge, res ho explica millor que les paraules d'una de les voluntàries:

Per la meva formació acadèmica –sóc llicenciada en biologia– i la meva trajectòria professional dominant –educadora de professió–, per a mi l'associació va representar l'oportunitat d'unir dos mons en els quals em sento còmoda. La meva tasca principal és fer de guia d'itinerari, tot i que sempre acabo fent alguna coseta de gestió i organització de l'entitat.

Gràcies a la tasca de guia he pogut aprofundir en els coneixements específics de botànica i en els relacionats amb la gestió d'un espai com el Jardí Botànic, a més d'adquirir coneixements i capacitats en comunicació. Per fer de guia, cal que t'agradi transmetre el que vius i sents i allò que t'agrada, però a vegades fan falta eines o una mica de mà esquerra per gestionar grups de diversos tipus. Has d'abastar des de nens de 5 anys fins a adolescents de 13, passant per adults en general o gent de la tercera edat. La tasca de guia d'itinerari m'ha ajudat a consolidar diversos registres segons el perfil dels usuaris o les necessitats del grup.

D'altra banda, el sentiment d'unió, de pertinença i d'implicació en una associació és universal i imprescindible per prestar un bon servei que sigui, al mateix temps, satisfactori per als voluntaris. No hem d'oblidar que estem en una formació constant, ja que sempre s'aprenen coses noves o diferents, i més en un espai canviant com és el Jardí Botànic.



VI. Implantació territorial de projectes d'aprenentatge servei

El context social al segle XXI

Als capítols anteriors s'han conceptualitzat i argumentat els beneficis dels projectes d'aprenentatge servei com a instrument per ajudar a construir actituds i valors de ciutadania i desenvolupar la consciència moral dels actors a través de la vivència dels aprenentatges perquè els coneixements adquirits repercuteixin en el bé comú. A més a més, s'ha desenvolupat una metodologia d'implantació que parteix de la planificació del contingut i que comprèn: *qui* l'implantarà, *quins aprenentatges* es pretenen adquirir i la determinació de *quin servei* es prestarà aplicant el que s'ha après.

Un cop definit i consensuat amb els actors *el què* o el contingut del projecte, s'ha de decidir *on* i *amb qui* es durà a terme el projecte. Per fer-ho, cal conèixer les transformacions socials actuals per posicionar-se i poder emmarcar el fet educatiu dins el context actual i, d'aquesta manera, situar els projectes d'aprenentatge servei i determinar amb qui es desenvoluparan.

Durant aquestes darreres dècades, s'han produït grans processos de canvi estructural interrelacionats que han condicionat i condicionen l'evolució vital tant des del punt de vista individual com social. La revolució tecnològica genera canvis profunds i abundants que plantegen reptes importants.



Hi ha autors que assegurin que més que una època de canvis vivim un canvi d'època,¹ ja que els canvis són molt significatius i es succeeixen de manera accelerada i sovint turbulenta. Tot seguit, apuntarem les principals transformacions que han tingut lloc i les conseqüències en el fet educatiu.

Canvis socials

La globalització de l'àmbit econòmic i social i la seva legitimació en el neoliberalisme i la individualització, juntament amb el desenvolupament i l'abast de la societat de la informació, transformen de manera accelerada el sistema productiu i l'estructura i dinàmica relacional. Aquest fet provoca canvis a les esferes productives, familiars i socials:

- ▶ El món laboral és més incert i insegur. Caminem cap a la precarietat a través del treball temporal o l'atur. Aquesta tendència fa que l'entorn productiu exerceixi poc (o no pugui desenvolupar) la funció socialitzadora i formativa que tenia en altres èpoques, en què els llocs de treball eren més fixos i la permanència a la mateixa empresa sovint era estable durant tota la vida laboral.
- ▶ Les estructures familiars es diversifiquen: augmenten les estructures monoparentals i creix la inestabilitat. Es viu a un ritme accelerat, els compromisos laborals i socials ocupen bona part de la jornada i, a més a més, els nuclis familiars cada vegada són més reduïts. Tot això implica disposar de poc temps per dedicar exclusivament als fills i fa que es transfereixen a l'esfera privada bona part de les contradiccions generades en l'àmbit públic i laboral.
- ▶ La mobilitat de la població és un altre factor de canvi. Els fluxos migratoris augmenten la diversitat i afegeixen a les diferències subjectives de la persona les derivades de l'origen de la nova ciutadania. Aquesta és una diversitat nova, que planteja el repte irrenunciable de desenvolupar polítiques educatives a favor de la convivència.

1. Castells, M., *La era de la informació*, (vol. 3: *Fin del Milenio*), Madrid, Alianza Editorial, 1998.



La incertesa davant el canvi provoca efectes molt diversos en el terreny individual, des de la gènesi de mentalitats reaccionàries fins a posicions en vies molt alternatives o vorejant l'anomia. A més, les transformacions també produeixen modificacions importants en els aspectes comuns: els costums, les condicions de vida i l'entorn.

L'ús dels espais públics i de lleure són dues esferes que cal tenir en compte:

- ▶ Les ciutats són cada vegada més inhòspites –a causa del creixement, tant en volum com en densitat demogràfica–, i insegures –com a conseqüència de la pobresa i l'exclusió social–. Els carrers i les places estan pensades perquè hi circulin els cotxes i com a llocs de consum i poc dissenyades per a un ús social; els nens i les nenes ja no poden jugar-hi si no és als jardins pensats per a ells i sota la vigilància d'adults.
- ▶ Els espais de lleure tenen característiques molt diferents, modificades en part per les noves tecnologies i els mitjans de comunicació de masses, però també pels gustos de les noves generacions, que tendeixen a la individualització i al consumisme.

Tots aquests canvis han augmentat la competitivitat i l'atomització social i, en conjunt, modifiquen l'escala de valors: a mesura que augmenta l'individualisme, es desarticulen les xarxes de solidaritat amb els conciutadans. A conseqüència d'aquest fet es produeix un augment de la vulnerabilitat i es presenten exigències de canvi cultural. És imperatiu que es replantegin certes antigues, entre les quals el concepte d'educació.

Canvis en l'educació

El significat d'educar dins del panorama actual ha canviat en dos aspectes substancials: és més *extensiu* (la tasca educativa es prolonga durant tota la vida) i també més *intensiu* (reafirmació del concepte d'*educació integral*).

El contingut educatiu no inclou només la transmissió de coneixements durant l'etapa escolar, sinó que el fet educatiu es produeix de manera continuada i comprèn l'aprenentatge de coneixements i també de valors i actituds, com també la relació d'aquests continguts amb la dimensió afectiva i emocional de les persones.



A més a més, ha d'incloure totes les facetes: acadèmica, de creixement personal, món laboral, acció col·lectiva, etc., i anar més enllà d'edats i espais escolars. Es passa del *paradigma de l'ensenyament* o instrucció propedèutica al *paradigma de l'aprenentatge* basat en el constructivisme tant pel que fa a l'aspecte pedagògic individual com a les trajectòries educatives socials (entre iguals i amb l'entorn comunitari). Aquest canvi de paradigma implica modificacions tant en l'enfocament dels continguts organitzats en el currículum com en els aprenentatges que són necessaris a l'escola com a organització, juntament amb el reconeixement de l'educació no formal.

L'educació té associada una dimensió social que exigeix, a part de l'aprehensió de coneixements, una sèrie de continguts vitals que de manera simultània es desenvolupen en:

- ▶ Un procés individual que pretén formar l'*autonomia personal* i el *sentit crític*, dos elements bàsics per construir el *criteri propi* davant de l'enorme quantitat d'informació.
- ▶ Un procés col·lectiu, que permet la construcció social de la convivència a través del *compromís de la ciutadania*, bàsic per obtenir estratègies per a la vida en comú.

La complexitat del món actual incideix de ple en el concepte d'educació, ja que comprèn alhora la *igualtat*, és a dir, el dret de tothom a l'educació, i la *diversitat* de necessitats, interessos, cicles vitals, etc., de manera que es converteix en una peça clau del creixement personal i un element estructurador de relacions.

Ambdós processos són components centrals de la *construcció de la identitat* i de l'elaboració del *sentit de pertinença*, dos aspectes importants que cal desenvolupar per fer front a la dinàmica d'individualisme i inestabilitat que generen els canvis.

Aquesta nova concepció de l'educació respon al canvi d'època i, com a conseqüència, cal modificar el paper dels agents històricament socialitzadors:

- ▶ La família i la relació entre iguals (amics i món laboral) continuen essent agents socialitzadors clau, però a causa de les transformacions ja no funcionen de la mateixa manera.
- ▶ Els mitjans de comunicació, més pendents dels estudis d'audiència que de la qualitat del missatge, no solen transmetre els valors



idonis per a la convivència ni fomenten una educació encaminada a la transformació social.

Com a resultat d'aquesta situació, s'exerceix una pressió cada vegada més gran sobre l'escola, a la qual s'atorga de manera exclusiva la funció d'educar les noves generacions, ja que és l'únic agent socialitzador que persisteix. Aquesta pressió ha provocat un cert desconcert en les administracions pel que fa a la regulació del sistema i un augment d'incertesa entre els docents pel pes de la responsabilitat atribuïda. També crea un cert malestar a les famílies, ja que no es compleixen les expectatives i els desitjos que havien dipositat en l'escola.

La globalització i les transformacions que comporta desafien clarament la institució escolar. De l'*escola tancada* del capitalisme industrial es va passar a la instauració de l'*escola generalitzada* del capitalisme del benestar i, actualment, es perfila el repte d'una nova concepció d'*escola oberta* a l'entorn. Per això, és imprescindible que es replantegin les institucions educatives i, en concret, la tasca que se'ls encarrega, però també l'organització i el contingut escolar perquè sigui capaç d'atendre les noves necessitats i alhora generar oportunitats per a la igualtat que possibilitin la inclusió de la ciutadania a través de l'accés al coneixement.

La nova orientació de la institució escolar com a *escola oberta* ha de ser fruit d'un pacte social entre els diferents agents que defineixi de manera consensuada quin model de ciutadans volem i què s'espera de l'escola, per tal de discernir el que li és propi i el que és necessari per al desenvolupament personal i social de la ciutadania, tenint que en compte que per dur-ho a terme cal la col·laboració de diferents agents.

La societat no pot imposar en cap cas tota la tasca educativa a una sola institució. El que està en joc és massa important i, a més a més, massa complex. «Permetre que l'escola faci i defaci és un acte temerari. Deixar l'escola abandonada al destí és un acte irresponsable. Entendre que junts podem resoldre la tensió existent és un acte savi.»² Aquesta reflexió queda resumida en un antic proverbi africà: «per educar un nen cal tota la tribu». Contribuir a construir l'*escola oberta* vol dir que l'entorn ha de tenir en compte l'escola, però que al seu torn l'escola no es pot desatendre dels altres agents de l'entorn.

2. Croze, A., Comunicació al seminari d'APS, Barcelona, Fundació Catalana de l'Esplai, 2004.



El territori i l'escola han de contribuir conjuntament en l'educació, construïda des de la coresponsabilitat a través de la complicitat i el reconeixement mutu.

Canvis al territori

El concepte de territori és sovint ambigu, i l'estructuració territorial és canviant a conseqüència de les transformacions i la mobilitat. Amb els canvis de les darreres dècades, s'ha accelerat el procés d'urbanització del territori. S'afirma que als països del nord s'ha arribat ja al 80% de la població concentrada en conurbacions. En fer referència al territori, podem concretar la reflexió en l'urbs com a marc d'acció i context necessari per al desenvolupament personal i social.

Així doncs, la ciutat és l'escenari dels somnis, dels símbols, de les relacions, és el lloc on es presten els serveis, on passen les coses. És a la ciutat on s'aprèn, on es juga, on es participa, però també on es margina. Per tant, la ciutat és un escenari de contradiccions, un espai de creació d'intercanvis i de democràcia i alhora generadora de conflictes, patologies socials i exclusions. La ciutat ha d'acceptar les contradiccions que genera i, per gestionar-les, ha de proposar processos de diàleg i participació per poder avançar en la construcció del model de ciutat desitjable a partir del consens. Aquest és el nou repte que es planteja en l'àmbit local.³

La ciutat es desenvolupa a través de la relació entre l'espai físic i l'espai humà que la configuren. Aquesta relació dona lloc a l'activitat urbanística i econòmica, però també a l'activitat educativa, social i cultural. Segons la posició de la ciutadania i l'orientació de l'acció política, la triangulació entre *espai físic*, *espai humà* i *activitat* produirà uns efectes o uns altres i el territori evolucionarà vers un model de ciutat o un altre: l'accessibilitat, la sostenibilitat, les ofertes educatives i culturals, la creació i els usos dels espais públics; els projectes compartits aportaran valor a la ciutat. En el Primer Congrés de Ciutats Educadores celebrat a Barcelona es va afirmar:⁴ «Una ciutat

3. Diversos autors, «Pensar la ciudad desde la educación», *Temas de educación*, núm. 12, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1998.

Diversos autors, «Las ciudades que se educan», *Temas de educación*, núm. 13, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1999.

4. Alfieri, F., Recopilació de conferències del Primer Congrés de Ciutats Educadores. Barcelona, 1990.



no només es valora per l'urbanisme, els equipaments i el desenvolupament econòmic, sinó també pels valors compartits en el procés continuat de vida col·lectiva.»

La ciutat és l'entorn proper que integra l'acció educativa, perquè a més de ser l'*escenari* on té lloc l'activitat és simultàniament una *font de recursos* educatius. Exerceix una *influència* tant sobre l'educador com sobre l'educand, però també sobre les entitats i el teixit associatiu del territori, amb la qual cosa modifica els rols i les relacions educatives. Si aquestes influències no són aleatòries sinó planificades i explicitades com a educatives, la ciutat es converteix en un *agent educatiu*, corresponsable juntament amb els altres agents del seu territori del fet educatiu. La ciutat rep el nom de «ciutat educadora»⁵ quan l'activitat que duu a terme té una intenció explícitament educativa. Són ciutats que adquireixen el compromís, a través del govern municipal, de transformar la ciutat amb l'educació.

D'acord amb la Carta de ciutats educadores⁶ renovada al congrés de Gènova del 2004, «l'objectiu permanent de la ciutat serà aprendre, intercanviar, compartir i, per tant, enriquir la vida dels seus ciutadans. La ciutat ha d'exercitar i desenvolupar aquesta funció de manera paral·lela a les tradicionals: econòmica, social, política i de prestació de serveis». Per dur a terme satisfactòriament els principis d'aquesta carta, és important implicar i optimitzar el potencial de tota la comunitat educativa entesa en un sentit ampli (educació formal i no formal). Per fer-ho i per concretar el compromís adquirit, es generen projectes educatius de ciutat (PEC)⁷ encapçalats per governs locals progressistes que n'impulsen l'elaboració.

Per desenvolupar els PEC⁸, és fonamental saber buscar complicitats i impulsar la participació per desenvolupar junts, a través de l'educació, el model de ciutat que ens proposem.

5. Moviment Internacional de Ciutats Educadores iniciat el 1990 a Barcelona. Actualment aquesta xarxa mundial està formada per 250 ciutats.

6. La Carta actual conté vint principis, agrupats en tres apartats: dret a la ciutat educadora, compromís de la ciutat amb l'educació i servei integral a les persones. Els quatre darrers principis de la tercera part fan referència a: la coordinació cooperativa, la participació i corresponsabilitat, la informació i la formació en valors i pràctiques de ciutadania democràtica. Aquests quatre principis encaixen plenament amb la qüestió de la implantació de l'APS al territori.

7. Aquests projectes es van iniciar el 1997. Destaca l'impuls que han rebut des de l'any 2002.

8. IGOP UAB, «Los proyectos educativos de ciudad: Análisis de la experiencia acumulada y nueva propuesta metodológica», *Guies metodològiques*, núm. 7, Diputació de Barcelona, 2005.



Cada entitat, cada associació i cada ciutadà, si vol, pot dur a terme accions per millorar la ciutat on actua i viu. No sempre són imprescindibles nous projectes: sovint, repensant conjuntament i des de l'òptica educativa les accions que cada entitat (i també cada escola) desenvolupa, es reforcen els principis que es volen assolir i la ciutat s'acosta a la consecució de l'objectiu plantejat.

El repte important és posar-se d'acord en el treball conjunt per aproximar-se al model de ciutat compartit, a través del compromís en la transformació de l'entorn mitjançant l'educació i la reflexió sobre l'impacte que es pretén produir. El PEC és bàsicament una aposta de confiança en la participació ciutadana que es basa en la implicació a través de la «la promoció dels valors compartits, la presa de posició en el cas dels valors polèmics per incidir junts en els contravalors».⁹

Els projectes d'aprenentatge servei en el nou context

Les propostes d'APS comparteixen la filosofia del moviment internacional de ciutats educadores i són projectes pertinents en el desenvolupament del PEC. La implantació de l'aprenentatge servei contribueix a construir actituds i valors de ciutadania i a desenvolupar la consciència moral dels actors a través del compromís de l'educació experiencial aplicada a la millora de l'entorn.

L'educació és un procés que desenvolupa de manera integral els aspectes cognitius amb interdependència amb els afectius i socials, de manera que el benefici dels aprenentatges es converteix en millora personal i social. Aquest procés ha de partir més del concepte d'*aprenentatge* que del concepte d'*ensenyament* i, per tant, comporta canvis tant en l'enfocament del contingut organitzat del currículum adreçat a l'alumnat com en els aprenentatges que són necessaris per a l'escola com a organització.

Partint del *paradigma de l'aprenentatge* i de la concepció d'*escola oberta*, la tasca educativa en el nou context presenta una major complexitat, que requereix la col·laboració dels diferents agents. Els projectes d'APS contribueixen a fer que l'educació desenvolupi un nou paper: «un paper fonamental en el creixement personal, que propicia la presa de consciència d'un mateix i de l'entorn»,¹⁰ que permetrà

9. Trilla, J., «Pensar la ciudad desde la educación», *Temas de educación*, núm. 12, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1998.

10. Faure, E., *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Editorial, 1972.



desenvolupar la capacitat crítica i la implicació a la comunitat. Això, al seu torn, afavorirà les relacions entre individus o grups i, per tant, la construcció del teixit social.

A més a més, la institució escolar que pretén millorar ha de proporcionar aprenentatge reflexiu als docents¹¹ per donar-los formació en la cerca d'objectius innovadors, mètodes per assolir-los i mitjans per aconseguir-los. La millora escolar només és possible si l'escola com a organització és capaç d'aprendre.¹² Aprendre significa: millorar les metodologies, provar nous projectes, canviar per aconseguir adaptar-se a la nova realitat. Aquest és el camí que cal emprendre en el canvi de l'escola per afrontar els reptes del segle XXI i poder respondre a les noves necessitats plantejades.

L'objectiu final de l'educació,¹³ ja sigui en l'àmbit de l'educació formal o en el de l'educació no formal, és *aprendre a ser* a partir d'una sòlida formació ètica construïda sobre tres pilars: *aprendre a conèixer* (adquisició de coneixements i eines de comprensió), *aprendre a fer* (actuar en l'entorn i el món laboral) i *aprendre a viure junts* (participar i cooperar en l'exercici de la ciutadania).

Tenint en compte la importància de l'aplicació pràctica d'aquests tres pilars i des d'una concepció global de l'educació, els projectes d'aprenentatge servei són un bon exemple d'innovació metodològica que millora l'aprenentatge tant de l'alumnat com dels educadors, ja que s'implanten de mutu acord i funcionen gràcies a l'actuació conjunta de la institució escolar i de les entitats col·laboradores. L'APS és una proposta educativa idònia per desenvolupar el paradigma educatiu enunciat contextualitzant l'activitat en el territori, perquè són projectes que requereixen la implicació de diferents agents educatius per treballar capacitats fonamentades en el paradigma d'*educació prosocial*, en el sentit que l'educació no és una finalitat en si mateixa, sinó un saber compromès amb la millora de societat. La prosocialitat¹⁴ fa referència a «comportaments que, sense buscar recompenses, afavoreixen els altres i augmenten la probabilitat de generar una reciprocitat solidària en les relacions interpersonals».

11. Perkins, D., *La escuela inteligente*, Madrid, Gedisa, 1995.

12. Santos Guerra, M. A., *La escuela que aprende*, Madrid, Morata, 1994; Bollen, R., «La eficacia escolar y la mejora de la escuela». Dins: Reynolds, D., *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana, 1997.

13. Delors, J., Informe citat i utilitzat en l'ordenació del currículum no formal desenvolupat al capítol III.

14. Roche, R., *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*, Barcelona, Blume, 1988.



Es tracta, doncs, d'una base filosòfica per al desenvolupament psicològic dels actors i valuós tant per a ells com per al receptor o receptors pel que fa a la construcció d'actituds i conductes.

En tota activitat educativa, el paper de l'educador és essencial; l'educador que pretén treballar en projectes d'APS ha d'estar motivat i reflexionar sobre el seu estil docent, les seves habilitats socials i les característiques del grup que participarà en el projecte. Per fer-ho, ha d'assumir noves estratègies i tenir la disposició per formar-se amb l'objectiu d'adequar la seva pràctica, quan sigui necessari, a l'optimització del valor educatiu del desenvolupament personal i col·lectiu. «La prosocialitat pot dotar al docent d'un marc teòric i vital per desenvolupar projectes amb qualitat. Es tracta d'una oportunitat única per tenir en compte les dades crítiques del procés relacional del projecte, entre les quals la qualitat prosocial es fonamental.»

En els projectes d'aprenentatge servei, aquesta nova cultura educativa de transformació prosocial es projecta de manera multidireccional:

- ▶ En l'àmbit personal, l'aprenentatge de continguts està relacionat amb la vivència de valors i amb l'aprenentatge a través del servei comunitari.
- ▶ En l'àmbit institucional, és una metodologia innovadora que implica l'alumnat i l'educador, ja que té un component d'aplicació dels coneixements i un component de servei. La innovació motiva el canvi i sedueix l'organització.
- ▶ En l'àmbit social, repercuteix en el coneixement de la realitat, que es millora gràcies al fet que els continguts són *sabers compromesos* que s'optimitzen amb l'experiència vital a través del servei. Aquest servei suposa una immersió total en la pràctica de la ciutadania, que contribueix a la cohesió social i al desenvolupament del sentit de pertinença a una comunitat.

Agents educatius locals

Els actors principals dels projectes d'APS són el grup que aprèn i desenvolupa el projecte i els seus educadors, que són els que tenen la relació educativa directa, però a causa de la complexitat d'aquests projectes també és necessari el compromís de diferents agents del territori.



És fonamental saber identificar les agències i els agents de l'entorn idonis per corresponsabilitzar-se del fet educatiu, de manera que a través del consens en els valors compartits es conflueixi amb coherència en la tasca d'assolir objectius comuns. Els canvis han d'aprofitar-se per iniciar *processos de millora* en l'educació, però per fer-ho cal que tots els agents que hi intervenen tinguin una voluntat transformadora i una actitud activa, que implica un qüestionament i una reflexió sobre què fem, amb qui i amb quina finalitat.

És evident que la intervenció en els aspectes comunitaris serà la conseqüència de la posició de cadascun d'aquests agents en el context social actual i de la comprensió de la necessitat d'intervenció per aconseguir un compromís col·lectiu. La cultura de la participació és una peça clau en tot aquest procés.

Participació ciutadana

La participació és l'estratègia bàsica per afrontar els reptes i la consolidació d'un estat de dret. Des de l'òptica de la innovació democràtica, participar no és un favor que es concedeix sinó un dret democràtic que la ciutadania té la responsabilitat d'exercir i, per tant, ha de prendre la determinació de col·laborar en compromisos col·lectius a partir d'una predisposició al canvi amb una actitud crítica. Els poders públics no tenen el monopoli del coneixement dels interessos generals de la societat i, per aquest motiu, cal que els ciutadans exercixin el dret a la participació per tal d'incorporar la seva opinió i de vincular-los a la visió comuna, la qual cosa els permet influir en la presa de decisions sobre projectes de la ciutat.

Per afavorir i cultivar aquesta cultura, els poders públics han de crear espais comuns pensats per facilitar i promoure la participació en la vida pública, dissenyant estructures i canals que l'estimulin. Hi ha, però, un aspecte més important que la construcció de circuits participatius: l'organització de la informació per transmetre-la de manera clara i transparent. Sense informació no es pot participar. Participar vol dir prendre part i per prendre part cal tenir alguna cosa en comú que permeti la implicació; cal partir de l'obtenció d'informació suficient des del convenciment que la participació ciutadana millora i consolida la democràcia.

Per implantar aquesta nova cultura en el teixit social, cal vertebrar informació, criteris, valoracions i opinions amb el convenciment



ment que hi ha una capacitat d'influència real. L'efectivitat participativa s'adquirirà en el procés d'intervenció i s'enfortirà mitjançant la cooperació en dinàmiques de deliberació i negociació per arribar al consens perquè, en definitiva, participar és el desllorigador que fa possible la ciutadania. La implicació comunitària configura gradualment el sentit de pertinença, que condueix a la cohesió social. Per aquest motiu, cal generar nous discursos i noves fórmules d'estímul del compromís de la ciutadania, de manera que la seva reflexió i la seva acció contribueixin directament al disseny de polítiques locals encaminades a resoldre problemes col·lectius.

La identificació d'aquest dret exigeix a les estructures dels poders polítics una voluntat explícita de legitimació d'una nova manera de fer política: el reconeixement de la importància de la responsabilitat social de les entitats, no per ocupar el lloc de les obligacions de les administracions, sinó per col·laborar des d'un pla de cooperació. És una nova manera de fer política, centrada en les percepcions de la ciutadania, en les seves motivacions, necessitats i compromisos.

Els vincles que s'estableixin entre les administracions i les entitats no tenen res a veure amb la submissió o el clientelisme, sinó tot el contrari: a partir del reconeixement de l'autonomia i independència del teixit social, es comparteixen idees i inquietuds des d'una opinió crítica per millorar el territori. Aquesta concepció situa a l'agenda de les polítiques públiques la promoció de la participació ciutadana amb un impuls responsable i amb la capacitat de la ciutadania perquè exerceixi aquest dret des de la informació i la formació de la capacitat crítica. Amb aquestes premisses, es poden establir pactes de cooperació que protegeixin el teixit associatiu local i optimitzin la convivència, construint de manera corresponsable una ciutat atractiva i amb identitat que enforteixi la cohesió social.

La participació en projectes d'APS és un factor clau per a la cooperació que incideix en la pràctica de la democràcia i en el territori com a plataforma d'activitat. Aquesta acció participativa repercuteix alhora en diferents objectius que plantegen els APS:

- ▶ Dimensió global de l'educació
- ▶ Treball associat en xarxa
- ▶ Transversalitat de l'acció
- ▶ Projecte sostenible
- ▶ Concertació entre municipi i comunitat educativa



- ▶ Diàleg entre administracions i societat civil
- ▶ Sentit de pertinença
- ▶ Responsabilitat i compromís
- ▶ Enfortiment de la cohesió social

Les polítiques públiques no sempre estan pensades des de la transversalitat i la globalitat, però la gestió de pactes de cooperació, la cerca de complicitats i la posició del govern local en projectes concrets pensats per fomentar la cohesió social, representen l'inici d'un bon camí per endegar els principis de la Carta de ciutats educadores i desenvolupar els PEC amb el compromís de la ciutadania.

Més concretament, els projectes d'APS posen en joc el coneixement i la participació i, per tant, els agents que intervenen en el desenvolupament ho fan des de l'exercici de la ciutadania responsable que els permet construir-se com a agents transformadors de l'entorn proper. La funció que exerceixi l'administració local en el desenvolupament d'aquests projectes pot ser un termòmetre del valor atribuït a l'educació i de l'opció estratègica que té com a objectiu la construcció coresponsable de la ciutat.

Creació d'aliances

Els projectes d'aprenentatge servei són accions pedagògiques, en el transcurs de les quals es desenvolupa la *personalitat social* i s'activa el *compromís cívic*. Són accions complexes que requereixen la complicitat de com a mínim un *partenaire* que propiciï l'aplicació dels coneixements adquirits en un servei que doni resposta a les necessitats de l'entorn proper. La construcció d'aliances entre l'escola i l'entitat d'educació no formal amb altres organitzacions de l'entorn, és inherent a la definició dels projectes d'APS. Cal buscar socis que comparteixin uns mateixos interessos i vulguin formar part de l'aventura d'implantar-los.¹⁵

La institució educativa (formal, no formal o totes dues, de manera conjunta) planifica els aprenentatges. Tanmateix, per prestar el

15. En el segon capítol, que aborda la qüestió de la metodologia, ja s'han destacat els aspectes que cal tenir en compte tant a la fase d'anàlisi del grup com en la detecció de necessitats prèvies a l'elecció del servei que es durà a terme i de les oportunitats de treballar en xarxa.



servei cal que coneguim bé el grup i que busquin socis amb un bon coneixement de la comunitat o, encara millor, que siguin entitats que ja estan implicades en serveis on la participació de l'alumnat sigui pertinent, per aplicar els coneixements adquirits i per enfortir l'acció pròpia de l'entitat.

La intercomunicació es concretarà en aliances per implantar el servei. És imprescindible que durant aquest procés s'arribi a acords que permetin definir i planificar el servei des d'una òptica racional, de manera que la implantació sigui sostenible, però no ingènua ni desmesurada: cal acordar conjuntament quin és el motiu compartit per fer les coses junts, que tinguin sentit i es pugui valorar l'impacte de l'acció. Per tal que la implantació del projecte d'APS no tingui efectes indesitjats, cal analitzar bé les expectatives de l'entitat i també conèixer bé els alumnes: què són capaços d'afrontar i quin tipus de servei poden fer.

Encara que es prenguin aquestes precaucions com a pas previ abans d'iniciar el procés, és possible que els resultats del treball conjunt no donin els fruits que s'havien proposat en el disseny. Les causes poden ser diverses i les situacions, molt variades: pot haver-hi desercions, poden sorgir imprevistos i, fins i tot, pot passar que sigui impossible desenvolupar el projecte planificat. Per gestionar aquests possibles obstacles, és important practicar la resiliència o capacitat d'afrontar les dificultats i situacions adverses durant el procés. Les contrarietats es poden veure com una dificultat o com una oportunitat i, per això «Cal educar la necessitat d'educar la capacitat d'evolucionar positivament i aprendre a sortir enfortits i ser transformats per les dificultats».¹⁶

Cal regular la frustració i, per fer-ho, cal crear vincles, perquè sense negar els problemes, capitalitzen el potencial humà a través del suport i l'empatia: les aliances es converteixen en còmplices que ofereixen el suport necessari mitjançant la comunicació afectiva, que és la base del creixement humà.

La connexió entre entitats parteix d'un acord de cooperació que ha d'afavorir totes dues parts. En aquest punt, la prosocialitat torna a adquirir una gran importància: perquè el projecte sigui positiu per a les dues parts implicades, cal practicar la descentralització (element clau d'un comportament social), que permet tenir present

16. Combaríza, H., *El oculto potencial del ser humano*, <http://www.monografías.com/resiliencia>.



el punt de vista de l'altre. La descentralització es una actitud relacional que es basa en el fet d'escoltar des del reconeixement recíproc. Aquesta actitud fa que s'estrenyin els lligams i es creïn complicitats que es consoliden durant tot el procés a partir dels esforços conjunts per implantar el projecte de servei i assolir l'objectiu comú.

El desenvolupament de l'aprenentatge servei és el resultat de la voluntat de cooperació entre entitats que comparteixen valors i, per això, són idònies per aliar-se des de la coincidència de visió, dels objectius del projecte i de la complementarietat de les funcions atribuïdes a cada entitat. El treball conjunt té la intenció explícita d'aconseguir uns resultats, però és imprescindible tenir cura del procés, que és el que permet millorar les relacions, com també afavorir i facilitar el desenvolupament de vincles socials.

Aquests vincles s'enforteixen amb la pràctica de l'empatia i quantant els actors del projecte com els receptors del servei, actuen amb reciprocitat (ambdues direccions) a través de la gestió relacional bàsica per al desenvolupament comunitari. És a partir d'aquesta reciprocitat que els agents receptors poden convertir-se en agents educadors, ja que exerceixen la seva influència sobre els actors. Tots ofereixen i tots reben, la qual cosa origina sinergies provocades per procediments igualitaris d'interacció (jo guanyo, tu guanyes). El progrés en aquests mecanismes relacionals pot anar acompanyat de l'angoixa que provoca la innovació i l'actuació en un mitjà nou. D'aquesta manera, es fa visible la riquesa del teixit social a partir de la unió d'esforços canalitzats a través dels vincles socials. Tot això contribueix a enfortir el capital social, amb la qual cosa la comunitat en el seu conjunt n'és la principal beneficiària.

El nucli del desenvolupament comunitari és la implicació, i aquesta implicació desenvolupa la personalitat social mitjançant l'exercici d'hàbits de valor, que és un pas cap a l'exercici actiu de la ciutadania. La implicació de diferents entitats converteix el projecte en un objectiu comú i el seu desenvolupament, activa la inclusió i el sentit de pertinença, a més de propiciar la pràctica de valors democràtics enfortits a través de la participació.

Amb la cooperació en aquest tipus de projectes, es crea progressivament un espai comú d'exercici de responsabilitat social. El desenvolupament dels APS es converteix en un projecte de millora de la ciutadania a través de la consciència comunitària. L'impacte de la implantació d'aquests projectes no només produeix efectes en els actors implicats, sinó també a les institucions que hi col·laboren:



- ▶ La institució escolar queda lligada i vinculada a l'entorn: guanya més credibilitat quan respon de manera cooperativa a les necessitats reals i és reconeguda en el conjunt del teixit associatiu i cívic. Aquesta valoració produeix efectes de reconeixement, que augmenta directament l'energia i la motivació dels educadors.
- ▶ Les entitats vinculades al projecte donen a conèixer la seva feina més enllà del seu cercle d'acció i s'impliquen voluntàriament en la iniciativa des d'una relació d'horitzontalitat. Aquest compromís fa que tinguin un paper de corresponsabilització, de manera que l'entorn els reconeix el protagonisme i en surten reforçades.

Aquests canvis de percepció tant de la institució educativa com de les entitats vinculades al projecte socialitza l'educació, és a dir, estén la corresponsabilitat de l'educació dels nens i els joves a agents que fins aleshores no eren percebuts per la comunitat com a agents educatius. D'altra banda, la pressió que rep l'escola ja és més suportable, ja que no es troba sola i forma part d'un entramat educatiu que li dona suport i reconeixement. Els APS i les aliances que cal establir necessàriament per dur-los a terme són una de les nombroses estratègies que contribueixen a canviar el paper de l'escola i a adaptar-lo als nous reptes educatius del segle XXI.

Generació de xarxes

Ja s'ha comentat la necessitat de crear complicitats o aliances entre les institucions educatives i les entitats locals per implantar projectes d'APS. A vegades, només caldrà que hi hagi una aliança entre dues agències: una d'educativa i una altra de social. Tanmateix, en molts casos caldrà la col·laboració d'altres agents que, des de la seva especificitat, cooperin en l'execució del projecte oferint suport i altres oportunitats. La concurrència d'agències i agents d'un territori és una proposta organitzativa i metodològica que decideix, planifica, gestiona i avalua les accions consensuades per assolir un objectiu comú amb un estil de treball marcat per la cooperació participada.

Amb la creació de xarxes es produeixen una infinitat de sinèrgies que condueixen a un resultat que és molt superior al que s'ob-



tindria amb cada agència per separat (és el que rep el nom de suma positiva). Alguns autors¹⁷ anomenen aquests aliances múltiples de col·laboració *partnerships* o societats de col·laboració.

La simbolització d'aquesta feina coordinada es representa en forma de xarxa¹⁸ i, per això, l'expressió «*construir xarxes*» porta associada la imatge de treball conjunt, interconnectat. De fet, la construcció de xarxes és una manera nova i atractiva de pensar la col·laboració i una estratègia per adaptar-se als canvis i fer front als reptes que transformen la societat.

Els projectes d'APS posen en joc les funcions de diferents agències o entitats: les que planifiquen l'aprenentatge, les que col·laboren en el servei, les que actuen aprenent i executant el servei, les que proporcionen oportunitats organitzatives o formatives, les que faciliten espais per dur a terme el projecte, les que faciliten recursos logístics o econòmics, les que concedeixen el reconeixement legal o les que fan difusió i contribueixen a la comunicació amb la comunitat. Cadascun dels agents implicats representa un nus de la xarxa que ha de desenvolupar la funció específica assignada, però són necessaris tots els nusos per construir una xarxa en condicions.

Les xarxes són, de fet, articulacions formades per nusos de diferents densitats, construïdes de manera contextualitzada per assolir un objectiu comú amb accions interdependents. Les xarxes, per tant, esdevenen diferents segons el projecte, no són uniformes ni simètriques i han d'adaptar-se a la realitat del context i al tipus de projecte dissenyat. Per aquest motiu, les xarxes es gestionen sota el concepte de geometria variable,¹⁹ és a dir, les agències són com cossos geomètrics (estructuralment cada entitat té el seu volum, forma, costats, angles, etc.), però no són regulars (pot ser que cada part de l'estructu-

17. Jacoby, B., *Fundamentals of Service-Learning Partnership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.

18. Segons el diccionari de la Real Academia Española, una xarxa és «un estri fet de fils, cordes o filferro travats en forma de malles [...]». Per extensió, és un conjunt d'elements organitzats per a una determinada finalitat o un conjunt de persones relacionades per a una determinada activitat.

Segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, una xarxa és un «Teixit amb fils nuats formant una retícula de malles [...] i, per analogia, encreuament o connexió de línies, de conduccions, de vies de comunicació, de canonades, de circuits elèctrics, etc.»

19. És un terme de termodinàmica que Luc Carton va aplicar a les ciències socials i que Yves Franchet (1996) va utilitzar en relació amb la construcció de la Unió Europea, i Manuel Castells (1997), empra en l'àmbit de la societat de la informació i el coneixement. Darrerament, es fa servir en ciències socials per fer referència a estructures de projectes complexos i adaptables.



ra o alguna d'aquestes parts sigui diferent). A més a més, cada agència té sentit per si sola segons l'estructura que la integra, però pren un nou significat en estar amb contacte amb la resta, dialogant per arribar a acords i comproment-se en una tasca comuna. Les aportacions de cada entitat i dels agents que la integren, el context on es duu a terme l'acció, el contingut del projecte i els resultats obtinguts donen un tarannà o un altre a la xarxa, i aquesta xarxa es desenvolupa segons les seves possibilitats, però amb la voluntat de cooperar en un projecte comú amb una interdependència entre els actors.

En el camp educatiu i comunitari, la incorporació de projectes d'APS és un element estratègic de l'acció territorial, ja que enforteix els vincles a través de mecanismes relacionals i de participació ciutadana. Per a un bon funcionament del projecte és imprescindible compartir la finalitat del projecte i consensuar les accions i l'impacte que es vol aconseguir. A més a més, cal racionalitzar les funcions en el marc d'una dinàmica flexible i canviant a través d'aproximacions successives, segons l'avaluació del procés. Aquests elements estructuraren el funcionament de la xarxa i permeten dur a terme accions complexes amb la corresponsabilitat dels que la integren.

La concurrència d'actors amb diferents responsabilitats i la interacció sostinguda entre els components millora el procés i el resultat. L'acció comuna no és la suma de les accions dels participants, sinó una cosa nova, ja que el projecte té millors garanties de progrés i d'impacte, atesa la riquesa que aporta la diversitat amb la pluralitat de funcions i de visions, però també perquè la tasca de cadascuna s'ajusta a la seva especificitat. Simultàniament, aquesta acció enriqueix tots els agents implicats pel simple fet de participar en un projecte comú en què cadascun d'aquests agents ocupa un espai singular i és reconegut per la seva feina. En aquesta tasca conjunta, cada actor és tingut en compte per les seves contribucions a la millora del projecte i aporta visions específiques en les negociacions amb arguments i contraarguments, que són valorats en la presa de decisions que es resol de manera conjunta a través del consens.

En el treball en xarxa, s'ha de fer front a un sèrie de reptes que planteja aquest sistema organitzatiu i, més concretament per: l'escassa tradició en el treball cooperatiu i interdisciplinari, la gestió de la diversitat o pluralitat de funcions i visions, la gestió en un marc amb cada cop més alternatives, la sistemàtica de l'avaluació, etc. La gestió d'aquests reptes marcarà l'estil i el desenvolupament del projecte i condicionarà el clima relacional.



Cal fomentar complicitats activant la capacitat d'escoltar i propiciant l'empatia. En aquest cas també la prosocialitat i, en concret, la descentralització són fonamentals. L'activació de l'escolta, el fet d'estar atent a les percepcions i motivacions dels altres agents, el reconeixement de la tasca de cada agència, entre altres aspectes, són actituds que determinen els mecanismes relacionals, i per treballar en xarxa cal facilitar i promoure una bona entesa, que és un factor essencial per desenvolupar el projecte. És important especificar i acordar les regles del joc i disposar de canals participatius explícits que permetin intervenir en dinàmiques de deliberació, negociació i decisió en cada fase del projecte. Totes les agències implicades han d'estar convençudes de la seva influència i han de percebre el reconeixement de les altres agències.

La xarxa es cohesiona amb el treball horitzontal i interdependent. Cada agència té la seva importància, ja que cadascuna té un compromís que assumeix a través del desenvolupament de la funció assignada. Totes les funcions són importants i és la concurrència de totes la que permet que l'empresa sigui un èxit. L'autoritat no és sobirana ni està atribuïda a un sol nus de la xarxa; l'autoritat és el resultat de la participació i el consens. Per això, és important que la xarxa estigui formada per una diversitat d'entitats que desenvolupin un gran ventall de funcions, de manera que la complementaritat sigui efectiva. A més a més, és recomanable que es pugui accedir a tot el que sigui necessari per implantar el projecte des de l'interior de la xarxa. Hi haurà nusos que ocuparan una posició de centralitat (als APS són les institucions educatives i les entitats on es presta el servei), mentre que altres agents ocuparan nusos perifèrics (són els que proporcionen oportunitats recursos, instruments), però no per aquest motiu són menys importants, ja que són complementaris i necessaris per desenvolupar el projecte.

Polítiques públiques per impulsar els projectes d'aprenentatge servei

Si la complicitat entre diferents agències i la concurrència de funcions són oportunitats de transformació, no són menys importants les posicions i les aliances que puguin establir les entitats implicades amb l'administració per implantar projectes que incideixin en l'entorn. Els projectes d'APS aporten un component social als aprenen-



tatges i, per tant, responen al concepte de ciutadania participativa, ja que tenen una vessant de desenvolupament personal i de cooperació social.

En el transcurs del procés, es viuen valors de cooperació que enforteixen la cohesió a través de la mateixa concepció de l'APS. A continuació, els presentem de manera sintetitzada en set punts:

- ▶ Permeabilitza l'educació i la comunitat.
- ▶ Proporciona significat als aprenentatges a través de l'aplicació dels coneixements adquirits.
- ▶ Té present la persona en el seu conjunt: coneixements, comportaments, actituds, valors, sentiments, emocions, etc.
- ▶ Enforteix els vincles socials a través de projectes comunitaris.
- ▶ Promou la reciprocitat, no el paternalisme ni la dependència.
- ▶ Activa el compromís cívic i la pràctica de valors.
- ▶ Posa en sintonia els agents educatius: administracions, institucions educatives, entitats i altres agents socials.

Aquests aspectes no són aliens al pensament polític democràtic, sinó més aviat el contrari, ja que constitueixen el nucli d'aquest discurs: posar-se al servei de la ciutadania i potenciar-ne la implicació. L'explicitació d'aquests projectes en les polítiques educatives faria visible la integració en l'acció educativa de tot el potencial de l'alumnat: coneixement, sentiment i acció, partint del tot que formen els aspectes cognitius del desenvolupament curricular i el desenvolupament individual i comunitari. Aquesta visualització podria concretar-se en el reconeixement legal d'aquesta mena d'accions i la provisió de recursos corresponent.

Al primer capítol d'aquest llibre abordàvem el concepte d'APS analitzant-ne la definició i els components des de tres perspectives diferents. Si reprenem aquestes perspectives, podem apuntar com queden emmarcades les polítiques públiques en aquest tipus de projectes:

- ▶ Com a filosofia, queden perfectament enquadrats en el marc de polítiques públiques progressistes: adquirir destreses, pensament crític i actituds de compromís social que posin les bases de la responsabilitat cívica necessària per construir comunitats més justes i on sigui més fàcil la convivència.



- ▶ Com a pedagogia o opció educativa, s'emmarquen dins les polítiques educatives: ensenyament del currículum a través d'aprenentatges a partir de l'experiència que incloguin reflexió i reciprocitat.
- ▶ Com a programa d'acció, és implícit a les polítiques locals: el desenvolupament de l'actitud prosocial de la ciutadania per tal d'activar les capacitats personals i cíviques en favor del bé comunitari.

En el desenvolupament de les polítiques locals, la introducció de projectes amb aquestes característiques consolidaria les relacions institucionals entre entitats públiques i privades, i també reforçaria les polítiques d'inclusió (cohesió i integració en el territori), amb la qual cosa s'enfortiria la ciutadania activa i el teixit social. D'altra banda, posaria de manifest el seu paper en el desenvolupament de polítiques educatives que el marc competencial no li reconeix.

El govern local ocupa una posició estratègica òptima gràcies a la proximitat amb els ciutadans i a la legitimitat que li atorga l'elecció directa de la població i, per tant, ha d'aprofitar aquesta situació per enfortir les relacions entre les diferents administracions i entre les polítiques locals i la ciutadania. Els ajuntaments poden tenir un paper decisiu en el futur de les seves comunitats locals, però la seva influència i la seva incidència dependran de la capacitat de trobar complicitats amb altres nivells de govern, però sobretot de la capacitat de gestionar i influir en la xarxa d'actors que treballen en l'àmbit local. La interdependència entre els actors i les polítiques locals relacionades amb la inclusió i la qualitat de vida són fonamentals per a la cohesió social.

Les relacions socials i institucionals comporten una càrrega educativa. Si es faciliten i es promouen les relacions, s'incideix en la cohesió. Quan s'actua es mostren els valors i no es poden defensar uns valors i actuar en el sentit contrari. L'actuació de l'administració suposa reconèixer la importància de la participació ciutadana mantenint la tensió i l'equilibri entre autonomia personal, igualtat i diversitat.

En l'aplicació de l'APS, les administracions es podrien prendre posicions diferents segons la importància que donin a l'educació en la seva agenda política. Els papers que poden adoptar els resumim d'aquesta manera:

- ▶ *Avalador* de projectes mitjançant el reconeixement tant des d'un punt de vista legal com de legitimitació en la consecució de facilitats d'execució. Aquest paper correspondria a l'administració educativa.



- ▶ *Divulgador de projectes i difusor de la idea*: elaboració d'una «cartera de serveis» necessària al territori que li pertoqui. Aquesta funció s'ajustaria a les polítiques de l'administració local.
- ▶ *Dinamitzador*: afavorir contactes a escala local i vehicular aliances que en permetin el desenvolupament, així com el subministrament de recursos de formació, d'assessorament, de coordinació, etc. Avalant els projectes d'APS que duguin a terme.
- ▶ *Estimulador de nous projectes*: incentivar propostes elaborades per diferents agents a través de la incorporació a les seves convocatòries de projectes pedagògics innovadors, que impliquin una dotació econòmica per desenvolupar-los i que ofereixin difusió i un intercanvi d'experiències, i alhora incloguin un reconeixement públic per l'esforç realitzat.
- ▶ *Promotor o impulsor d'aquesta mena d'iniciatives*. Per exemple, incloure-les en el seu catàleg de serveis de promoció educativa, incrementant l'oferta d'activitats que presenten als centres educatius o a les entitats d'educació no formal amb l'objectiu d'implicar l'escola al seu entorn a través d'alguns serveis que l'administració presta directament.
- ▶ *Vertebrador* mitjançant la promoció i el suport a una instància (plataforma cívica, agència independent, centre de recursos, moviment de renovació pedagògica, comissió, etc.) perquè faci difusió dels projectes, els coordini i els sistematitzi. Aquesta instància, juntament amb l'administració, assumeix la responsabilitat d'arbitrar «quins aprenentatges i per a quins serveis» planificant i oferint assessorament i seguiment a les diferents fases de desenvolupament del projecte: disseny, organització, execució i avaluació. Aquesta fase comprèn o pot comprendre les anteriors.

Aquestes tres darreres funcions poden anar a càrrec tant de l'administració educativa com de la local o, fins i tot, és millor que estigui a càrrec de totes dues per contribuir i gestionar l'articulació de la coordinació institucional.

Cal destacar que en qualsevol d'aquestes tasques l'administració local enforteix el seu paper d'agent educador, ja que articula la riquesa d'oportunitats que ofereix el territori amb propostes concretes de cooperació per atendre les necessitats detectades a través de l'aplicació dels coneixements adquirits. Els projectes compartits entre diferents agents educatius i l'administració són instruments idonis per desenvolupar polítiques públiques locals en educació. A



més a més, poden ser un bon escenari perquè la ciutadania compregui el valor educatiu de les seves accions i es plantegi com transformar les seves interaccions per incidir en els valors comparats. La participació en la transformació de la ciutat és la manera d'exercir la ciutadania i implica una determinada percepció de la ciutat: sentit d'identificació amb els valors democràtics, consciència de pertinença i compromís.

En definitiva, amb la implicació en projectes d'aprenentatge servei les administracions impulsen la corresponsabilització dels agents del territori en la finalitat social de l'educació, també ofereix oportunitats d'aprendre exercint la ciutadania.²⁰ Aquesta dimensió cívica i democràtica dels APS constitueix un bon exemple de contingut palpable de política educativa que es pot incorporar tant a les polítiques públiques de l'administració educativa com a l'administració local.

En el camp de les administracions, convé treballar en la línia de nous repartiments competencials i noves fórmules de responsabilitats compartides, de manera que el marc legal afavoreixi la posició dels governs locals en el tema educatiu. Nombroses administracions locals veuran com es reconeix el seu vessant educatiu i podran actuar des d'un marc de competència legal.

20. «Quina educació per a quines ciutats». Ponència presentada al Congrés de Ciutats Educadores de Gènova (2004) per la xarxa de municipis de la província de Barcelona compromesos amb el Projecte Educatiu de la Ciutat.



Epíleg

No voldríem posar fi a aquest capítol sense fer referència a un aspecte relatiu a la implantació de l'APS que creiem que és digne d'esment. Hi ha propostes educatives que amb poca ajuda externa poden prosperar, ja que l'aplicació depèn en bona part de la voluntat dels educadors. En canvi, n'hi ha d'altres que no es podran implantar sense una ajuda externa més forta. Pensem que l'APS és un exemple d'aquest segon tipus de pràctiques pedagògiques. Només cal recordar la conveniència de coordinar-se amb altres entitats socials, la necessitat d'incidir en l'entorn immediat o de destinar temps a desenvolupar el projecte per veure clarament que no ens trobem davant d'una pràctica pedagògica que pugui funcionar només amb la bona voluntat dels educadors que la volen impulsar. Una implantació correcta de l'APS a l'entorn educatiu exigeix la implicació de l'administració, la col·laboració de diferents entitats socials i l'impuls d'instàncies que faciliten la difusió d'idees, la presentació de les propostes que han tingut èxit i l'ajuda a la coordinació entre institucions. L'èxit en la implantació i el desenvolupament de l'APS sembla, doncs, inseparable del treball en equip entre diferents institucions.



Agraïments

Aquesta obra és un dels resultats de la col·laboració de cinc institucions interessades a explorar les possibilitats formatives de l'aprenentatge servei: la Fundació Jaume Bofill, la Fundació Catalana de l'Esplai, l'Institut de Ciències de l'Educació i el Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona i l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

A més de la contribució d'aquestes institucions, els treballs de recerca en què es basa aquesta obra ha disposat d'una ajuda de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (ajuts per al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa i d'ensenyament formal i no formal. ARIE 2004).

Les autores i els autors ens hem enriquit gràcies a la reflexió compartida amb diverses persones que ens han ajudat durant el procés de redacció del llibre. Volem mostrar tot l'agraïment a Roser Argemí, Teresa Climent, Inés Domènech, Mònica Gijón, Yolanda Giménez, Matilde Lòpez, Xus Martín, Miquel Martínez, Alex Muñoz i Laura Rubio.

També ha estat una font inesgotable d'informació i motivació l'aportació de tres experts pedagogs argentins: Alberto Croce, de la Fundación SES, María Nieves Tapia, del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, i Cecilia Braslawski, de l'Oficina Internacional de l'Educació de la UNESCO. A més a més, l'experiència i la documentació que ens ha facilitat Lyvier Conss, del Com-



munity College National Center for Community Engagement, ens ha confirmat molts punts de vista i ha ampliat la mirada que teníem sobre els altres. Una mica més a prop, Arantzazu Martínez, del Fòrum Cívic Educatiu, ens ha ajudat amb els seus contactes, disposició i coneixements. Tots i totes han compartit generosament amb nosaltres els seus coneixements sobre aprenentatge servei.

Finalment, voldríem agrair la col·laboració de totes les persones, entitats socials, escoles, instituts i administracions públiques que tant han contribuït a enriquir aquesta feina amb les seves iniciatives i reflexions.



Bibliografía

- Apel, K. O., *La transformación de la filosofía* (2 vols.), Madrid, Taurus, 1985.
- Aristòtil, *Tratados ético-morales*, Madrid, Aguilar, 1982.
- Barber, B. R., *Un lugar para todos*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Béjar, H., *El corazón de la república*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Bourdieu, P., «El capital social. Apuntes provisionales». Dins: Herreros, F. i de Francisco, A. (Comp.), *Capital social*, Madrid, Zona Abierta 94/95, 2001, pàg. 83-87.
- Cairn, R., *Partner Power and Service Learning. Manual for Community-based Organizations to work with Schools*. Serve Minnesota!, Minnesota, 2003
Campus Compact National Center for Community Colleges.
<http://www.compact.org/resource/SLres-definitions.html> (Consultada: febrer del 2005)
- Carracedo, J.; Rosales, J. M. i Toscano, M. (Ed.), *Educar para la ciudadanía. Perspectivas ético-políticas*, Málaga, Suplement 8 de *Contrastes*, 2003.
- Castells, M., *La era de la información*, 3 vol., Madrid, Alianza, 1997-1998.
- Coleman, J. S., «Capital social y creación de capital humano». Dins: Herreros, F. i de Francisco, A. (Comps.): *Capital social*, Madrid, Zona Abierta 94/95, 2001, pàg. 47-81.
- Conill, J. i Crocker, D. A. (Ed.), *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada, Comares, 2003.
- Cortina, A. i Conill, J., *Educar en la ciudadanía*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2001.
- Cortina, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.



- Croce, A. *Desde la esquina*. Buenos Aires, Ediciones CICCUS i Fundación SES, Buenos Aires, 2001.
- Delors, J. *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid, Unesco-Santillana, 1996.
- Dewey, J., *Ensayos de educación*, (Obras de Dewey, vol. II), Madrid, La Lectura, 1926.
- , *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971.
- , *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1989.
- , *La miseria de la epistemología*, (A càrrec d'A. M. Faerna), Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- , *La opinión pública y sus problemas*, Madrid, Morata, 2004.
- Diversos autors, *Programa social del col·legi Sant Ignasi*, Barcelona, Taleia (Fundació Bofill), 1993.
- , *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, (Actas del 1^º y 2^º Seminario Internacional «Escuela y Comunidad»), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.
- , *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*, (Actas del 3^º y 4^º Seminario Internacional «Escuela y Comunidad»), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.
- Durkheim, E., *El suicidio*, Barcelona, Akal, 1976.
- , *La división social del trabajo*, Barcelona, Akal, 1982.
- Eyler, J. i Gilers, D. E., *Where's the Learning in Service-Learning?*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999.
- Fundació Catalana de l'Espai, *Projectes joves. Iniciatives per a la inclusió*. Barcelona, 2004.
- Fundación SES, *Protagonismo social juvenil: de beneficiarios a jóvenes protagonistas*, Buenos Aires, Seminario latinoamericano, 2001.
- , *Servicio Juvenil Integral*, Buenos Aires, publicació interna, 2003.
- Furco, A.: *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* <http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones.html> (Consultada: març del 2005).
- Furco, A., i Shelley, H. B. (Ed.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, Information Age Publishing, 2002.
- Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa* (2 vol.), Madrid, Taurus, 1987.
- , *L'intégration républicaine*, París, Fayard, 1996.
- , *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.
- Hobbes, T., *Leviathan*, Madrid, Editora Nacional, 1979.
- Honnet, E. P. i Poulsen, S., *Principles of Good Practice in Combining Service and Learning*, (Wingspread Special Report), Racine, Wis., Johnson Foundation, 1989.



- Jacoby, B. (Comp.), *Service-learning in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996.
- , *Building Partnership for Service-Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.
- James, W., «The Moral Equivalent of War». Dins: Burkhardt, F.; Bowers, F. i Skrupskelis, I. (Ed.), *The Works of Williams James*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982, IX, pàg. 162-173.
- Jonas, H.: *El principio de responsabilidad*. Barcelona, Herder, 1995.
- Kaye, C. B., *The Complete Guide to Service Learning*, Minneapolis, Free Spirit, 2004.
- Kendall, J. C. (Comp.), *Combining Service and Learning* (Vol. I), Raleigh (Carolina del Nord), National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- Maryland Student Service Alliance, *Spinning Interdisciplinary Service Learning Webs: A Secondary Education. Approach*. Maryland State Department of Education, 1995.
- Ministerio de Educación de Chile, *Las innovaciones pedagógicas en el Programa Liceo Para Todos*, vegeu també: <http://www.mineduc.cl/media/lpt/pedagogico/regVII.html> (Consultada: juny del 2004).
- Ministerio de Educacion de la Nación (Programa Nacional Escuela y Comunidad), *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*, República Argentina, 2000. http://www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_1.pdf (Consultada: juny de 2005).
- , *Escuela y comunidad*, República Argentina, 2000. http://www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_2.pdf (Consultada: juny del 2005).
- , *Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional*, República Argentina, 2000. http://www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_3-2.pdf (Consultada: juny del 2005).
- , *Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios*, República Argentina, 2001. http://www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_4.pdf (Consultada: juny del 2005).
- Molinos, M. del C., *Concepto y práctica del currículum en John Dewey*, Pamplona, Eunsa, 2002.
- National And Community Service Trust Act de 1993. http://www.learnandserve.org/about/service_learning.html (Consultada: novembre del 2004).
- NSLC (National Service Learning Clearinghouse), *What is Service-learning?* <http://www.servicelearning.org> (Consultada: març del 2005).
- Nussbaum, M. C., *El cultivo de la humanidad*. Barcelona, Editorial Andrés Bello, 2001.



- Ovejero, F.; Martí, J. L. i Gargarella, R. (Comp.), *Nuevas ideas republicanas*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Plató, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1966.
- Puig, J., *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Putnam, R., *Para hacer que la democracia funcione*, Caracas, Galac, 1994.
- , *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 2002.
- Rhoads, R. A. i Howard, J. (Ed.), *Academic. Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*, (New Directions for Teaching and Learning, núm. 73), San Francisco, Jossey Bass, 1998.
- Roche, R., *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*, Barcelona, Blume, 1988.
- , *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra, Servei de Publicacions de la UAB, 1995.
- , «Aprendizaje-servicio y prosocialidad». Dins: Diversos autors, *La solidaridad como aprendizaje*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998, pàg. 10-19.
- Service-Learning 2000 Center, *Service Learning Quadrants*, Palo Alto (Califòrnia), 1996.
- Tapia, M. N., *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2001.
- The Grantmaker Forum on Community and National Service, *Profiles of Success: Engaging Young People's Hearts and Minds Through Service-Learning*. <http://www.gfcns.org> (Consultada: juny de 2004).
- Titlebaum, P.; Williamson, G.; Daprano, C.; Baer, J. i Brahler, J., *Annotated History of Service-Learning: 1862-2002*. http://www.servicelearning.org/welcome_to_servicelearning/history/index.php (Consultada: febrer del 2005).
- Tocqueville, A., *La democracia en América* (2 vol.), Madrid, Aguilar, 1990.
- Tönnies, F., *Comunidad y asociación*, Barcelona, Península, 1979.
- Weber, M., *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península, 1969.
- , *Economía y sociedad*, Mèxic, FCE, 1978.



Índex general

Sumari	5
Pròleg	7
I. Què és l'aprenentatge servei?	11
Efecte <i>collage</i>	11
Experiències d'aprenentatge servei	13
Definicions d'aprenentatge servei	15
Aprenentatge i servei	17
Panorama sobre una activitat complexa	18
L'aprenentatge servei com a programa	19
L'aprenentatge servei com a filosofia	20
L'aprenentatge servei com a pedagogia	21
Vers una definició guia de l'aprenentatge servei	22
L'univers de les pedagogies de l'experiència	24
Avantatges de l'aprenentatge servei	27
Un trajecte cap a l'aprenentatge servei	29
II. Reflexions sobre l'aprenentatge servei	33
Complexitat teòrica de l'aprenentatge servei	33
Per què cal impulsar activitats d'aprenentatge servei?	34
Ciutadania participativa	36
Integració i capital social	39
Educació en valors i prosocialitat	43
Coneixement i responsabilitat	48

Trets pedagògics de l'aprenentatge servei	54
Projecte educatiu amb utilitat social	54
L'aprenentatge servei en l'univers educatiu	56
Aprendre i col·laborar en un marc de reciprocitat	58
Coneixements i competències per a la vida	60
Una pedagogia activa i reflexiva	62
<i>Partenaires</i> i instàncies de suport	64
Impacte formatiu i transformador	65
III. Metodologia dels projectes d'aprenentatge servei	69
Com començar	69
Una combinació original de mètodes educatius coneguts	69
Experiències prèvies	70
Tipologia de serveis	72
Un esquema de desenvolupament dels projectes d'aprenentatge servei	74
Etapa de preparació de l'educador	75
Anàlisi del grup i de cada participant	76
Detecció de necessitats, serveis i transicions	79
Vinculació curricular	81
Planificació del projecte	82
Els riscos i les claus d'aquesta etapa	87
Etapa de definició i planificació amb els nois i les noies	89
Motivació	90
Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte	92
Organització de la feina	96
Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació	99
Els riscos i les claus d'aquesta etapa	101
Etapa d'execució amb els nois i les noies	103
Execució del servei	104
Relació amb l'entorn	107
Registre, comunicació i difusió	111
Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució	113
Els riscos i les claus d'aquesta etapa	114
Etapa d'avaluació amb els nois i les noies	116
Balanç dels resultats del servei	116
Equilibrar la valoració del procés i del resultat	116
Reflexió i balanç final dels aprenentatges	118
Projecció i perspectives de futur	119
Celebració	121

Els riscos i les claus d'aquesta etapa	122
Etapa d'avaluació de l'educador	124
Avaluació del grup i de cada participant	124
Avaluació del treball en xarxa amb les entitats	126
Avaluació de l'experiència com a projecte d'aprenentatge servei.	126
Revisió del que havíem planificat	127
Autoavaluació de l'educador	129
Els riscos i les claus d'aquesta etapa	130
La qualitat en els projectes d'aprenentatge servei	131
Requisits bàsics	132
Criteris de qualitat	133
IV. L'aprenentatge servei en l'educació formal	137
Característiques de l'aprenentatge servei en l'educació formal	137
Revisió de la concepció de per a què cal ensenyar	138
Principis d'educació global	138
Potenciació del sentiment de pertinença a la comunitat	139
Estimulació de la revisió i la innovació de la metodologia	139
Superar les dificultats	140
Aprenentatge servei i projectes de centre	141
Context i característiques del centre	142
Principis que faciliten el desenvolupament dels projectes d'aprenentatge servei	143
L'aprenentatge servei i el currículum	146
Inici d'un projecte d'aprenentatge servei	146
Continguts curriculars i projectes d'aprenentatge servei	147
Com vincular els continguts a un projecte d'aprenentatge servei? ..	148
Desenvolupament i situació dels projectes d'aprenentatge servei	151
Exemples d'aprenentatge servei en l'educació formal	155
Senyalitzem el col·legi perquè sigui més agradable	155
Ecoauditoria a les aules	156
Joves guies: acollida d'alumnes immigrants	157
Un camí segur de casa a l'escola	159
Una via d'integració per a les persones sense sostre	160
Protecció contra la contaminació de l'aigua en zones agrícoles.	162
V. L'aprenentatge servei en l'educació no formal	163
L'educació no formal com a espai educatiu per a l'aprenentatge servei	163
Modalitats d'educació no formal	163
L'associacionisme com a experiència genuïna d'aprenentatge servei	164

Balanç de l'educació no formal en relació amb l'APS.....	166
Els continguts de l'APS en l'educació no formal	167
Existeix un currículum de l'APS en l'educació no formal?.....	167
Aprendre a conèixer	170
Aprendre a fer	171
Aprendre a ser	172
Aprendre a conviure	173
Modalitats de projectes d'aprenentatge servei en l'educació no formal	174
Modalitats segons el treball en xarxa	175
Modalitats a partir de les transicions metodològiques	178
Exemples d'aprenentatge servei en l'educació no formal.....	183
Menjadores per als ocells	183
Tómbola solidària	185
Futbol solidari	186
Ocupats a construir.....	187
Tots som <i>meninos</i>	189
Creació d'un agrupament escolta	190
Grups comunitaris d'estudi.....	192
Amics del Jardí Botànic.....	193
VI. Implantació territorial de projectes d'aprenentatge servei	195
El context social al segle XXI	195
Canvis socials.....	196
Canvis en l'educació.....	197
Canvis al territori.....	200
Els projectes d'aprenentatge servei en el nou context.....	202
Agents educatius locals	204
Participació ciutadana	205
Creació d'aliances	207
Generació de xarxes.....	210
Polítiques públiques per impulsar els projectes d'aprenentatge servei	213
Epíleg	219
Agraïments	221
Bibliografia.....	223
Índex general.....	227