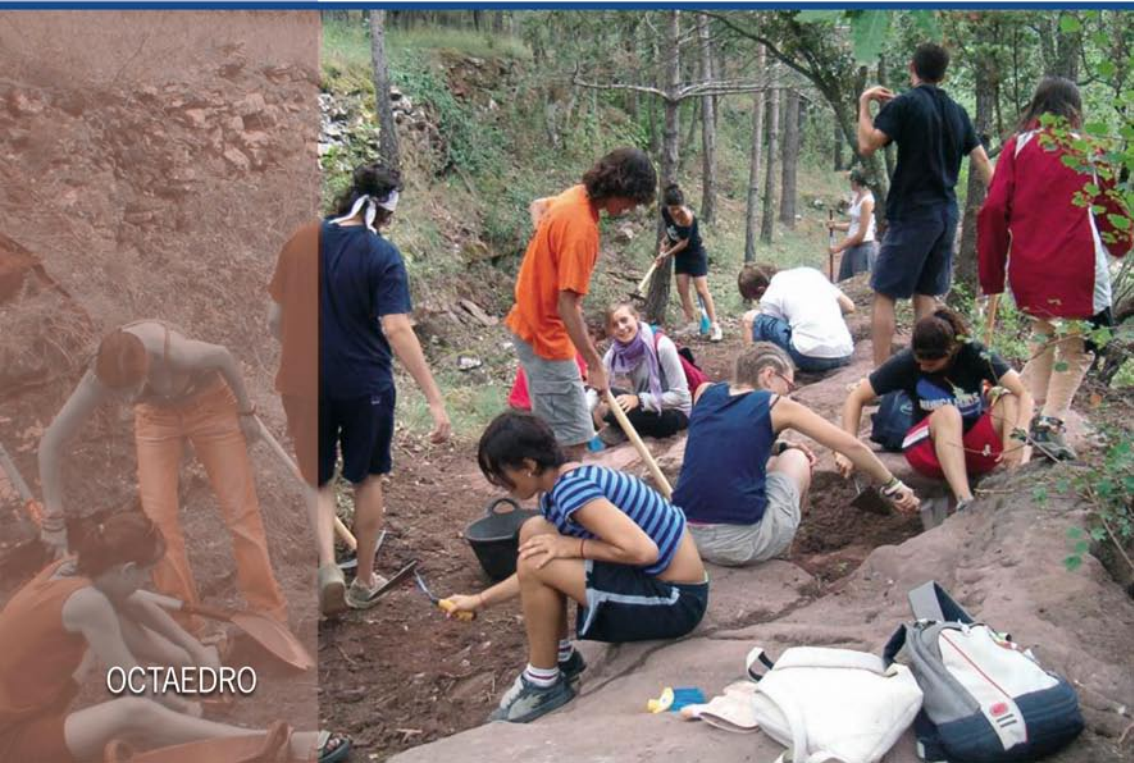


Experiències d'APrenentatge Servei

Coordinadors:

Xus Martín i Garcia
Laura Rubio i Serrano



Coordinadors: Xus Martín i Garcia
Laura Rubio i Serrano

Experiències d'aprenentatge servei

OCTAEDRO

Títol: *Experiències d'aprenentatge servei*

Autors: Xus Martín, Laura Rubio, Charo Batlle, Josep Maria Puig, Albert Camps, Àngel Arroyes, Pilar Comes, Valeria Arantes, Merche Ríos, Jaume Trilla, Susagna Escardíbul, María Laura Schiffrin

Primera edició: setembre de 2006

© Xus Martín, Laura Rubio, Charo Batlle, Josep Maria Puig, Albert Camps, Àngel Arroyes, Pilar Comes, Valeria Arantes, Merche Ríos, Jaume Trilla, Susagna Escardíbul, María Laura Schiffrin

© 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: 84-8063-815-X

Disseny i producció: Ediciones Octaedro
Fotografia coberta: Arxiu de Minyons Escoltes
i Guies Sant Jordi de Catalunya

Índex

Pròleg	7
Presentació	11
XUS MARTÍN I LAURA RUBIO	
Què és l'aprenentatge servei?	17
XUS MARTÍN, LAURA RUBIO, CHARO BATLLE I JOSEP MARIA PUIG	
I. L'aprenentatge servei a l'escola	27
L'assignatura Anàlisi i acció social a l'escola Sant Ignasi	27
XUS MARTÍN GARCIA	
Fem un jardí, un programa de cooperació entre escola i ajuntament en la urbanització d'un espai públic de Granollers	46
ALBERT CAMPS GIRÓ	
L'ecoauditoria a l'aula	64
LAURA RUBIO SERRANO I ÀNGEL ARROYES MARTÍNEZ	
Projecte Xarxa, TIC i educació ciutadana	83
PILAR COMES SOLÉ	

II. L'aprenentatge servei a la universitat	99
L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries	99
JOSEP M. ^a PUIG ROVIRA I XUS MARTÍN GARCIA	
Resolució de problemes i aprenentatge servei. Una proposta pedagògica de vincle amb la comunitat	114
VALÈRIA ARANTES	
Les trobades socioesportives entre l'alumnat de la Universitat de Barcelona i els interns dels centres penitenciaris de Catalunya	131
MERCHE RÍOS HERNÁNDEZ	
III. L'aprenentatge servei a l'educació no formal	145
L'experiència de Joaquim Franch als camps de treball dels Aiguamolls de l'Empordà: un cas d'aprenentatge servei <i>avant la lettre?</i>	145
JAUME TRILLA I BERNET	
Tots som <i>meninos</i>	158
LAURA RUBIO SERRANO I SUSAGNA ESCARDIBUL TEJEIRA	
Grups Comunitaris d'Estudi: servei juvenil des d'una experiència d'inclusió educativa	173
MARIA LAURA SCHIFFRIN	
Bibliografia	189

Pròleg

Amb profunda satisfacció accepto la delicadesa dels autors d'oferir-me escriure el pròleg d'aquesta obra.

Quan al juliol del 1997 el Ministeri d'Educació de l'Argentina em convidava com a ponent al seminari internacional «Educación y Servicio Comunitario» per aportar una certa perspectiva prosocial a la llavors incipient experiència d'impulsar l'aprenentatge servei en tot el sistema escolar argentí –liderat per María Nieves Tapia–, jo no coneixia la importància, la significació i l'abast d'aquesta meravellosa experiència formativa.

Per la preparació d'aquesta ponència que vaig titular: *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: La educación a la prosocialidad*, vaig haver d'aproximar-me teòricament al binomi aprenentatge servei a la comunitat.

A Buenos Aires vaig conèixer de primera mà diferents experiències d'aquesta innovadora orientació provinents de les més variades regions de l'Argentina i també testimonis d'experts nord-americans.

Vaig quedar impressionat per les diferents modalitats, i especialment, pels sorprenents resultats positius que aquestes iniciatives obtenien precisament en els nois i les noies més difícilment adaptables al sistema escolar reglat d'aquells països.

En aquestes iniciatives hi vaig trobar unes concrecions molt adients al model teòric i als programes per a l'optimització de la prosocialitat que, en aquells moments, el nostre equip tractava de desenvolupar, experimentar i impulsar.

Així doncs, quan vam tornar ens vam atrevir a comentar i proposar a la Direcció General respectiva de la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat que posés en marxa algun pla experimental d'aprenentatge servei pilot en centres de secundària de Catalunya. Tot i que inicialment hi estaven interessats, la proposta no va prosperar. Recordo que un motiu important era la suposada desconfiança dels pares de permetre que el seus fills abandonessin les aules per anar a àmbits menys segurs i controlables.

Ara celebro que a casa nostra alguns especialistes i educadors procedents del sistema docent, de l'administració i l'acadèmia –Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona, Fundació Catalana de l'Esplai, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i Grup de Recerca en Educació Moral de la mateixa universitat–, s'hagin constituït en grup coordinador del Centre Promotor d'aprenentatge servei, una proposta pedagògica tan oberta i adaptable com rica en influents factors per a una formació integral de la persona. Aquesta pràctica educativa posa per sobre de tot com a matèria per conèixer i viure, la solidaritat i els comportaments prosocials, per poder descobrir els beneficis i els avantatges personals de posar el jo al servei de l'altre i de la comunitat.

No vull deixar passar l'avinentesa sense fer palesa una consideració madurada des de ja fa temps: els anys de l'adolescència són una fase gairebé més crítica, psicològicament, que la infantesa. Els educadors hem de prendre consciència que en aquests moments encara som a temps d'endegar i suscitar trets positius en la personalitat del noi o noia, i redreçar actituds negatives i fins i tot violentes. Cal, però, que com a adults ens oferim prosocialment, com a possibles acompanyants en les seves perplexitats personals i socials. Un adult significatiu pot influir en un capgirament vital.

I encara més: tot jove, potser desorientat, desmotivats, cansat d'una vida erràtica, massificada i amb manca de sentit, troba en el primer contracte de treball la possibilitat d'experimentar l'àmbit laboral com a àmbit formatiu, és a dir, com una escola de relacions si l'empresari i el personal són acollidors i comprensius.

El treball, doncs, esdevé una activitat per reorientar-se en la vida: pel sentit d'utilitat, per la comprovació de les pròpies capacitats funcionals i eficients en el servei, per la retribució econòmica. Tots aquests factors tenen una gran importància perquè suposen aterrar en la vida real i constructiva i perquè els ajuda a consolidar la seva autoestima.

La participació dels joves i adolescents en l'experiència d'aprenentatge servei, a més d'oferir-los una instrucció integral de coneixements, els proporciona una prova, *una posada en escena* de moltes seqüències relacionals orientades a una fita que els prepararà per a la inserció laboral. Una fita plena de valors i de l'experiència de viure'ls.

El llibre que em plau prologar és un magnífic recull d'experiències d'allò que necessitem conèixer per endinsar-nos en una apassionant innovació educativa.

ROBERT ROCHE I OLIVAR

*Director del Laboratori d'Investigació Prosocial Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona*

Presentació

XUS MARTÍN I LAURA RUBIO

Per començar

La inquietud i l'interès per vincular educació i societat vénen de lluny.¹ L'escola activa ens va deixar un bon llegat d'idees i de maneres d'establir lligams entre l'aula i el que passava al carrer. De totes maneres, cada època històrica, cada situació sociopolítica, cada entitat i, en definitiva, cada equip educatiu ha de tornar a pensar com es pot fer aquesta connexió. Així doncs, ha de tornar a dissenyar experiències i pràctiques concretes que propiciïn aprenentatges vinculats a la vida i que intentin donar respostes enginyoses i útils als problemes reals de cada comunitat.

En els darrers anys s'han incorporat al nostre vocabulari educatiu expressions com ara *participació ciutadana*, *desenvolupament comunitari*, *projectes d'intervenció en la comunitat*, *voluntariat social*, entre d'altres. Algunes d'aquestes expressions sovint s'han usat com a sinònims ja que, tot i tenir trets diferencials, també és cert que comparteixen inquietuds, itineraris i sobretot realitats semblants. Moltes de les experiències de caràcter social dutes a terme a les escoles, espais i agrupaments del nostre entorn han estat batejades en diferents moments amb alguna d'aquestes expressions.

1. Aquest treball s'ha realitzat gràcies a l'ajut per al desenvolupament de projectes de Recerca i Innovació en matèria educativa i d'ensenyament formal i no formal (any 2005) que atorga l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

D'altres, no han estat conegudes amb cap d'aquests noms però s'han dut a terme amb la voluntat ferma d'incorporar a la formació dels joves el compromís amb l'entorn. Tenim una tradició llarga i densa en aquesta direcció. També és cert, però, que la majoria d'aquestes pràctiques no han estat generalitzades ni sistematitzades. Sovint, s'han plantejat com a activitats extres en els currículums escolars o en els programes educatius dels centres d'educació no formal. Finalment, cal deixar constància que totes aquestes propostes han sorgit de sensibilitats ideològiques, polítiques i educatives diferents.

Aquest llibre tracta sobre l'aprenentatge servei (APS), una activitat educativa planificada tant pel que fa als aprenentatges que es pretenen assolir, com pel servei a la comunitat que es vol desenvolupar amb l'aplicació d'aquests aprenentatges. Són activitats amb prou entitat per definir-les al marge d'altres propostes, però que reconeixem que recullen, amplien o emfatitzen alguns dels elements presents en moltes de les experiències que es coneixen amb noms com els esmentats anteriorment.

Més concretament, aquest llibre presenta un conjunt d'experiències que, tot i que moltes no han estat dissenyades ni pensades com activitats d'APS, creiem que contenen els elements necessaris per a poder ser considerades bones pràctiques d'aprenentatge servei. Autors nord-americans i llatinoamericans² pioners en el tema de l'aprenentatge servei en els seus respectius països coincideixen a afirmar que sovint els centres educatius han inventat de manera més o menys intuïtiva l'aprenentatge servei pel seu compte i que, aquest és un fet universal. Tot i això, la detecció, sistematització, anàlisi i teorització d'aquestes experiències suposa una aportació en un doble vessant. D'una banda, les bones pràctiques permeten il·lustrar els elements fonamentals d'aquest tipus de projectes, obren possibilitats per a revisar-ne d'altres i són inspiradores de noves propostes. La fonamentació teòrica, d'altra banda, ens ajuda a repensar projectes vigents en clau d'aprenentatge servei, incidir en aquells aspectes menys desenvolupats i donar idees i eines per al disseny de noves propostes que treballin en aquesta línia.

A continuació presentarem breument les experiències que conté aquest treball i que després apareixen narrades amb detall. A més,

2. Aquest tipus d'activitats tenen una llarga tradició als EUA, on es coneixen com a projectes de *service-learning*. Des del Ministeri de l'Argentina, i amb extensió a tot Llatinoamèrica, s'ha optat pel terme *aprendizaje y servicio solidario* per denominar les experiències d'APS.

per tal d'entendre'n el contingut, el següent capítol exposa els trets fonamentals de les propostes d'aprenentatge servei. S'hi inclou, en primer lloc, una definició d'APS que pretén situar aquest concepte en el nostre context i també establir els trets característics que creiem que ha de complir tot projecte d'APS. En definitiva, com entenem l'aprenentatge servei, quina creiem que és la seva aportació a l'àmbit educatiu i en concret a l'educació en valors. En segon lloc, també s'exposen els trets característics i les etapes metodològiques dels projectes d'aprenentatge servei. Com veurem, aquestes etapes s'identifiquen amb les fases definides en la pedagogia per projectes, si bé la presència d'entitats receptores del servei inclou nous elements que cal tenir en compte.

Algunes experiències d'aprenentatge servei

En els capítols que apareixen a continuació trobareu una selecció de bones pràctiques d'APS que pretenen il·lustrar una àmplia diversitat d'activitats educatives d'aquest tipus. Tal com ja advertíem al principi, moltes d'aquestes activitats no van ser concebudes com a activitats d'aprenentatge servei pròpiament, però el seu desenvolupament conté els elements fonamentals perquè les considerem força pròximes o perquè les puguem batejar amb aquest nom.

En concret, el llibre conté un total de deu experiències narratives i sistematitzades de forma detallada, que hem classificat en tres grans blocs: aprenentatge servei a l'escola, a la universitat i a l'educació no formal. Aquesta diferenciació posa l'èmfasi en el primer dels trets característics dels projectes d'APS que hem assenyalat al llarg d'aquest capítol: es tracta d'activitats educatives que es poden desenvolupar des de l'educació formal, l'educació no formal i en les diferents edats i etapes educatives.

El bloc d'aprenentatge servei a l'escola inclou quatre experiències diferents. La primera es titula *L'assignatura Anàlisi i acció social a l'escola Sant Ignasi* i narra de forma vivencial l'activitat d'APS que un grup de joves de Batxillerat duu a terme en el marc d'una matèria inscrita en el seu currículum acadèmic. A través d'aquesta matèria matèria, els joves entren en contacte i s'impliquen en realitats diferents a la pròpia: la infància, els avis i les persones amb disminució. El treball a l'aula des de l'assignatura Anàlisi i acció social permet dotar de contingut i reflexionar sobre el servei que es presta en

aquestes entitats. Possiblement el punt fort d'aquesta experiència és que es tracta d'una activitat consolidada i reconeguda en el projecte educatiu del centre. En segon lloc, apareix l'experiència que porta per títol *Fem un jardí, un programa de cooperació entre escola i Ajuntament en la urbanització d'un espai públic de Granollers*. En aquest cas, es tracta d'un projecte bianual promogut des de l'Ajuntament de Granollers en què han participat alguns centres escolars de primària. L'activitat preveu que els nens i les nenes s'impliquin directament en la urbanització d'un espai públic del municipi; d'altra banda, aquesta tasca s'intenta vincular amb les programacions establertes des del centre educatiu. Un element que cal destacar en aquest projecte és el fet que la participació dels i les alumnes no es limita a la fase del disseny, sinó que es preveu que s'impliquin en cadascun dels processos, tant a nivell tècnic com administratiu. *L'ecoauditoria a l'aula* és la tercera experiència del bloc d'aprenentatge servei a l'escola. Hi col·laboren el Centre Mediambiental l'Arrel, l'Ajuntament de Sant Joan Despí i algunes escoles de la població. A través d'aquest projecte, els alumnes s'apropen al concepte de sostenibilitat tot analitzant les causes i conseqüències dels actes de consum energètic individuals i col·lectius i desenvolupant, posteriorment, millores ambientals en el centre. D'aquesta manera, posen en pràctica i difonen en el conjunt de la comunitat escolar hàbits de vida respectuosos amb el medi ambient i les generacions futures. Un dels punts forts de l'ecoauditoria és sense dubte, la interdisciplinarietat i el significat dels aprenentatges que es duen a terme a través d'aquest projecte. La darrera de les experiències d'aquest primer bloc porta per títol *Projecte Xarxa, TIC i educació ciutadana*. Al llarg d'aquest capítol s'exposa el treball que en aquesta direcció coordina la Fundació Martí l'Humà de la Garriga. Tal com indica el títol, es presenten algunes idees i propostes que integren la metodologia del l'aprenentatge servei i les tecnologies de la informació i el coneixement com a suports educatius de múltiples possibilitats. Del conjunt de projectes que s'exposen, destaca el valor de la formació del professorat i el seguiment continuat dels projectes.

Ja en el bloc de l'aprenentatge servei a la universitat, trobem tres experiències diferents. En primer lloc, apareix un conjunt d'experiències agrupades sota el títol *L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries*. Es tracta d'un conjunt d'experiències realitzades entorn a les assignatures relacionades amb l'educació en valors que s'ofereixen des de la Facultat de Pedagogia de la Univer-

sitat de Barcelona, dintre de la línia de recerca i docència del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Un dels elements a destacar d'aquest capítol és l'anàlisi dels motius que han fet necessaris i doten de sentit la introducció d'una metodologia propera a l'APS. A continuació, apareix una experiència titulada *Resolució de problemes i aprenentatge servei. Una proposta pedagògica de vincle amb la comunitat*. S'hi narra el procés de formació d'un grup d'alumnes universitàries a través de l'assignatura de Psicologia de l'educació a la Universitat de São Paulo (Brasil). La proposta pedagògica articula dues metodologies innovadores: la resolució de problemes i l'aprenentatge servei. Destaca fonamentalment pel fet d'obrir un camí cap a la pràctica universitària dirigida a la formació de professionals compromesos contra les injustícies socials que els envolten. La darrera experiència del bloc d'aprenentatge servei a la universitat és la de *Les trobades socioesportives entre l'alumnat de la Universitat de Barcelona i els interns dels centres penitenciaris de Catalunya*. Aquesta pràctica acosta els alumnes de les facultats de Pedagogia i Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona a la realitat penitenciària a través de l'educació física. Els alumnes universitaris continuen el seu procés de formació fora de les aules col·laborant en la reinserció social d'un grup d'interns. Un dels aprenentatges més valorats en aquest projecte ha estat com les relacions interpersonals amb els reclusos permeten trencar estereotips i idees preconcebudes envers certs col·lectius.

Ja per acabar, el tercer i últim bloc se centra en l'aprenentatge servei a l'educació no formal. També conté tres experiències, tres exemples de bones pràctiques d'APS fora de l'àmbit escolar. La primera és una experiència històrica que s'ha titulat *L'experiència de Joaquim Franch als camps de treball dels Aiguamolls de l'Empordà: un cas d'aprenentatge servei avant la lettre?* El marc són uns camps de treball de caràcter naturalista en què els joves havien de preparar una exposició que expliqués com eren els aiguamolls. Un dels llegats més importants d'aquesta proposta és la clara visualització de com un projecte que busca la participació dels joves no resta valor a les tasques de preparació i planificació que han de dur a terme els educadors. En segon lloc, apareix narrada l'experiència que porta per títol *Tots som meninos*, un projecte de solidaritat entre la Fundació Catalana de l'Esplai i el Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua de Brasil. Aquesta activitat educativa permet que un grup de joves catalans s'acostin, durant uns quants dies, a la

realitat dels nens del carrer d'aquest país. Més tard, s'espera que aquests joves s'impliquin en la sensibilització social i la denúncia de les condicions de vida dels nens del carrer. Sens dubte, el gran potencial del projecte és la intensitat de la vivència i els aprenentatges que es desprenen d'un viatge a una realitat que encara lluita per garantir el respecte per alguns dels drets humans fonamentals. La darrera de les experiències del llibre és la de *Grups comunitaris d'estudi: servei juvenil des d'una experiència d'inclusió educativa* que desenvolupa la Fundació SES (Sostenibilitat, Educació i Solidaritat) a l'Argentina. Es tracta d'una metodologia d'acompanyament i suport per a adolescents i joves amb pocs recursos que inclou algunes tasques comunitàries com una activitat obligatòria en el marc del programa formatiu. La proposta palesa com l'aprenentatge servei també és una via interessant a desenvolupar des dels programes d'inclusió social i educativa.

La nostra intenció a l'hora d'introduir el concepte d'aprenentatge servei és contribuir al desenvolupament d'una educació per a la ciutadania basada en la participació responsable i el compromís cívic. Entenem que l'aprenentatge servei és una aposta clara d'educació en valors, una pràctica exigent i compromesa amb la formació dels nois i noies. Alhora també volem retre homenatge a tots els educadors i educadores que amb la seva intervenció diària dissenyen pràctiques i gestionen projectes basats en l'educació per a la vida i en l'aprenentatge mitjançant l'acció, una acció que reverteixi en la millora de l'entorn i en la comunitat.

Què és l'aprenentatge servei?

XUS MARTÍN, LAURA RUBIO, CHARO BATLLE I JOSEP MARIA PUIG³

Una mica de definició

Tot i la pluralitat d'experiències que poden incloure's dins d'aquest gran paraigüa que és l'APS, cadascuna de les quals amb accents i sensibilitats diferents, entenem que hi ha un cert grau d'unanimitat a l'hora de definir-lo com una activitat complexa que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge de continguts, competències, habilitats o valors.⁴ En l'APS es fonen intencionalitat pedagògica i intencionalitat solidària. Malgrat que és una proposta innovadora, és alhora una proposta que parteix d'elements prou coneguts: el servei voluntari a la comunitat i l'adquisició de nous aprenentatges. Definim aprenentatge servei com:

Una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en què els partici-

3. Xus Martín, Josep Maria Puig i Laura Rubio són membres del GREM, Grup de la Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona, i professors del Departament i Història de l'Educació de la mateixa facultat (xusmartin@ub.edu, joseppuig@ub.edu i lrubio@ub.edu); Charo Batlle és membre de la Fundació Catalana de l'Esplai. Tots ells formen part del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

4. Les idees sobre APS que s'apleguen al llarg d'aquest capítol es troben més àmpliament desenvolupades a PUIG, J.M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J.: *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro, 2006.

pants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.

L'aprenentatge servei és, doncs, un projecte educatiu amb utilitat social. La seva principal aportació és vincular estretament en la sola activitat educativa ben articulada i coherent, dos elements que ja coneixíem, però que no sempre hem sabut fer jugar alhora: l'aprenentatge i el servei. La relació circular que s'estableix entre tots dos genera una nova realitat, que intensifica els efectes de cadascun d'aquests per separat. El sistema que es crea supera la suma de tots dos. L'aprenentatge millora el servei, el que s'aprèn es pot transferir a la realitat en forma d'acció i permet donar un servei de qualitat a la comunitat. D'altra banda, el servei dóna sentit a l'aprenentatge, li aporta una experiència vital, el torna significatiu i permet extreure'n nous aprenentatges, tant pel que fa a continguts, competències i habilitats com en relació amb els valors i el canvi d'actituds que suposa en molts casos. Amb relació a aquesta definició d'aprenentatge servei, destaquem els trets característics d'aquest tipus de projectes:

Aprenentatge servei en l'univers educatiu

Els projectes d'APS són activitats que poden ser aplicades des de l'àmbit de l'educació formal, l'educació no formal i la tasca que duen a terme algunes organitzacions socials de la comunitat. També es considera que és possible treballar en les diferents edats i etapes educatives, sempre que s'adeqüi el nivell dels aprenentatges i també el tipus de servei que es realitzi. Si bé és cert que cadascun d'aquests orígens pot determinar el caràcter del projecte, es tracta d'una proposta educativa flexible que ha de poder donar lloc a diferents combinatòries. El més important, però, és situar els projectes d'aprenentatge servei dintre de les possibilitats reals que ofereix la institució educativa. Buscar un temps i un espai concrets per a l'aprenentatge servei dintre del conjunt d'activitats que es duen a terme en una institució educativa, ajuda a donar-li consistència i entitat dintre del projecte educatiu del centre.

Un servei per aprendre i col·laborar en el marc de la reciprocitat

La tasca que es realitza a través dels projectes d'aprenentatge servei s'espera que suposi un servei autèntic, que respongui a necessitats

reals de la societat i en la mesura que sigui possible, sentides per la comunitat. L'activitat ha d'estar vinculada a la percepció de dificultats sobre les quals es pot intervenir i introduir alguna millora. L'aprenentatge servei parteix del convenciment que es pot fer alguna cosa per millorar el medi. L'acció feta amb sentit permet transformar la realitat. Aquesta és una acció responsable, que parteix de la lectura informada de la realitat, que té com a rerefons el valor de la ciutadania activa, i que s'allunya d'intervencions assistencialistes o properes a la beneficència. El servei ha de partir d'una relació de reciprocitat defugint mirades paternalistes de qui realitza el servei respecte qui el rep. En cada cas concret, s'haurà de vetllar perquè sigui així, i perquè el grup tingui una consciència clara no només del que aporta, sinó també del que rep i del que aprèn en cada fase del procés.

Un procés d'adquisició de coneixements i competències per a la vida

Ja amb relació a l'aprenentatge, els projectes d'aprenentatge servei han d'afavorir el desenvolupament integral de les persones que hi participen. No ens referim únicament a l'aprenentatge informal que pot originar qualsevol tipus d'acció o intervenció directa a la comunitat. Es tracta de fer de manera conscient, planificar i sistematitzar el conjunt d'aprenentatges que es posen en joc en cadascun dels passos d'un projecte d'aquest tipus. D'una banda, aprenentatges de contingut –fets, procediments i valors implicats en el projecte–, d'altres més relacionats amb competències i habilitats que suposa la realització d'un determinat servei a la comunitat, finalment actituds i valors que impliquen la posada en marxa de la proposta educativa en qüestió.

Un pedagogia activa i reflexiva

Aquest aprenentatge es fonamenta en una pedagogia de l'experiència. L'APS fa seva una manera d'entendre l'aprenentatge que es caracteritza per l'acció: «s'aprèn fent». Una acció que en aquest cas surt fora dels centres educatius i hi torna en forma de reflexió, d'anàlisi i de presa de consciència de la realitat. Aprendre a través de l'APS suposa fer, actuar, implicar-se. Així, l'adquisició de coneixements, el desenvolupament d'habilitats i l'apropiació de valors tenen el seu punt de partida en l'activitat. Es tracta d'una activitat que defuig l'activisme, el fer per fer, i que integra la reflexió com a component inherent a la pròpia

pràctica. L'aprenentatge, perquè sigui actiu i significatiu, parteix de la problematització de l'experiència dels alumnes. És, per tant, un aprenentatge reflexiu. La pedagogia per projectes és un referent metodològic i ha estat una de les concrecions més extenses de l'aprenentatge servei.

Una xarxa de partenaires i instàncies de connexió i suport

Resulta evident que, per la seva pròpia naturalesa, aquest tipus de projectes requereixen aliances entre institucions i entitats de suport. Totes elles, treballant conjuntament, han de permetre combinar ambdues activitats –aprenentatge i servei– per tal de donar una resposta de formació més integral i adequada. Dur a terme aquest tipus d'experiències requereix una intensa col·laboració entre el centre educatiu i l'entitat en què cristal·litzarà l'acció solidària. Es tracta d'una relació que no només permet planificar junts i compartir un projecte, sinó que també escurça distàncies entre l'escola i la comunitat i, en definitiva, incideix en la idea que el món educatiu i les entitats socials formen part d'una mateixa realitat. Treballar en xarxa passa a ser, doncs, un dels elements nuclears en projectes d'APS. Reconèixer la responsabilitat educativa compartida i establir vies per treballar conjuntament són punts de partida per a aquest treball en xarxa.

Activitats amb impacte formatiu i transformador

Finalment, l'aprenentatge servei suposa un aprenentatge que atén al conjunt de les dimensions de la persona, tant pel que fa als aspectes intel·lectuals, afectius i de comportament. L'execució dels projectes d'aprenentatge servei intensifica la relació dels nens o joves amb altres membres de la seva comunitat, en valora socialment l'aportació i incrementa d'aquesta manera la seva autoestima. De la mateixa manera, cada experiència de servei exigeix la pràctica de valors com la solidaritat, la cooperació, la responsabilitat, el diàleg i l'esforç. El punt de partida d'aquesta proposta apunta directament a una opció de valor: difondre la pràctica de la solidaritat i el compromís social com a contingut educatiu.⁵ Parlem, doncs, d'activitats d'important impacte formatiu i trans-

5. Segons María Nieves Tapia (coordinadora del Programa Nacional de Escuelas Solidarias del Ministerio de Educación de Argentina), «la solidaritat és el valor que s'ensenya però també la metodologia a través de la qual s'aprèn». TAPIA, M. N.: *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2001.

formador, tant pel que fa al desenvolupament personal de les persones que hi participen, com pel que suposen quant a canvis en les institucions implicades i les millores en l'entorn sobre el qual s'actua.

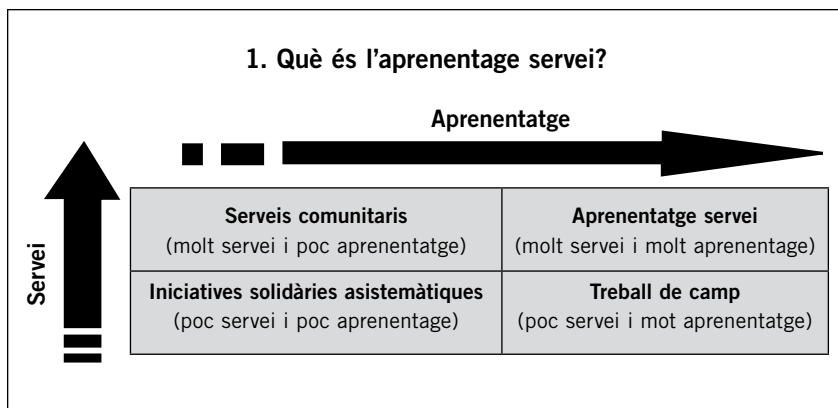
Fins aquí hem presentat els trets característics dels projectes d'aprenentatge servei. Considerem, però, que definir l'aprenentatge servei suposa també comparar-lo amb altres pedagogies de l'experiència. Les pràctiques de participació comunitària permeten concrecions diferents i cal tenir clar que no totes cristal·litzen en experiències d'APS. A entendre aquesta diversitat, ens pot ajudar el gràfic desenvolupat pel Service Learning 2000 Center,⁶ en què s'identifiquen els trets característics de diferents tipus de projectes. El model té dues coordenades: una relacionada amb el servei i l'altra amb l'aprenentatge. El resultat de la seva combinació són els quatre quadrants que presentem a continuació.

El primer quadrant correspon a activitats d'alt nivell de servei a la comunitat però desconnectades dels aprenentatges que es plantegen als centres educatius. Com en el cas de moltes activitats de voluntariat, l'èmfasi està en el servei. El segon, correspon als projectes igualment preocupats a oferir un servei de qualitat i un aprenentatge sistematitzat. Aquest és el cas dels projectes d'aprenentatge servei que ens ocupen en aquest treball. El tercer quadrant és el que fa referència a projectes orientats bàsicament a l'aprenentatge de continguts curriculars específics, amb un baix nivell de servei a la comunitat. Algunes recerques i treballs de camp esdevenen clarament propostes d'aquest tipus. En darrer lloc, el quart quadrant inclou projectes de baixa qualitat de servei i d'aprenentatges poc sistematitzats. Iniciatives solidàries asistemàtiques en què el servei està mal organitzat i en què gairebé no hi ha oportunitats per aprendre ni tampoc per reflexionar serien les activitats representatives d'aquest últim quadrant.

Com veiem el quadrant que es refereix a l'APS inclou un alt nivell de servei i l'aprenentatge és sistemàtic i integrat. A més, es distingeix d'altres aproximacions per l'intent de beneficiar, igualment, les persones que presten el servei –i que a través d'aquest fan un seguit d'aprenentatges– com als seus destinataris. En aquest quadrant s'inclouen tots els projectes que posen el mateix èmfasi tant en el servei que es presta com en l'aprenentatge que es produeix. L'aprenentatge es planteja com un aprenentatge conscient,

6. SERVICE-LEARNING 2000 CENTER.: *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, C.A. 1996.

sistematitzat, intencional i voluntàriament organitzat. El servei és un servei de qualitat, planificat i que parteix de necessitats reals de la comunitat.



Etapes en l'aplicació de projectes d'aprenentatge servei

Sistematitzar una metodologia mai no pot fer-se sense córrer dos riscos: un, simplificar tant que quedi reduïda al mínim per tal que pugui ser aplicada a contextos i pràctiques diferents; dos, presentar-la com una cosa uniforme i homogènia, ignorant les peculiaritats, els accents i els aspectes més destacables de cada experiència concreta. Aquests riscos existeixen també a l'hora de determinar les etapes metodològiques dels projectes d'APS. Malgrat això, entenem que aquests tipus d'activitats permeten unificar un seguit de criteris i aporten algunes maneres de fer específiques a destacar i que caldrà saber adaptar en cada cas. Amb aquesta voluntat, a continuació presentem les fases d'aplicació dels projectes APS. Com veurem, hi ha una important coincidència amb la proposta de Dewey⁷ sobre el mètode de recerca científic i la seva aportació de l'aprenentatge a través de l'experiència, la qual, en el seu moment, va ser inspiradora, juntament amb d'altres, de la pedagogia per projectes.⁸ L'element més innovador que inclou l'APS és la

7. DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971, p. 164-165.

8. HERNÁNDEZ, F. i VENTURA, M.: *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona, Graó, 1992, p. 56-66.

presència de les entitats receptores del servei i les relacions que es deriven d'aquesta incorporació.

Les etapes metodològiques en l'aplicació de projectes d'aprenentatge servei inclouen les fases de treball que hauran de desenvolupar els nois i les noies en qualsevol projecte: planificació, execució i avaluació. La reflexió apareix com un eix transversal al llarg de tot el procés. Finalment, també s'incorpora a la proposta una etapa de preparació i valoració de l'educador. A continuació, repassem les etapes fonamentals dels projectes d'aprenentatge servei, i també les diferents accions que suposen en cada cas:

1. *Preparació de l'educador/a.* Com en qualsevol altre tipus d'activitat educativa, els educadors han de destinar un cert temps a la planificació dels projectes d'APS. Aquesta suposa, en primer lloc, fer una anàlisi del grup i de cadascun dels participants. És a dir, fer una radiografia del grup que inclogui l'anàlisi dels interessos i motivacions dels nois i les noies, el seu nivell acadèmic i l'experiència en projectes i la pròpia dinàmica del grup. S'entén, però, que aquesta tasca està implícita en la nostra tasca diària com a educadors i força desenvolupada quan treballem amb un grup de forma habitual. En segon lloc, cal també identificar les necessitats socials que podrien motivar els nois i les noies a realitzar un projecte d'aprenentatge servei. A partir dels seus interessos, es tracta d'advertir possibilitats de treball o projectes vigents que puguin esdevenir activitats d'APS. En qualsevol dels casos, cal preveure les vinculacions curriculars que podrien suposar aquests projectes; és a dir, les connexions amb els aprenentatges previstos dins de la proposta educativa del centre. Finalment, no podem iniciar el treball de definició i planificació del projecte amb els nens o joves sense planificar què suposarà posar en marxa el projecte. Alguns aspectes que cal pensar en aquest sentit són determinar els objectius del projecte, preveure certs aspectes organitzatius, establir les etapes de treball, determinar-ne la durada, establir contacte amb entitats de l'entorn, fer un pressupost del projecte, pensar el lloc que hi poden tenir les famílies, etc.
2. *Planificació amb el grup.* La tasca prèvia realitzada per l'educador es converteix en el marc que ha de permetre trobar indicis per motivar el grup, també per facilitar el diagnòstic de l'entorn i la definició del projecte. Sovint, pot ser la mateixa institució edu-

cativa que decideix treballar la solidaritat mitjançant pràctiques organitzades. Altres vegades, la proposta arriba de la comunitat o d'una entitat social. En altres casos, les vivències quotidianes dels nois i les noies, el contacte amb situacions problemàtiques o la presa de consciència de determinats conflictes socials, és el que els mou a actuar. En cada cas la motivació haurà de treballar-se de manera diferent. Amb independència del punt de partida, és important que els educadors ajudin el grup a detectar necessitats reals de la comunitat i a imaginar serveis que estiguin al seu abast. Els nois i noies haurien de poder implicar-se en la definició del problema i en el diagnòstic de la realitat sobre la qual s'haurà d'actuar. Un cop fet el diagnòstic comença la tasca d'organització del treball. És en aquest moment que pren sentit el projecte, quan el grup rep informació rellevant dels destinataris i de l'entitat que oferirà el servei, quan ha de mesurar les seves possibilitats d'acció i explicitar quin servei pot realitzar. S'haurà de preveure un cert temps per tal de recopilar informació i apropar-se a la realitat en què s'ha d'intervenir. Altres qüestions que cal considerar en la planificació són: les responsabilitats que assumeix cadascú, com es distribueixen les funcions, les persones encarregades de dur a terme cadascuna de les activitats, el calendari aproximat i la durada del servei i els recursos de què es disposa. Tots aquests elements s'hauran de pactar amb l'entitat receptora del servei. Finalment, cal destinar un espai per a reflexionar sobre els aprenentatges realitzats durant l'etapa de la planificació. No hem d'oblidar que aquesta és una fase d'important transcendència pedagògica. És important que els joves prenguin consciència d'aquest fet.

3. *Execució amb el grup.* En aquesta etapa, tal com indica el nom, l'aspecte fonamental és l'execució del projecte. Això suposa posar-se a treballar i la intensitat de la vivència és el que la caracteritza. És el moment de dur a terme les diferents accions que han estat planificades prèviament. Aquesta posada en marxa sovint requereix una preparació teòrica i fins i tot tècnica. També implica sortir de la dinàmica habitual del centre i efectuar el servei previst. Durant aquest procés i, en realitat al llarg de tot el projecte, és important nodrir constantment la motivació envers l'activitat. No podem relegar aquesta tasca únicament a la primera etapa del projecte. És per això que l'educador ha de fer un seguiment

intens del grup, i també de vegades individualitzat. Un altre dels elements que caracteritza aquesta etapa és la relació amb l'entorn. Ens referim al treball en xarxa amb les entitats socials properes, fonamentalment amb l'entitat receptora del servei en qüestió. Caldrà tenir cura d'aquesta relació des del primer moment, perquè aquesta trobi sentit a l'activitat compartida amb el centre educatiu. Al llarg d'aquest procés també resulta important mantenir el registre, la comunicació i la difusió del servei i del projecte que s'està duent a terme. Recollir les accions i vivències permet consolidar l'experiència i millorar la reflexió. Comunicar i difondre el treball realitzat serveix perquè aquest sigui reconegut i valorat per la comunitat. Finalment, destacar la reflexió sobre els aprenentatges realitzats durant l'execució. Sens dubte, la reflexió és un moment clau en l'APS perquè permet fer del projecte una experiència educativa. Però tal com ja hem indicat abans, aquesta reflexió no pot deixar-se per quan ha finalitzat la intervenció. A més, s'hauran de compaginar activitats d'autoavaluació, amb valoracions de grup i també d'altres amb l'entitat receptora del servei.

4. *Avaluació amb el grup.* La valoració del projecte forma part del procés d'intervenció i en les diferents fases s'han d'establir mecanismes de retroacció que permetin al grup valorar en quina mesura s'apropen o no als objectius plantejats. S'hauria d'aprofitar qualsevol esdeveniment o vivència extraordinària per realitzar exercicis de valoració al voltant del que s'està aprenent i del que s'està experimentant. Malgrat la presència de l'activitat avaluadora al llarg de tot el procés, també és interessant fer una avaluació més global en finalitzar el projecte. Aquesta avaluació, en primer lloc, haurà de permetre fer un balanç dels resultats del servei realitzat: caldrà considerar tots els elements previstos en el disseny, i també cadascun dels aspectes que ha introduït la pròpia acció solidària al llarg del procés. La qualitat del servei i el seu impacte en la comunitat són alguns dels principals elements que convé considerar. D'altra banda, també cal destinar un temps i un espai a la reflexió i balanç final dels aprenentatges, alguns previstos des de la proposta del centre educatiu, d'altres que s'han produït sense que ningú hagués planificat o aprenentatges vivencials que, de vegades, arriben a convertir-se en els més destacats. D'altra banda, l'avaluació també obre perspectives de futur per

continuar o mantenir algun tipus d'acció en l'entitat receptora del servei o en d'altres similars. D'aquesta manera, l'avaluació permet dur a terme un exercici de projecció i perspectiva de futur. En darrer lloc, la celebració del projecte esdevé una manera de comunicar els resultats finals obtinguts a través d'aquesta activitat educativa, difondre el treball realitzat i, per què no, gratificar els esforços esmerçats i reforçar l'autoestima dels participants.

5. *Avaluació de l'educador.* Tancat i avaluat el projecte amb els nois i noies, cal que l'educador destini un cert temps a revisar alguns dels aspectes fonamentals del projecte. El balanç i les conclusions extretes en aquest sentit han de servir per millorar la proposta educativa en cas que es consideri oportú replicar-la en un futur. En primer lloc, ens referim a una avaluació del grup i de cada noi i noia participant. Partint de la tasca de preparació realitzada a l'inici del projecte, és important revisar l'evolució dels interessos del grup, del seu nivell acadèmic o de la pròpia dinàmica al llarg del procés. D'altra banda, la relació establerta amb les entitats implicades en el projecte també requereix una valoració específica; ens referim a l'avaluació del treball en xarxa amb les entitats. És aquest el moment de qüestionar-se per l'idoneïtat de les entitats escollides, també per reflexionar sobre la valoració que aquestes han fet del projecte en general i, en particular, de la participació dels joves en les seves activitats. També es recomana dur a terme l'avaluació de l'experiència com a projecte d'aprenentatge servei; és a dir, revisar el projecte en relació amb els trets característics dels projectes d'APS, valorar els encerts i les dificultats trobades i, en definitiva, valorar si es tracta d'una activitat que val la pena consolidar en la dinàmica habitual del centre. Ja per acabar, s'hauria de reservar un darrer moment per realitzar l'autoavaluació de l'educador, que ha de tenir en compte aspectes diversos, no únicament en relació al seu rol d'ensenyant. Així doncs, ha de valorar la seva implicació en el projecte, la confiança dipositada en els joves en cadascun de les fases del projecte o el seu paper com a dinamitzador de l'activitat, entre altres aspectes.

I. L'aprenentatge servei a l'escola

L'assignatura Anàlisi i acció social a l'escola Sant Ignasi

XUS MARTÍN GARCIA⁹

Introducció

El col·legi Sant Ignasi, de la Companyia de Jesús, és un centre d'Educació infantil, primària, secundària i Batxillerat, situat al barri de Sarrià de Barcelona. L'escola ofereix quatre línies en els grups de parvulari i sis per a cada un dels nivells educatius des de primer de primària a segon de Batxillerat. Els alumnes que assisteixen pertanyen majoritàriament a famílies de classe mitja alta.

La preocupació per la formació social i cívica dels alumnes és un dels trets definidors del centre, cosa que es fa explícita en el seu ideari i en el projecte educatiu. Tot plegat es comunica a les famílies a l'hora de presentar el tarannà de la institució i també es concreta en propostes pedagògiques que tenen com a objectiu la sensibilització dels nois i noies davant de situacions de marginació i d'injustícia social.

9. Xus Martín és membre del Grup de la Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM), i professora titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la mateixa facultat (xusmartin@ub.edu).

L'experiència que descrivim en aquest capítol va néixer el curs 1991-92 i des d'aleshores s'ha dut a terme ininterrompudament. S'hi fonen acció solidària i aprenentatge curricular i es tracta d'una de les apostes més clares i explícites de l'escola per tal d'afavorir la presa de consciència i el compromís social en els joves. D'altra banda, es tracta d'una experiència que s'ha estès –amb les modificacions i els canvis necessaris– a altres centres educatius de la Companyia de Jesús.

A partir de l'assignatura Anàlisi i acció social, es vincula els alumnes a activitats de servei en institucions socials i en col·lectius desfavorits. Com a qualsevol altra assignatura, disposa d'un cert temps en l'horari lectiu –una hora setmanal–, té una programació curricular pròpia i diferenciada de la classe de tutoria, i és avaluada en diferents moments del curs. A més de l'hora lectiva, aquesta assignatura requereix una dedicació d'una tarda setmanal. La complexitat d'aquesta matèria, la seva doble finalitat d'aprenentatge i d'acció i la seva vinculació amb entitats socials, fan d'aquesta experiència un bon exemple en l'aplicació de la metodologia d'aprenentatge servei.

A continuació, narrem com un grup d'alumnes de primer de Batxillerat juntament amb el seu professor, l'Eduard Rovira, desenvolupen l'assignatura Anàlisi i acció social al llarg del curs 2004-05. Les exigències que imposa les dimensions del capítol no ens permeten fer una descripció detallada de l'experiència, per tant, ens limitarem a presentar alguns dels moments més significatius que van tenir lloc durant el procés.

Motivació i presentació de l'assignatura al grup d'alumnes

Som a mitjan setembre. Encara no fa una setmana que ha començat l'escola. A les 8.25 del matí els passadissos de les classes de Batxillerat s'omplen de joves. Molts d'ells s'agrupen al voltant de les taquilles que tenen assignades per a cadascun, les obren i s'alliberen dels cascots de les motos i de les carteres plenes de llibres. A la porta de la classe de 1r F un grup de nois i noies parlen animadament. Arriba l'Eduard Rovira, el seu professor de l'assignatura Anàlisi i Acció Social. Tot i que no els ha impartit classes anteriorment, la majoria dels joves ja el coneixen. És el director de Batxillerat.

–Bon dia, sou els de primer F, oi? –pregunta l'Eduard en to cordial.

La pregunta del professor serveix perquè els alumnes entrin a classe. Avui és la primera sessió d'aquesta assignatura. Tot i que només s'imparteix a primer de Batxillerat, tots els alumnes n'han sentit a parlar. En el centre hi ha tradició de campanyes de caràcter marcadament social, i és freqüent que en cursos anteriors s'hagi fet referència a la matèria de Batxillerat. D'altra banda, hi ha un bon grapat d'alumnes que tenen germans més grans que ja han cursat l'assignatura.

Quan els nois seuen l'Eduard es presenta breument i passa llista:

–Ara passaré llista. És una manera de conèixer-nos i de posar cara als noms. Ja heu triat delegat? La resta de curs serà ell qui passi llista. –L'Eduard mira als nois i continua–: Si us plau, quan sentiu el vostre nom feu-me saber com voleu que us digui.

L'Eduard diu el nom de cada alumne i en molts casos fa un petit comentari: «Tu ets la cosina de...», «el teu germà ja ha acabat la carrera, oi?». Alguns nois li demanen que els digui pel nom abreujat. Ell s'ho apunta a la llista al costat del nom complet.

L'Eduard destinarà tres sessions a donar a conèixer l'assignatura, a introduir les feines que d'aquesta se'n deriven i a facilitar la informació necessària per tal que els alumnes estiguin en condicions de triar l'entitat social on faran el servei. No es tracta d'una matèria més. La seva incorporació al currículum ha estat fruit de tot un procés de reflexió i de presa de consciència de l'equip docent. Actualment l'assignatura és un dels trets d'identitat del centre, una expressió de la importància que la institució vol donar a la formació global dels alumnes i, en concret, a la seva sensibilització davant de situacions d'injustícia i de marginació social. L'Eduard, en aquesta primera trobada amb la classe, explica l'origen de l'assignatura, com va sorgir i quines motivacions hi havia al darrere. Per fer-ho, es remunta a la inquietud d'uns quants professors del centre per temes de justícia social, i al seu convenciment que no n'hi havia prou amb analitzar el que passava al món sinó que calia l'experiència directa amb situacions de marginació social per qüestionar i modificar actituds personals. L'Eduard usa contínuament expressions com ara *obrir els ulls* o *trencar la cuirassa* per transmetre als nois la finalitat de l'assignatura.

Els alumnes escolten en silenci però es limiten a això: a escoltar. Durant l'explicació del professor no hi ha cap reacció ni comentari.

L'Eduard, una vegada ha situat d'on sorgeix i quines són les finalitats de l'assignatura, passa a explicar-ne el vessant més acadèmica quines són les parts de la matèria, com es concreta cadascuna d'aquestes parts i en què consisteix l'avaluació. Comenta que l'assignatura té dues parts clarament diferenciades: l'anàlisi i l'acció social. La part d'anàlisi social es farà a la classe, els divendres de 8 a 9 del matí, abans de l'hora de tutoria. Per presentar l'anàlisi social l'Eduard insisteix en dos fets. D'una banda, la manipulació mediàtica a què tothom està sotmès i, d'altra banda, la importància que té conèixer realitats diferents a la pròpia. Mentre parla, il·lustra la seva explicació amb exemples. Així, anomena la prostitució infantil, la distribució desigual dels recursos entre nord i sud, l'explotació a què estan sotmesos alguns països, la corrupció d'alguns governs, o la gent que viu en absoluta soledat, entre d'altres. Finalment, l'Eduard presenta el material que faran servir a les classes d'anàlisi social: un dossier elaborat per l'equip coordinador de l'assignatura. El dossier inclou lectures, enquestes, gràfics i informació diversa per tractar els diferents temes. En el mateix dossier apareix la llista de llibres optatius dels quals cada alumne haurà de llegir-ne dos. És el torn de preguntes d'aquesta part de l'assignatura: cap ni una.

L'Eduard passa a presentar la segona part de l'assignatura: l'acció social. Per començar llança una pregunta al grup:

—Algú de vosaltres ha fet mai una tasca de voluntariat?

Tres noies i dos nois aixequen la mà. L'Eduard aprofita per fer-los parlar: On van anar? Què feien? Què en recorden? Per què ho van fer? Hi tornarien? Les respostes dels alumnes, tot i ser molt breus, permeten al professor introduir els objectius bàsics que es volen aconseguir amb l'acció social: dur a terme un servei que sigui útil a altres persones o col·lectius. Aquest servei, sobretot, aportarà informació, vivències i elements de reflexió a la persona que el fa, i alhora permetrà un coneixement més ampli de la societat a què pertanyen els joves i de la qual tenen una visió esbiaixada. La idea de «sortir de la bombolla i veure altres realitats» es repeteix un parell de vegades. Ara, els alumnes intervenen per aclarir aspectes formals de l'acció social: quan ho faran, quines entitats es poden escollir, si poden anar uns quants companys junts, com es tria el centre, etc. L'Eduard aprofita cada pregunta per aportar nova informació dels àmbits d'intervenció, de les residències amb què fa temps que treballen, d'altres recursos que enguany s'ofereixen per primera vegada, de la possibilitat que tenen de conèixer persones i col·lectius dels quals segurament saben ben poca cosa.

Quan s'acaben els comentaris el professor planteja el tema de l'avaluació de l'assignatura:

–D'entrada, tots teniu un excel·lent, que es manté mentre no demostreu el contrari –comença dient l'Eduard.

El grup rep amb un riure la intervenció del professor. L'Eduard insisteix:

–Ho dic seriosament. El punt de partida de l'assignatura és un deu. Es tracta de mantenir-lo. Ara bé, si algú té ganes de baixar la nota també ho pot fer.

Els nois afluixen el riure per escoltar les explicacions de l'Eduard.

–Mantenir la nota suposa dues coses bàsiques. Amb relació al servei, heu d'anar a l'entitat els dies que us hagueu compromès i col·laborar en aquelles tasques que pacteu amb els coordinadors. És clar, si algú falta contínuament sense cap motiu justificat i sense dir res al centre o bé fa una acció que perjudica l'entitat, està fent punts per baixar la nota.

L'Eduard s'adreça als nois amb to afable però seriós, mira que el segueixin i continua parlant:

–I això que acabo de dir és molt important, perquè quan diem que una acció perjudica l'entitat estem dient que perjudica directament una o diverses persones. Les entitats les formen persones, i sovint, persones que estan en una situació de dificultat. La nostra actitud ha de ser sempre respectuosa i cordial.

Una de les noies que havia fet el voluntariat al Casal del Raval intervé per parlar de la necessitat d'assistir regularment a l'entitat:

–És cert que és important no faltar al centre, perquè encara que a tu et sembli que no fas gaire cosa, els monitors compten amb tu, i si no hi vas i no avises, han de canviar activitats a darrera hora, i a vegades això és un embolic.

L'Eduard continua explicant l'avaluació, ara de l'anàlisi social.

–L'avaluació de l'anàlisi social, de tot allò que farem a classe, se centra bàsicament en escrits que m'anireu lliurant al llarg del curs respecte els temes que tractem. També farem una prova escrita dels dos llibres que haureu triat. Us plantejaré una pregunta i vosaltres haureu de donar el vostre parer. Però d'això ja en parlarem més endavant. L'hora de classe s'acaba.

Abans que els joves abandonin l'aula, l'Eduard els recorda que han de comprar el dossier de l'assignatura.

L'experiència de servei de companys de cursos anteriors

La segona sessió de l'assignatura la protagonitzen cinc alumnes de segon de Batxillerat. Tenen l'encàrrec de donar a conèixer el servei que van fer l'any anterior en l'assignatura d'Anàlisi i acció social. L'Eduard ha buscat alumnes que tenien expectatives ben diferents davant l'assignatura i que van obtenir resultats acadèmics diversos. També ha vetllat perquè entre tots cinc poguessin parlar dels tres àmbits que es proposen en l'acció social: infància, avis i persones amb disminucions.

Abans de començar a parlar, cada un dels alumnes convidats diu el seu nom, presenta l'entitat en què va dur a terme el servei, i explica en què consistia la seva feina. L'Eduard, mitjançant preguntes, intenta estirar al màxim l'experiència de cada jove. A mesura que parlen, els alumnes de segon s'animen, perden la timidesa inicial i introdueixen comentaris més espontanis i vivencials. Els alumnes de primer també es deixen anar progressivament i intervenen per fer preguntes. A la classe s'acaba establint un diàleg fluïd, que es desenvolupa a tres bandes: els alumnes experts, els alumnes novells i el professor. En algun moment l'Eduard té la sensació que les presentacions dels alumnes de segon de Batxillerat són massa positives, que no es posen de manifest les dificultats, els entrebancs i els problemes que els serveis a les institucions solen comportar. Així, el professor introdueix una tongada de preguntes destinades a fer sorgir els aspectes més dificultosos de l'acció social: «Això és el que penses ara però l'any passat et va costar, oi?», «Hi ha alguna cosa que et va decebre?», «Què esperaves trobar, quines eren les teves expectatives inicials?», «Pots explicar més àmpliament perquè dius que no ho repetiries?».

Les preguntes de l'Eduard ajuden els alumnes de segon a verbalitzar les dificultats amb què es van trobar quan van dur a terme el servei a les entitats: sentir-se poc útil, que ningú els indiqués ben bé què havien de fer o com fer-ho, tenir molta vergonya perquè havien de parlar amb gent que no coneixien, que la entitat «fos avorridíssima», o que senzillament no tinguessin ganes d'anar-hi perquè no podien enllestir la feina de l'escola. També apareix la desmotivació i la mandra inicial davant l'experiència que es proposa –i amb la qual alguns alumnes de primer se senten identificats–. En les exposicions, dos joves comenten que tot i que mai haguessin fet una tasca de voluntariat per pròpia iniciativa, els va interessar quan

l'escola va proposar l'activitat i la van rebre amb una mica de por però també amb ganes.

El diàleg acaba centrant-se en l'àmbit dels disminuïts. Hi ha dos alumnes que l'any anterior van estar amb joves amb paràlisi cerebral. Segurament es tracta dels dos testimonis més rellevants. Tots dos alumnes coincideixen en la seva ignorància davant aquesta malaltia, en els seus prejudicis inicials, en el seu desconcert en descobrir que la paràlisi cerebral no suposa cap retard mental, en la seva sorpresa per poder compartir una conversa amb nois de la seva edat «que han tingut la mala sort de tenir un accident en el moment de néixer». Les anècdotes, els casos, els exemples d'alguns joves amb paràlisi cerebral, les activitats que fan, la seva habilitat per dur a terme tasques artístiques o intel·lectuals ocupen una bona part dels comentaris dels que exposen i de les preguntes dels alumnes de primer curs.

En sortir de classe tinc la sensació que els alumnes de primer estan més encoratjats, però sobretot més tranquils. Aquest primer contacte amb l'acció social els ha ajudat a perdre la por i a rebaixar l'angoixa. Avui han escoltat l'experiència propera de companys que l'any anterior estaven en la seva mateixa situació i que se n'han sortit prou bé; cap d'ells estava penedit d'haver fet un servei –tot i que ningú continuï com a voluntari–. Els alumnes de primer també han tingut l'oportunitat d'imaginar-se quin tipus de tasques hauran de fer, quines dificultats poden sorgir, i, en definitiva, a quins reptes s'afronten. Avui, estan més preparats per tirar endavant l'acció social que fa una setmana.

Presentació d'entitats on dur a terme el servei

La tercera sessió de l'assignatura s'inicia amb un vídeo sobre l'experiència de l'acció social. S'hi mostren alguns exemples de servei en entitats concretes, testimonis d'alumnes que en el moment de l'enregistrament estaven fent l'experiència, i comentaris docents sobre el sentit d'aquesta. El vídeo es comenta poc. És una introducció a l'activitat central de la sessió: presentar cadascuna de les entitats que l'escola ofereix per fer l'acció social.

L'Eduard lliura a cada noi un full dividit en tres parts. A la part superior del full hi ha un espai reservat per enganxar una fotografia de mida carnet i al seu costat es demanen les dades personals:

nom i cognoms, DNI, telèfon, i població o barri. En la segona part de la fitxa apareixen dues frases incompletes: «El meu interès per realitzar una acció social és». Les opcions de resposta són «molt alt», «hi col·laboraré», o «no m'interessa gaire». La segona frase diu «Ja faig una activitat de voluntariat a l'entitat...». Per tancar aquesta segona part hi ha un petit calendari setmanal on figuren marcades les hores de classes: tots els matins i dues tardes. Es demana als alumnes que posin una creu en aquells altres espais que tinguin ocupats amb activitats fora a de l'escola i deixin en blanc el temps que, de moment, tenen de lliure disponibilitat. A la tercera part de la fitxa –que comença a la cara del davant del full i continua a la cara de darrere– apareixen totes les entitats socials en què es pot dur a terme l'acció social de l'assignatura. Hi ha un total de dinou, ordenades per àmbits d'intervenció: infància, disminuïts i tercera edat. Cada alumne ha de triar dos àmbits d'intervenció i assenyalar-los per ordre de preferència. Del primer àmbit escollit, triarà dues entitats, del segon només en triarà una.

L'Eduard presenta el full amb deteniment, aportant el màxim d'informació de cadascuna de les entitats. N'hi ha moltes que les coneix personalment, d'altres no tant, i proposa als nois que si necessiten més informació s'adrecin a en Xavi Garí, el coordinador de l'acció social de tot el centre. És ell qui té el contacte més directe amb les entitats i qui finalment acabarà assignant les places. La presentació de la fitxa és interrompuda diverses vegades per preguntes dels nois: necessiten saber l'horari de laboratori abans de contestar de quines tardes disposen, quantes hores de dedicació suposa l'acció a cada entitat, si poden anar més d'un, o com es va en transport públic a un centre determinat, entre d'altres. L'Eduard contesta amb detall totes les preguntes. No té pressa. Sembla tenir consciència que cada pregunta serveix per augmentar la motivació, que cada comentari permet als alumnes entrar progressivament en l'acció social, una activitat que, és clar, la majoria d'ells fa perquè el centre ho exigeix i davant la qual hi ha expectatives diverses.

Abans d'acabar la classe, l'Eduard fa un seguit de recomanacions que poden ajudar els alumnes a contestar la fitxa que hauran de retornar al llarg de la setmana: aniria bé que parlessin entre ells i que si alguns volen anar junts es possessin d'acord per triar el mateix centre; també seria convenient que parlessin amb companys de segon que tenen recent la seva experiència. Insisteix que és molt important que siguin sincers a l'hora de contestar la pregunta: «El

meu interès per realitzar una acció social és». Hi ha tasques més exigents que d'altres i no cal encarregar la tasca més dura a la persona menys motivada per la feina. Per acabar, els recorda que la propera setmana començaran l'anàlisi social. Caldria porta el dossier de l'assignatura. La majoria dels nois ja l'ha comprat.

En sortir de classe parlo un estona amb l'Eduard. M'explica que és molt important que cada noi estigui més o menys convençut del que farà. Tot i que l'assignatura no és optativa, intenten evitar que sigui radicalment «obligatòria» per a tothom. Així, quan en algun curs hi ha un parell d'alumnes que no volen fer cap servei a una entitat, des de la coordinació de l'assignatura s'ofereix una activitat alternativa: fer un treball sobre un recurs, fer de reporters de les activitats que fan els seus companys de classe, o implicar-se en la gestió d'algunes de les campanyes socials que al llarg del curs s'organitzen a l'escola. També m'explica que la incorporació dels nois als centres és progressiva. Primer, comencen els «més convençuts», de manera que els altres es vagin engrescant, o, si més no, perdent la por davant la novetat que els suposa anar a una entitat que no coneixen. Després, i mica en mica, es va afegint la resta. Intenten que els menys motivats hi arribin quan ja hi ha altres companys fent l'acció social a la mateixa entitat.

Quan parla dels alumnes, l'Eduard reconeix que, malgrat que el professorat del centre està convençut de l'assignatura, l'experiència de l'acció social és limitada, que podria ser més intensa per a la majoria dels joves. Posa com a prova del que diu el fet que molt pocs queden vinculats a tasques de voluntariat, en acabar l'acció social. Finalment, fa un breu comentari sobre «la sorpresa» que sempre suposa l'aterratge de cada noi i cada noia en l'entitat on finalment fa el servei.

—A vegades un alumne que és molt bo a classe, és poc actiu a l'hora de fer l'acció social. Ja sigui perquè li fa vergonya, perquè és molt tímid, o perquè una vegada s'ha incorporat no acaba de connectar amb les persones o amb les activitats que es fan. Altres vegades —cada curs en veiem uns quants casos—, envies un alumne que penses que és un trast i que, a més, hi va sense ganes, i després resulta que a l'entitat estan contentíssims amb ell. Solen ser alumnes amb expedients acadèmics poc brillants i que tenen un posat distant però que a l'hora de fer coses tenen més iniciativa i s'impliquen més que la resta.

Aquests comentaris de l'Eduard em vindran sovint al cap, quan vagi a veure com alguns nois i noies del grup duen a terme l'acció social.

L'aprenentatge curricular. Primera classe d'anàlisi social

La primera classe d'anàlisi social té com a finalitat introduir el conjunt de temàtiques que s'abordaran al llarg del curs de manera sistemàtica i pautaada. D'altra banda, també es pretén que cada noi i cada noia prengui consciència del nivell d'informació que té respecte les problemàtiques socials que afecten la seva societat i la humanitat en general.

En començar la sessió l'Eduard planteja al grup les activitats que faran avui.

—Hauríem d'enllestir la fitxa de l'acció social. Suposo que tots l'heu contestat. —L'Eduard mira els nois que ja treuen la fitxa de la seva carpeta i continua parlant.— Mentre jo parlo amb cada un de vosaltres, la resta omplireu l'enquesta que trobareu a la pàgina onze del dossier de l'assignatura. Es tracta de veure quina és la informació que tenim respecte alguns dels problemes més punyents que afecten el nostre món i si la informació que tenim és fiable o no. D'acord? A la segona part de la classe comentarem tots junts l'enquesta.

Els nois comencen a treballar en silenci. L'enquesta que han de respondre planteja vint-i-una preguntes, cada una amb quatre respostes possibles, que els alumnes han de valorar i fer una creu al costat de la que consideren correcta. Les preguntes estan distribuïdes en cinc apartats: migracions, deute extern – deute etern, condicions laborals, terror i terrorisme i, una breu reflexió sobre la dona. Els tres primers apartats assumeixen la majoria d'ítems, mentre que els dos últims només inclouen un parell de preguntes cadascun.

El treball individual es converteix molt aviat en treball per parelles. De moltes de les preguntes que es formulen a l'enquesta els alumnes no tenen informació suficient per decidir quina és la resposta correcta. Molts d'ells demanen opinió al company del costat. L'Eduard, quan veu que uns treballen en grup i altres individualment, proposa modificacions en la dinàmica de treball.

—Sí, potser és millor que feu l'enquesta per parelles o en grups de tres. Podeu comentar el vostre parer i la informació que teniu per optar per una o una altra resposta.

Els alumnes que estaven fent l'enquesta sols, s'agrupen amb altres companys. Llegeixen cada pregunta amb les possibles respostes i proven d'encertar-ne el resultat.

–«La UE inverteix en la lluita contra l'exclusió social un 0,4%. Quan hi inverteix Espanya?»

–«Quants éssers humans van morir de gana al món l'any 2000?»

–«Quina diríeu que és la mitjana de la pensió de les dones vídues a Catalunya?»

–«Quantes persones estan mancades de tota cobertura sanitària als EUA?»

En alguns grups riuen en adonar-se'n de la seva ignorància, de no tenir criteri a l'hora de decidir la resposta correcta. Alguns joves s'escandalitzen quan descobreixen nova informació, encara que en desconeixin la resposta bona.

–«La riquesa de les vuitanta-quatre persones més riques de la terra supera tot el PNB d'un país. Sabeu quin?»

–Però quina barra, vuitanta-quatre «tios», superen el producte nacional brut de tot un país? Tant se val si és Espanya o la Xina!

En un parell de grups es dediquen a parlar sobre què han fet el cap de setmana i què faran el proper. Han contestat algunes preguntes individualment però no n'han comentat cap.

La pregunta sobre terrorisme no té opcions de respostes formulades. Cada alumne ha de dir què en pensa. L'exercici provoca mandra en la majoria d'alumnes, que la deixen per contestar al final. La pregunta diu: «Segons l'informe sobre el desenvolupament del Banc Mundial, un de cada cinc habitants del planeta viu amb menys d'un dòlar diari; cinc de cada cent nens no arriben a complir un any de vida i vuit no arriben als cinc anys. Nou nens i catorze nenes de cada cent no reben educació primària. Pregunta: segons el teu parer, mereixerien entrar aquestes dades en la definició de *terrorisme*? Justifica la teva resposta.»

Mentre els joves contesten l'enquesta, l'Eduard crida individualment cada alumne per comentar amb ell la fitxa sobre acció social. Quan dos o més companys han triat un mateix centre, van junts a parlar amb l'Eduard. Els comentaris de l'Eduard amb cada noi s'han allargat massa i ha faltat temps. Els alumnes que encara no han parlat amb el professor ho faran a l'hora del pati o bé en algun canvi de classes. El proper dilluns, el coordinador de l'assignatura ha de tenir totes les fitxes dels alumnes de primer de Batxillerat –un total aproximat de cent cinquanta.

Resten vint minuts per acabar la classe. L'Eduard, abans no comentin l'enquesta col·lectivament, demana als nois que mirin les respostes correctes a les preguntes formulades a l'enquesta, i que

apareixen en un altre full del dossier. Després que tots els alumnes han fet l'autocorrecció de l'exercici, comenten junts quines respostes han encertat i quines no. Però, sobretot, comenten la sorpresa que els ha causat conèixer algunes respostes. El tema dels prejudicis i de la ignorància envers qüestions socials agafa protagonisme en el diàleg col·lectiu. L'Eduard tanca la classe fent una reflexió respecte la necessitat d'estar ben informat, d'agafar l'hàbit de llegir diàriament la premsa escrita –els convida a llegir els diaris que cada dia arriben a l'escola i que estan a l'abast dels alumnes de Batxillerat–, de comentar les notícies a classe, i que siguin ells qui seleccionin els esdeveniments que volen comentar.

La propera setmana l'Eduard destinarà la primera part de la sessió a comentar amb detall els vint-i-un ítems de l'enquesta. També aprofitarà per ampliar informació de la majoria d'aquest. Es tracta d'una informació significativa i colpidora que posa en dubte algunes de les opinions més arrelades a nivell social respecte a temes com la immigració, les dones o l'ajut dels països rics als països pobres. En acabar, l'Eduard demanarà al grup quins problemes socials han trobat a faltar en l'enquesta. Dues noies han trobat a faltar el tema dels nens soldats i de la prostitució infantil.

L'acció social d'en Marc en un centre de persones amb disminucions

En Marc és un alumne dels «poc convençuts». Malgrat la seva fredor davant l'assignatura d'Anàlisi i acció social, ha triat com a àmbit prioritari «persones amb disminucions» i com a primera opció el centre que reclama més hores de dedicació: tres hores i mitja setmanals concentrades en una tarda i, si l'alumne vol, algun dissabte al matí. Quan li demano a en Marc per què no ha escollit una acció social menys exigent, em contesta que el centre que ha triat està a prop de casa seva –a una distància de dues estacions de tren–. En Marc s'incorpora a fer l'acció social la segona setmana de novembre. Tres companyes seves han assistit al mateix centre des de començaments d'octubre.

El primer dia que en Marc arriba al centre es troba amb l'educadora que assumeix la coordinació dels alumnes de l'escola Sant Ignasi. Es saluden cordialment i breu. L'arribada contínua d'usuaris no permet allargar gaire la conversa. A la sala hi ha unes quinze

persones amb diverses disminucions. Són joves o adults, en qualsevol cas tots més grans que en Marc. Hi ha un parell d'usuàries molt extrovertides i s'adrecen a en Marc per interrogar-lo: qui és, què fa, si coneix el centre, si es quedarà, etc. En Marc, tot i mostrar-se una mica tímid, no es limita a contestar les preguntes, ell també demana a les joves com es diuen i què els agrada fer. Tant aviat com pot en Marc corre a reunir-se amb les seves companyes de classe.

La primera part de la sessió es destina a fer jocs col·lectius amb pilota. Les dues educadores del centre, juntament amb dues dones voluntàries que col·laboren els dimecres, en Marc i les altres alumnes de Sant Ignasi, formen una gran rotllana amb la resta d'usuaris. El primer joc consisteix a dir el nom d'un membre del grup i passar-li la pilota. L'habilitat física i motriu dels participants és molt diferent. Per a molts es tracta d'un joc difícil. Les educadores, les voluntàries i els alumnes de Batxillerat faciliten la feina: apropen pilotes, apunten noms, fan bromes, incorporen als que no volen jugar i als que van arribant mica en mica. Els jocs se succeeixen un a l'altre: qui els proposa són les tres alumnes de Sant Ignasi. Elles són les encarregades cada setmana de preparar l'activitat conjunta de començament de la tarda. Porten les seves propostes apuntades en un full. Quan veuen que algun joc és massa difícil, es miren, riuen i el canvien ràpidament. Ara ja hi són tots: una mica més de trenta usuaris.

Les educadores presenten les tres activitats que faran: treballs manuals, jocs de taula i un partit de bàsquet. Els joves trien. Alguns no volen fer res. Les monitores miren de convence'ls per tal que provin de fer alguna activitat. En Marc, que també pot triar, no s'ho pensa i s'afegeix a fer esport. Les seves companyes de classe es queden per donar suport als tallers que es fan a l'aula: treballs manuals i jocs de taula. En Jaume –un jove voluntari que assumeix dos cops per setmana el rol d'entrenador esportiu– i en Marc reuneixen el seu grup, agafen un parell de pilotes i abandonen la sala. Per arribar al camp de bàsquet han de caminar un quart d'hora. Pel camí en Marc no parla gaire.

En arribar al poliesportiu i mentre l'entrenador va a buscar les claus per obrir la porta del camp de bàsquet, en Marc fa els equips. Demana el nom a tots els joves, els diu que necessita dos capitans. La Lola, una noia amb síndrome de Down i en Miquel, un noi amb retard mental s'ofereixen immediatament. Ara, cadascun d'ells triarà els companys d'equip. En Marc escolta tots els comentaris dels

joves –«sóc molt bona», «jo corro molt», «a mi mai em prenen la pilota», «sempre encistello»– i els respon amb un somriure o amb un breu «caram, que bé».

Quan arriba l'entrenador els equips estan fets. El partit dura tres quarts d'hora. En Marc no parará en tota l'estona de passar la pilota, d'animar els seus companys d'equip, de cridar «Visca, molt be» després de cada cistella, de picar les mans i fer una abraçada a cada company que aconsegueix punts per al seu equip. Els nois aviat imiten en Marc. Quan qui encistella és algú de l'altre equip en Marc també fa comentaris –«no m'havies dit que eres tan bo», «quina cistella!», «em fas por». En poques ocasions ell prova d'encistellar. En Marc és expressiu i espontani. Ja es veu que no li costa gaire relacionar-se amb aquests joves i que s'ha guanyat la seva simpatia en pocs minuts. El partit acaba en to festiu. Acorden fer la revenja la propera setmana. En Marc –membre de l'equip perdedor– promet entrenar-se «a fons». La resta de joves diuen el mateix. De tornada al centre, en Marc parla amb en Josep, un noi de quaranta anys que li comenta que va tenir un accident de cotxe quan en tenia trenta i ja no ha pogut tornar a treballar. També se li apropa la Maria, una noia amb síndrome de Down, que explica per què és tan bona jugadora de bàsquet: juga cada setmana en l'equip femení del seu poble.

En acabar la sessió, en Marc i jo parlem una estona. Li demano per l'assignatura d'Anàlisi i acció social, pel servei que està fent en el centre, què en pensa.

–Jo faig tot això perquè m'ho mana l'escola. I si algú et diu que ho fa perquè vol no te'l creguis, t'ho diu per quedar bé. Tots ho fem per obligació –em comenta contundent.

–Segur? –dic jo, amb cara de sorpresa.

–Bé, potser hi ha algú que ja ha fet coses així a l'estiu i té ganes de continuar, però la majoria no ho faríem mai si no ens ho exigissin –matisa en Marc, però sense desdir-se de la seva opinió.

–Per què? –li pregunto.

–Doncs perquè no tenim gaire temps i què vols que et digui? Tenim altres coses a fer.

–I avui com t'ho has passat? –continuo demanant.

–Ah! Molt bé. A mi m'agrada l'esport i aquests «tios són tope enrotllats».

–Et ve de gust venir la propera setmana?

–Ni m'ho plantejo. Sé que he de venir i punt –contesta en Marc amb to de resignació.

Al llarg del curs aniré a veure en Marc unes quantes vegades. Si no fos perquè és molt jove –acaba de fer disset anys– i perquè sé que és alumne de l'escola Sant Ignasi, pensaria que és un monitor del centre. La seva afecció per l'esport li ha ajudat enormement a trobar una activitat concreta en què participar. En Jaume també li ha facilitat la feina. Li ha fet encàrrecs concrets que han permès a en Marc assumir responsabilitats i sentir-se útil: explicar les regles bàsiques que permeten jugar a un esport, arbitrar un partit, organitzar una activitat, etc. D'altra banda, el caràcter desenfadat i obert d'en Marc ha estat un element clau a l'hora d'integrar-se en un col·lectiu que li resultava completament nou.

L'avaluació de les educadores respecte a l'acció social d'en Marc és molt positiva. No ha faltat cap dia i des del començament s'ha mostrat col·laborador i participatiu, s'ha esforçat per facilitar la feina dels educadors i engrescar els usuaris en les activitats que es proposaven. Tot i això, no ha participat en cap ocasió en l'activitat de dissabtes al matí: acompanyar els joves a la piscina i ajudar-los a canviar-se i a entrar i sortir de l'aigua, activitat en què sí que han col·laborat dues de les companyes de curs d'en Marc.

El darrer dia que vaig a veure en Marc li ensenyo les fotos que he fet en el centre durant aquests mesos. Les mira, les comenta i riu amb la majoria. Em demana si li'n puc donar alguna.

–Per tenir un record –diu.

Mentre escull fotografies tornem a parlar de la seva experiència d'acció social, ara a punt d'acabar. Insisteix que l'ha fet perquè l'escola li ha demanat, però que no pensa continuar, ni fer cap tipus de voluntariat el proper curs.

–Em sap molt de greu que l'any vinent l'escola «no t'obligui» a venir al centre. Crec que els nois et trobaran a faltar –li comento mig rient i emfatitzant l'expressió «no t'obligui».

En Marc somriu com si li fes vergonya escoltar el meu comentari i continua parlant.

–Home, ja que ho havia de fer, ho he intentat fer bé. A més, els nois són divertits i a mi m'agrada fer esport. No se m'ha fet gens feixuc. D'altra banda, les educadores i sobretot en Jaume m'han ajudat molt. Altres companys de la classe han estat en residències d'avis i no sabien què havien de fer. Ningú els deia res. I a més, es veu que alguns avis no parlen. Ja em diràs quin pla. Estar una hora en silenci al costat d'una iaia!

En Marc tria quatre fotos. En la primera apareix ell abraçat al Manel, un dels joves del centre. La segona és un primer pla de la

Lola rient. A la tercera es veu en Jaume explicant alguna cosa a un grup de joves. I la quarta apareixen alguns membres del grup jugant a bàsquet.

Avaluació d'anàlisi social

Encara queda un mes per acabar el curs. Les converses dels joves se centren en els exàmens, el lliurament de treballs, les pràctiques de laboratori i la manca de temps, sobre tot en la manca de temps, per poder tirar endavant amb totes les assignatures. Queixes que any rere any es repeteixen i per tant ja estan informalment previstes en el currículum escolar. Per tal d'evitar l'absentisme i facilitar un bon tancament de cada acció social, l'escola ha pactat amb cada entitat que els alumnes acabaran la seva tasca la primera quinzena de maig. Només aquells nois i noies que ho demanin podran allargar el servei fins a final de curs. Aquest calendari permet als alumnes guanyar una tarda a la setmana que poden invertir en l'estudi i la preparació dels exàmens de final de curs.

Amb relació a la part de l'assignatura que es fa a classe, l'anàlisi social, s'allargarà fins a final de curs, com la resta de matèries. L'Eduard, però, vol que l'avaluació de l'experiència que cada alumne ha tingut en l'entitat social on ha estat col·laborant es faci en calent. Per això destina dues sessions de classe a posar en comú què ha suposat el servei per a cada membre del grup.

En arribar, l'Eduard demana als nois que es col·loquin en cercle. Això facilitarà que tots es vegin la cara. Quan estan asseguts el professor presenta breument l'activitat, tot i que els joves ja saben què faran avui. L'Eduard insisteix en l'objectiu de la posada en comú:

—No es tracta únicament que expliqueu quines tasques heu fet en l'entitat en què heu participat. Es tracta, sobretot, de compartir com us ha anat en general, què heu trobat de gratificant en l'experiència o quines coses no us han anat prou bé. També podeu pensar quins han estat els aspectes més interessants, quins factors us han facilitat o dificultat la feina i quina evolució personal heu fet al llarg d'aquests mesos.

L'avaluació de l'acció social s'estructura a partir dels tres àmbits d'intervenció: infància, avis i persones amb disminució. Les vivències dels alumnes han estat diverses. Mentre que per alguns ha estat una activitat feixuga, per a la majoria ha estat una experiència molt

més agradable i lleugera del que semblava al començament. Alguns alumnes, pocs, fan una valoració molt positiva en relació amb el descobriment personal que han fet d'un col·lectiu desconegut per a ells –especialment els que han estat amb avis o amb persones amb disminucions.

Si bé no hi ha unes conclusions consensuades per tot el grup –l'experiència ha estat personal i intransferible–, sí que apareixen alguns indicadors que semblen facilitar l'acció social i que ajuden el jove a integrar-se en la dinàmica i la manera de fer de l'entitat. Entre els més destacats trobem els següents:

- El fet de tenir una responsabilitat concreta a dur a terme beneficia l'experiència de l'acció social i estimula un rol més actiu i protagonista en l'alumne.
- En els casos que els coordinadors de les entitats han fet un seguiment proper de l'alumne, el jove s'ha trobat més a gust i ha donat més sentit a allò que feia ell personalment i a allò que feia l'entitat.
- Anar amb altres companys de classe afavoreix l'assistència regular i la reflexió conjunta –i informal– d'allò que es fa.
- Trobar-se cada setmana amb les mateixes persones genera vincles personals i afavoreix la implicació en la feina. En els casos que l'acció social consistia a fer un servei puntual però amb poca continuïtat en la relació–com per exemple ajudar a donar el sopar en una residència d'avis–, els alumnes es mostraven més distants amb l'entitat.
- Quan hi ha poca distància entre casa i el lloc on es troba el centre d'acció social l'alumne té més possibilitats d'identificar-se amb el medi i de vincular-se a aquella comunitat que en els casos en què ha de fer desplaçaments llargs.

Al llarg de la posada en comú hi ha dos elements que es repeteixen contínuament. D'una banda, hi ha una gran coincidència entre els alumnes en què l'acció social ha estat més enriquidora del que inicialment imaginaven. D'altra banda, la immensa majoria de la classe manifesta el seu neguit pels curs vinent –segon de Batxillerat– i les poques possibilitats reals que tenen de continuar vinculats a les entitats on han fet l'acció social. Tot i això, alguns alumnes pensen participar-hi en diverses activitats de voluntariat durant els mesos d'estiu.

Per acabar

Com ja hem dit al començament del capítol, l'assignatura Anàlisi i acció social a l'escola Sant Ignasi gaudeix a hores d'ara d'una llarga trajectòria. Tot i això –i com sempre passa en les experiències que estan vives–, l'assignatura continua plantejant nous reptes i exigint modificacions que permetin optimitzar-la. La seva complexitat, juntament amb les dimensions del Col·legi Sant Ignasi, han fet necessària la dedicació d'una persona contractada un quart de jornada per tal de tirar endavant la infraestructura que es deriva de la matèria i, més en concret, de la part d'acció social. Si bé inicialment va ser imprescindible cercar entitats interessades en la proposta que acceptessin alumnes tan joves, en l'actualitat també hi ha un volum de feina important que s'ha d'enllestir any rere any. Entre els encàrrecs prioritaris que assumeix el coordinador de l'assignatura, trobem: mantenir el contacte amb les entitats i trobar-ne de noves, discriminar aquelles que permeten fer un servei de qualitat a joves de disset anys d'aquelles altres que no ho permeten, assignar les places disponibles en funció de la demanda dels alumnes, fer el seguiment dels joves i donar resposta als entrebancs que apareixen en la vida quotidiana.

Però els aspectes de gestió no són els únics que s'han d'actualitzar. La finalitat de l'assignatura, l'aportació que suposa a la formació global de cada jove són elements molt presents en la reflexió del professorat. Així, la qualitat dels serveis que es duen a terme cada curs és una de les preocupacions docents més explícites: la col·laboració en una entitat és una experiència realment significativa en la vida dels alumnes? Té alguna relació l'assignatura amb la implicació social d'alguns joves quan ja estan a la universitat? L'aparent desinterès d'alguns joves és real o és un posat propi de l'edat?

Aquests i altres interrogants ajuden l'equip educatiu a continuar pensant una pràctica escolar que malgrat les seves limitacions és una aportació important a la formació cívica i compromesa dels joves. Una pràctica en què es vincula aprenentatge curricular i servei a la comunitat. Un bon exemple, en definitiva, de la metodologia d'aprenentatge servei.

Referències bibliogràfiques

COMAS, I.: «Voluntariado social» dins: *Cuadernos de Pedagogía*, 1996, 249, juliol-agost, p. 88-92.

COMAS, I. i GALLÈS, M.: *Programa social del col·legi Sant Ignasi*. Fundació Serveis de Cultura Popular, Col. Taleia, Barcelona, 1993.

ROVIRA, E.: «El aprendizaje-servicio dentro del currículum» dins: *Aula*, 2004, 129, febrer, p. 52-55.

Fem un jardí, un programa de cooperació entre escola i ajuntament en la urbanització d'un espai públic de Granollers

ALBERT CAMPS GIRÓ¹⁰

Introducció

Fem un jardí és un programa que promou l'Ajuntament de Granollers, iniciat l'any 2001, i que consisteix a proposar la urbanització d'un espai públic amb la participació d'un centre escolar de primària del municipi. Fins a la data de publicació d'aquest article, s'han desenvolupat dos projectes: el Parc de les Cinc, entre els anys 2001 i 2003, amb el CEIP Granullàrius i el Parc de la Mediterrània, en el període 2004-2005, amb el CEIP Mestres Montaña. El que fa aquest programa diferent de la resta de propostes conegudes és que la participació dels alumnes no es limita només al disseny o a la idea sinó que els escolars prenen part en tots i cadascun dels processos que comporta la intervenció en un espai, tant a nivell tècnic com administratiu. Una altra característica del programa és la seva vinculació amb els aprenentatges que els alumnes poden assolir o reforçar durant l'execució de l'activitat, d'acord amb les programacions establertes. Té un caràcter bianual –ocupa temporalment dos cursos escolars– i només és possible gràcies al treball conjunt i la implicació del centre educatiu i l'ajuntament, dels educadors i tècnics municipals. A Fem un jardí els alumnes són els protagonistes principals.

Aquest programa s'ha d'inscriure en el context de promoció d'activitats que fomenten la participació dels escolars de Granollers en activitats que es desenvolupen a la ciutat, ja siguin impulsades per l'ajuntament o per les entitats del municipi. No és l'objectiu d'aquest article detallar aquestes activitats, però per citar-ne algunes, esmentarem la visió de la ciutat amb ulls d'infant del programa Petits, però ciutadans, les activitats per als alumnes d'Educació infantil, primària i secundària que organitza l'entitat Associació Cultural, el dinamisme de l'esport base i de lleure o els programes més vinculats amb el

10. Albert Camps és regidor de Medi Ambient, Obres i Projectes i Serveis Municipals de l'Ajuntament de Granollers (acamps@ajuntament.granollers.org).

medi ambient i el patrimoni natural com les Escoles Verdes, la participació a Projecte Rius o les promogudes més directament per l'ajuntament com ara la Festa de l'Arbre, la Setmana del Medi Ambient, Amics dels Arbres, etc. Projectes com el programa Compatir escola en què l'alumnat d'un CEIP i d'un IES es relaciona amb els alumnes de l'escola del centre d'educació especial Montserrat Montero.

Cal destacar, però, dues iniciatives que en els seus objectius tenen una relació directa amb el programa Fem un jardí. Es tracta del Consell dels Infants, un òrgan constituït a l'abril del 2001 i integrat per nens i nenes de 10 i 12 anys que representen a les escoles del municipi, que expressa el punt de vista dels infants en relació amb diferents aspectes de la ciutat que els afecten. Les idees expressades en el Consell dels Infants es concreten en propostes a incorporar en els projectes municipals i, per altra part, els seus membres aprenen també a dialogar i a consensuar diferents opinions.

L'altre referent és el Projecte Educatiu de Granollers (PEG), el resultat d'un procés participatiu obert a tots els ciutadans i ciutadanes i que s'ha concretat en l'elaboració d'un document que ha de servir per orientar les actuacions que han d'emprendre institucions, centres educatius i entitats en matèria educativa. Un concepte d'educació que té a veure amb els valors cívics i el model de ciutat. D'aquests principis, Fem un jardí se'n fa portador.

Tot això ve a demostrar que la relació entre l'ajuntament, la ciutadania i les entitats amb els centres educatius de la ciutat és intensa i ve de lluny. Segurament sense aquesta cultura de col·laboració no s'hauria pogut idear aquest programa. Fem un jardí és un pas més endavant en la necessitat de continuar impulsant nous recursos de participació ciutadana, de donar a conèixer el treball de l'ajuntament, d'apropar la ciutadania en la presa de decisions que li pertoca a l'administració local, de promoure l'estima per la ciutat; en definitiva: promoure un model de ciutat del qual tots ens en sentim partícips. Tots aquests elements inspiren i formen els objectius de Fem un jardí.

L'inici

La idea inicial del programa Fem un jardí va néixer l'any 2001. Per a la concreció de la proposta resultaren d'interès l'experiència de la VI Audiència Pública que es va celebrar a Barcelona entre els anys

2000 i 2001, en la qual es plantejava que nois i noies de Barcelona participessin en el disseny d'un jardí a cada districte i, també, el projecte dut a terme a Reggio de l'Emília (Itàlia) on els infants participaren en el disseny d'un parc d'atraccions.

El nom que finalment es va acabar donant al programa és prou explícit. *Fem* indica que es tracta d'un projecte compartit i d'acció, que només és possible amb la participació i l'aportació efectiva d'aquells que intervenen en el projecte; *un jardí*, un espai verd, un parc: la transformació d'un solar en un espai públic per al lleure, per a la relació humana i per als actors del qual sempre més tindrà un sentit especial, se'l sentiran més seu per més que passin els anys. Granollers disposa de bastants petits espais que es poden recuperar per a l'ús social. Aquests solars, que podem trobar arreu de la ciutat, tenen importància per la millora que suposen en la qualitat de vida del seu entorn més immediat i per l'equilibri ambiental conseqüent, però també pel valor de xarxa urbana i de connectivitat que aquests petits espais acaben tenint.

Hi havia diferents motius que intervingueren en la motivació i posterior gestació del programa *Fem un jardí*.

En primer lloc, ser capaç de formular un projecte de participació ciutadana adreçat a la comunitat educativa en què la participació fos realment activa i efectiva; amb altres paraules, el projecte només arribaria a bon port si es produïa la implicació del col·lectiu escolar.

En segon terme, aprofitar l'oportunitat de disposar d'un equip de tècnics municipals obert a compartir els seus coneixements amb els nens i nenes d'una escola i acollir-ne les propostes. Es tractava, en definitiva, de donar una altra visió dels projectes municipals que la població tendeix a veure com massa tècnics i especialitzats i, en conseqüència, amb una certa distància. Si bé l'espai es dissenya a partir dels ulls d'infant, l'alumnat ha de fer un esforç per pensar en un espai que no és per al seu ús exclusiu, sinó que n'hauran de gaudir ciutadans més joves que ells, però també la gent adulta i la gent gran.

Des de l'escola, *Fem un jardí* ofereix l'oportunitat d'obrir-se a l'exterior fent possible la transformació d'un espai proper al centre escolar a partir de les propostes dels seus alumnes, però que és un terreny que forma part de la ciutat. Per altra part, permet conèixer de primera mà el procés que ha de seguir la urbanització d'un solar i el treball dels tècnics municipals i de tots els oficis que intervinen en el procés de transformació de l'espai públic.

Un quart element que motiva Fem un jardí neix de la constatació del poc respecte que alguns ciutadans mostren envers l'espai públic. És habitual veure malmès el mobiliari urbà més del que seria necessari per l'ús o la brutícia excessiva dels espais per no utilitzar adequadament les papereres. Aquesta despersonalització que massa sovint es genera a les nostres ciutats, aquesta manca de valors cívics i de respecte per allò que és de tots, també és present en el projecte i hi vol donar resposta. Partim de la base que si els participants en Fem un jardí coneixen la complexitat d'una actuació a la ciutat, els recursos econòmics que s'han d'esmerçar per a fer-lo possible i els seus costos de manteniment aprendran a respectar-lo i esdevindran actius en la defensa de les actituds cíviques. A més, si mitjançant programes com aquest aconseguim guanyar en l'estima i, per tant, en la necessitat de tenir cura de l'espai públic, haurem assolit l'objectiu principal: la ciutat és de tots, la ciutat pot esdevenir educadora.

La proposta es va anar configurant fins arribar a plasmar-la en un document, elaborat al gener del 2002, que va ser exposat a l'equip de govern municipal i que feren seu els serveis d'Educació, Obres i Projectes, Medi Ambient i Serveis Municipals de l'Ajuntament de Granollers. Es tractava d'una proposta que obliga al treball transversal i a la implicació de tècnics i polítics de diferents àrees de govern; significava, per altra part, engregar un projecte que proposava una metodologia de treball fins aleshores desconeguda.

El darrer pas, imprescindible per a fer efectiu Fem un jardí, era trobar un espai on es pogués aplicar la teoria i una escola que es volgués implicar en la proposta. Les dues coses no van ser gaire complicades d'aconseguir: l'acollida del CEIP Granullàrius a Fem un jardí va ser entusiasta des del primer moment, i disposàvem d'un solar sense ús a tocar de l'escola que es pretenia convertir en un parc. Tot just acabat d'inaugurar el Parc de les Cinc, el 2003, ja teníem una altra proposta sobre la taula; aquesta vegada l'interès provenia del CEIP Mestres Montaña: començava a néixer el segon projecte de Fem un jardí, el Parc de la Mediterrània, un espai inaugurat a mitjan de juny del 2005. I ja tenim altres propostes per iniciar el tercer programa, que serà amb el CEIP Pau Vila. Aquest és per a nosaltres el millor indicador que Fem un jardí ha acomplert els objectius que s'havia plantejat.

El procés d'aprenentatge

El projecte consisteix a fer participar del disseny, la construcció i el manteniment d'un futur espai verd del qual els alumnes n'hauran de ser, en gran manera, els futurs usuaris. Així doncs els infants proposaran aquells continguts que tindrà el futur parc, però després d'un treball de recerca en què s'hauran tingut presents el conjunt d'elements que hi intervenen, amb un objectiu ben clar: aconseguir d'implicar-los en el projecte, que es facin seu l'espai i que en el futur vetllin per la seva millora i conservació i, per extensió, del conjunt d'espais públics del municipi. Es cerca, per tant, la implicació dels escolars en un projecte que comportarà l'adequació d'un espai que en un inici els és aliè i marginal i que ha d'acabar per incorporar-se al seu entorn.

L'alumnat que participa en l'experiència rep una formació, adequada al seu nivell de comprensió, de com els diferents serveis municipals afronten el procés de creació d'espais verds. Aquests aprenentatges els seran d'utilitat per a la seva formació tant des del punt de vista conceptual com de procediments i valors. L'èxit d'aquest projecte només és possible amb el treball conjunt amb l'equip de mestres, la implicació del centre escolar i, per què no, d'altres col·lectius de la comunitat educativa com les mares i els pares.

Fem un jardí permet conèixer la complexitat del disseny d'un espai verd urbà, en el qual intervenen una munió de factors socials, urbanístics, econòmics, lúdics, botànics, estètics, de manteniment, de sostenibilitat, etc.

L'experiència pretén fer reflexionar l'alumnat sobre la vinculació de l'escola amb el seu entorn (carrer, barri, municipi), així com l'assoliment d'aprenentatges a partir de l'experimentació pràctica i fomentar l'adquisició de valors cívics. En el document que elaborarem al mes de gener del 2002 relacionàvem aquells aspectes que havíem de tenir presents perquè Fem un jardí arribés a bon port. Passats més de tres anys i amb l'experiència que dona la culminació de dos projectes, continuen essent plenament vigents. Aleshores escrivíem que calien un seguit d'aspectes:

- Buscar la motivació dels infants.
- Saber compartir informació en grup i saber escoltar.
- Els tècnics municipals hauran de ser capaços de transmetre allò

que és possible decebant fer i no crear expectatives que poden acabar els infants.

- Els nens i les nenes hauran de desenvolupar la capacitat de preveure problemes i organitzar el treball.
- Establir la capacitat d'interacció, de posada en comú i de negociació entre l'alumnat i els tècnics municipals.
- Motivar els alumnes de tal manera que creixi en ells el plaer per la descoberta.
- Fomentar el sentit de pertinença a la comunitat escolar.
- Els dos projectes de Fem un jardí que fins a l'actualitat s'han dut a terme els han endegat alumnes de cicle mitjà i superior d'Educació primària. Creiem que aquesta és una edat ideal perquè tenen prou capacitats per respondre als reptes que se'ls planteja i, alhora, es mostren especialment oberts i disposats a participar. Les dues experiències han corroborat el que acabem de dir. Ara bé, Fem un jardí no va ser pensat per a un nivell educatiu concret; creiem que és un programa que ha de ser perfectament possible i adaptable a altres nivells educatius –en el primer cicle d'Educació secundària obligatòria, per exemple– o a col·lectius no escolars, com són joves, gent gran o grups veïnals. En tot cas, cal disposar d'un col·lectiu estable i ben coordinat que estigui disposat a esmerçar el temps necessari (recordem que el procés sol durar un parell d'anys).

S'han tingut en compte els aprenentatges que els alumnes de cicle mitjà han d'adquirir en les matèries més vinculades en el projecte (Coneixement del medi, Llengua i Matemàtiques). De la mateixa manera, es tenen presents els aprenentatges que des dels serveis municipals els alumnes poden assolir, com ara els que fan referència a la representació gràfica de la realitat, el treball amb escala, l'elaboració d'un projecte i la seva concreció en un obra, la tramitació administrativa i el coneixement de l'administració municipal, nocions de jardineria, criteris de sostenibilitat o bé com instal·lar els serveis i el mobiliari urbà.

Fins aquí hem parlat del naixement del programa Fem un jardí, de les seves característiques principals, dels objectius que es pretenen assolir i de la planificació teòrica. Ara és el moment d'explicar els dos casos pràctics: el Parc de les Cinc i el Parc de la Mediterrània.

El Parc de les Cinc. CEIP Granullàrius

El solar on desenvolupàrem el primer projecte de Fem un jardí estava situat a tocar del CEIP Granullàrius. De fet, la tanca nord del pati limita amb l'espai. El terreny es troba a l'anomenada serra de Llevant, al barri de la Font Verda, entre els carrers Maresme, Vençuela i molt a prop del límit que separa els termes municipals de Granollers i la Roca del Vallès.

El terreny de titularitat municipal disposa d'una superfície de 791 m² i abans d'actuar-hi no tenia un ús específic i servia per a l'estacionament de cotxes. La configuració inicial de l'espai, en un desnivell, i la seva forma irregular no feien fàcil d'entrada la intervenció.

Un altre element que calia tenir en compte és que les àrees de jocs infantils més pròximes es trobaven bastant allunyades de l'escola i del lloc on viuen els alumnes. La zona més propera al centre escolar té unes edificacions de planta baixa, moltes de les quals van ser construïdes abans dels anys setanta; per altra part, l'escola es nodreix, en gran manera, d'infants que viuen en blocs d'habitatges plurifamiliars situats a una certa distància del CEIP Granullàrius. Tots aquests elements propiciaren que es proposés aquest solar per iniciar el programa Fem un jardí.

Els alumnes que prengueren part en l'experiència foren les dues classes de 4t curs, un total de 48 alumnes. Quan finalitzà el projecte, els mateixos alumnes estaven cursant 5è.

El primer pas es va produir al mes de novembre del 2001. Després d'explicar al Servei d'Educació de l'Ajuntament de Granollers les característiques del projecte que es volia iniciar, es va mantenir una entrevista amb l'equip directiu del CEIP Granullàrius. En aquesta reunió hi assistiren la regidora d'Educació i el regidor de Medi Ambient, Obres i Projectes i Serveis Municipals i es palesà l'interès de l'escola pel projecte. L'equip directiu s'encarregà de parlar amb les dues educadores de 4t, ja que aquestes havien estat les classes escollides.

En una segona trobada es va fixar amb les educadores les primeres activitats que faríem amb els alumnes i es van comentar els objectius de Fem un jardí i el procés que s'iniciava. La propera actuació seria el primer contacte amb els dos grups classe i l'inici del treball.

Cal dir que sempre, llevat d'una ocasió, les activitats es feren per separat amb cada grup classe. El motiu era evident: treballar amb

un grup de 48 nens i nenes alhora resultaria bastant complicat; l'opció d'actuar amb una classe d'alumnes, tot i que suposava haver de repetir la sessió, semblava més adequada.

La primera trobada amb els alumnes tenia per objectiu semblava visitar amb ells el solar on havíem de construir el jardí i deixar-los uns plànols de l'espai. En primer lloc, la cap d'estudis de l'equip directiu –la persona del CEIP Granullàrius que va coordinar el projecte fins al final– va presentar a les persones que els havien anat a visitar a l'aula: un arquitecte municipal del servei d'Obres i Projectes, una tècnica del servei de Medi Ambient, un tècnic especialista en jardineria de la Unitat Operativa de Serveis, una tècnica del servei d'Educació i el regidor de Medi Ambient, Obres i Projectes i Serveis Municipals. L'alumnat va conèixer què hi feia tota aquella gent: venien a proposar-los de participar en la construcció d'un parc en el solar del costat de l'escola. Només es posaven dues condicions: com que el futur parc havia de tenir un aspecte que el fes singular i el diferenciés de la resta, es proposava que s'hi plantessin plantes aromàtiques i remeieres; per altra part, com que els ocells acudien al pati de l'escola a menjar-se les engrunes dels entrepanes, s'havia de preveure la instal·lació de casetes d'ocells en els arbres. Els tècnics municipals van mostrar-los uns plànols que situaven el solar en el municipi, en el barri i en l'entorn més proper, i els va explicar la representació del plànol a escala i què representaven les corbes de nivell. Els alumnes havien d'aprendre que els elements que situessin a dins del plànol havien de conservar unes certes proporcions i que calia tenir en compte el desnivell del terreny. Un d'aquests plànols, de grans dimensions, es va deixar a la classe perquè s'hi representés la proposta de parc que el grup acordés i que, més tard, s'hauria de consensuar amb l'altra classe. Abans de poder fer una proposta col·lectiva calia que cada nen i nena pensés com havia de ser el parc; així doncs, se'ls encarregava que escrivissin una redacció i representessin la idea en un dibuix. Finalment, la sessió es va acabar fent una visita sobre el terreny. Aquí ja es van evidenciar dues coses que val la pena comentar: d'una banda, molts dels alumnes ja deixaven anar la imaginació i parlaven de com ells veien el parc; de l'altra, la dinàmica de treball dels dos grups, tot i haver fet el mateix procés, havia resultat diferent.

Passades unes dues setmanes, l'equip municipal va tornar a l'escola. Els alumnes havien fet els deures. Sobre el plànol havien dibuixat la proposta acordada pel grup, a partir del treball individual. La

sessió va consistir a escoltar i comentar per part dels infants la proposta de la classe i també les idees que cadascun d'ells havia tingut a nivell individual. Un alumne, amb el suport de la mestra, va exercir de portaveu de la classe i va descriure el que havien redactat i il·lustrat en el plànol de l'espai. Durant l'explicació es va establir un diàleg entre els tècnics municipals i els nens i nenes, de manera que es comentaven les propostes que feien. Després es van llegir algunes de les redaccions que a títol individual els alumnes havien escrit. De tot el procés, aquesta sessió va ser la que ens va permetre percebre que Fem un jardí arribaria a bon port perquè s'havia estat capaç de motivar els alumnes. Això es demostrava per la riquesa i varietat de les seves aportacions, perquè molts infants intervinguessin per explicar-nos les seves propostes, i per la qualitat del treball previ i el bon clima de participació que s'havia creat a l'aula... Reproduïm un dels textos que va escriure una alumna:

Hola, em dic Sònia i els de l'ajuntament ens han escollit per fer un parc i jo he pensat que posin quatre bancs perquè si ve gent que s'asseguin als bancs, i ells fills puguin jugar amb un gronxador: uns per als petits i els altres per als grans. Com que en tot això ens cansarem, posarem dues fonts. Uns quants arbres, plantes aromàtiques perquè olorin bé i perquè els nens petits no les arrenquin hi posarem unes tanques. Damunt dels arbres posarem unes cases d'ocells, i si cauen molles dels entrepans dels nens, que s'ho mengin els ocells. També un sorral per als nens petits, un rocòdrom per escalar a dalt. Un túnel per anar molt lluny, una tirolina, aparcaments de bicicletes, dos fanals i cinc asporsors.¹¹

Els elements que els alumnes volien col·locar a dins de l'espai i que descrivien amb més detall eren els jocs infantils i, entre aquests, els relacionats amb l'aventura (tirolina, túnel, rocòdrom, un castell de dinosaures, una torre per escalar, etc.). També proposaven la instal·lació de mobiliari urbà (papereres, bancs, font, aparcaments de bicicletes, enllumenat) i cartells que prohibissin l'entrada de gosos. Un aspecte positiu va ser que pensessin que el parc era un espai públic i que formulessin propostes adreçades als més petits (sorral, gronxadors petits, jocs de molles) i que bastants nens fessin referència als bancs perquè s'hi asseguessin els pares i els avis. També hi

11. Sònia, alumna de 4t A del CEIP Granullàrius.

havia propostes sorprenents, com ara la instal·lació d'una caseta de gelats, un quiosc, lavabos, un estany per a peixos o, fins i tot, destinar part del parc a aparcament de cotxes.

Si haguéssim volgut aplegar en el projecte totes les propostes dels nens i les nenes, ens hauria calgut un terreny unes quantes vegades més gran del que disposàvem.

Els tècnics municipals van recollir la proposta consensuada de les dues classes i els treballs individuals. Amb aquest material, s'elaboraria un avantprojecte que es presentaria en una propera trobada amb els alumnes. Aquesta reunió va ser l'única que es dugué a terme amb els dos grups junts i va ser la darrera de la primera fase del projecte, que havia tingut per escenari el centre educatiu. Els tècnics municipals representaren damunt d'un plànol les propostes que havien rebut de l'alumnat i explicaren que aquesta era la idea inicial sobre la qual es bastiria el projecte executiu. També es va presentar una maqueta que va servir perquè els nens i les nenes veiéssim en volum l'espai i els elements que contindria. El comentari es va centrar en argumentar les decisions que s'havien pres i per què s'estimaven o desestimaven algunes de les proposicions. També se'ls va fer veure, com hem comentat més amunt, que la superfície del parc feia impossible d'assumir tot el que havien proposat, que les condicions del terreny condicionaven algunes actuacions i que s'havia de tenir en compte el pressupost. Ara s'obria un important parèntesi, mentre es començava a redactar el projecte executiu des de l'ajuntament. Els contactes amb els alumnes no es reprendrien fins després de les vacances d'estiu, ja en el curs 2002-2003.

La segona etapa tenia per objectiu d'una banda, donar a conèixer a les nenes i nens el procés d'elaboració que segueix dins de l'administració el procés de redacció d'un projecte executiu i, de l'altra, la corresponent tramitació administrativa. Per tant, es tractava de saber de primera mà en què consisteix el treball dels tècnics municipals i els òrgans de gestió que formen part de l'ajuntament.

El projecte executiu va ser redactat per arquitectes del servei d'Obres i Projectes de l'Ajuntament de Granollers. A finals de setembre un primer grup d'uns deu alumnes visità les instal·lacions municipals per conèixer com treballen els tècnics, com es dibuixen els plànols a l'ordinador amb el programa Autocad i com s'imprimeixen en un plòter. Els tècnics van explicar-los les parts que formen part d'un projecte: la memòria, els amidaments, el conjunt de plànols i l'estudi de seguretat i salut. Un segon grup d'uns

altres deu alumnes, una setmana després, va anar a l'ajuntament per conèixer el contingut del projecte: els diferents tipus de plànols (situació, topogràfic, instal·lacions, jardineria, mobiliari, etc.), com es calcula el cost de l'obra amb els amidaments (coneixement del programa informàtic Presto i el treball amb els catàlegs de productes), la memòria, etc. De retorn a l'escola, cadascun d'aquests grups havia d'explicar a la resta de companys què se'ls havia explicat a l'ajuntament.

Un cop analitzat el projecte, ara havien de conèixer el tràmit administratiu que segueix tot projecte executiu. S'aprofitava l'assistència als diferents òrgans per explicar-ne el funcionament, les competències i les persones que els integren. Així, un tercer grup va assistir a la Comissió Informativa de l'Àrea Territorial. En l'ordre del dia hi figurava el «Projecte executiu de l'espai públic dels carrers Osona i Veneçuela». El regidor i l'arquitecte municipal explicaren el projecte del programa Fem un jardí als membres de la comissió, on hi ha representats tots els grups municipals del consistori.

El següent tràmit administratiu era l'aprovació inicial del projecte per la Junta de Govern. L'ordre del dia d'aquesta junta s'estableix amb els punts que aporten les diferents comissions informatives de les àrees municipals. Un altre grup d'alumnes va assistir a la Junta de Govern, sessió en la qual es va tractar de l'aprovació inicial del projecte que una setmana abans havia estat informat a la Comissió Informativa de l'Àrea Territorial. Sense l'assistència d'alumnes, una altra Junta de Govern acordava iniciar la licitació de l'obra, la qual era adjudicada a l'empresa IMES, SA per un import de 159.012,92 € i un termini d'execució de l'obra de tres mesos. Es va lliurar a l'escola un projecte de l'obra.

Al llarg del mes de febrer s'iniciaren les obres del futur jardí i s'entrà en una tercera fase. Ara l'escenari ja no es trobava ni a l'escola ni a l'ajuntament: era al solar on els operaris i les seves màquines començaven a transformar l'espai. De la mateixa manera que s'havia fet anteriorment, organitzarem cinc visites a les obres perquè tots els alumnes participessin d'aquesta activitat. El dia escollit fou els divendres perquè coincidia amb la visita a l'obra dels tècnics municipals. D'aquesta manera, els infants podien fer el seguiment i l'evolució de l'obra en diferents moments d'execució. Els alumnes havien de fer una redacció en què expliquessin com havien vist l'obra, què els havien comentat els tècnics i il·lustrar-la amb fotografies. Amb aquesta informació es podia elaborar una espècie de diari sobre la

construcció del parc. La primera de les visites va coincidir amb l'Acta de replantejament, un dels tràmits obligats en tota obra i que significa el tret de sortida. La darrera de les visites, lògicament, va permetre conèixer el projecte pràcticament convertit en realitat.

Mentre l'obra s'estava executant, s'havia de resoldre un dels aspectes que planteja el programa: donar nom a l'espai. Correspon a l'escola portar a la Comissió Municipal de Nomenclàtor una proposta de denominació per al futur jardí. Després de tenir en compte diverses propostes dels alumnes, el CEIP Granullàrius proposà que l'espai situat entre els carrers Veneçuela, Maresme i Osona portés el nom de *Parc de les Cinc*. Ho justificaven dient que seria a les cinc de la tarda, quan sortissin de classe, que els alumnes podrien gaudir del parc. Era un nom que, per la seva originalitat, s'avenia amb el programa Fem un jardí: una proposta gens usual per a un programa poc habitual. La Comissió de Nomenclàtor hi va donar el vistiplau i va traslladar la proposta al ple municipal, òrgan competent en aquest tema. A la sessió plenària hi va assistir una representació d'alumnes, membres de l'equip directiu i pares i mares, i la proposta es va aprovar per unanimitat.

Els mitjans de comunicació local (escrits, ràdio i televisió) s'interessaren en diferents ocasions pel desenvolupament del projecte. També, des del servei d'Educació, s'organitzaren unes jornades al Centre Cívic de Can Bassa, en una de les quals prengueren part una representació dels alumnes, el regidor d'Obres i Projectes i la pedagoga Rosa Vidiella per explicar el programa Fem un jardí.

Ara ja només quedava un tràmit: preparar la inauguració i oferir a la comunitat educativa del CEIP Granullàrius i a la ciutat de Granollers el nou Parc de les Cinc. Per a la inauguració, els alumnes de l'escola elaboraren uns cartells que senyalitzaven els diferents tipus de plantes aromàtiques i remeieres que s'havien plantat en el parc. A dins del pati de l'escola s'exposaren en uns plafons dibuixos, redaccions, documents, plànols, reculls de premsa i fotografies que mostraven tot el procés. La inauguració del Parc de les Cinc, que es va celebrar el dia 5 de maig del 2003 a les cinc de la tarda, va tenir un gran nombre d'assistents, la majoria membres de la comunitat educativa i veïns, i també tècnics i regidors municipals. En el pati de l'escola, van prendre la paraula la directora i la cap d'estudis del CEIP Granullàrius, una representació d'alumnes, el regidor d'Obres i Projectes i l'alcalde de Granollers. Com a cloenda, els participants a l'acte acudiren a visitar el nou Parc de les Cinc. Un nen

que assistia a la inauguració va dir als seus companys: «Que bé! Ara ja tenim un lloc on anar el meu avi, la meva cosineta i jo. Us ha quedat molt bé, felicitats!»

El Parc de la Mediterrània. CEIP Mestres Montaña

El segon dels programes de Fem un jardí va començar al mes de febrer del 2004, a partir de l'interès que mostrà el CEIP Mestres Montaña. Com en el cas del Parc de les Cinc, disposàvem a tocar de l'escola d'un solar de 4.365 m² on es podia desenvolupar perfectament el projecte d'actuació. Les característiques del terreny eren, però, ben diferents: la superfície era unes cinc vegades superior i s'havia d'actuar compatibilitzant el projecte del futur parc amb les obres d'urbanització d'un nou sector residencial de la ciutat, dins del qual es trobava el solar.

La metodologia ha estat molt semblant a la que se seguí amb el Parc de les Cinc; en tot cas, el programa s'ha consolidat i s'han reforçat aquells punts que es considerava interessant de potenciar amb l'experiència acumulada. No tornarem a reproduir el procés pas a pas; centrarem l'explicació en aquells aspectes diferents i innovadors.

Una de les diferències ha estat que els alumnes pertanyien al cicle superior de primària: quan van començar el projecte estudiaven 5è i 6è en acabar l'obra. Aquest canvi va ser una decisió del centre escolar i no ha comportat cap diferència a nivell pràctic. El nombre d'alumnes era semblant: una cinquantena. Les feines de coordinació han estat assumides per la directora del CEIP Granullàrius. I un darrer aspecte que cal valorar positivament: hem pogut disposar d'un equip de mestres més estable que en el cas del CEIP Granullàrius pel fet de pertànyer al mateix cicle educatiu.

Una altra variació era la simplificació dels serveis municipals que intervenien més directament en el projecte. Ha estat assumit pel servei d'Obres i Projectes arran de la incorporació d'un tècnic municipal expert en jardineria i en l'adopció de mesures de sostenibilitat. Aquest fet ha comportat una major agilitat i coordinació del programa.

L'inici del projecte al CEIP Mestres Montaña va ser de la mateixa manera que en l'experiència anterior. Pel febrer es produïa la primera visita a les classes. Després de les presentacions i d'explicar els objectius que es pretenien, s'exposava als alumnes com s'havia desenvolupat el primer projecte de Fem un jardí: el Parc de les Cinc que havien

dissenyat nens i nenes, com ells, del CEIP Granullàrius. A la segona trobada es va fer una explicació sobre la situació de l'espai en el municipi i en el barri, i es donaren una sèrie d'orientacions per poder fer bé la feina que els encarregàvem: a partir de la reflexió individual s'havia d'elaborar una proposta col·lectiva. Es deixava un plànol de l'espai públic i finalment van anar a visitar-lo. Com que també es tractava de dues classes, el procés es va haver de repetir.

En la trobada següent, s'exposava la proposta de cada classe, es plantejava la necessitat de trobar un element que fes el futur parc diferent de la resta d'espais, i es recollien els dibuixos i les redaccions fetes pels infants. En aquest cas es feia la proposta de preveure la instal·lació de jocs tradicionals, com ara el marro, els escacs i les dames i la xarranca. Pel que feia a la jardineria, s'havien de representar les diferents àrees de clima mediterrani que hi ha al món: Xile, Sud-àfrica, Austràlia, Califòrnia i la Mediterrània. La idea va sorgir perquè en un taller de les jornades culturals s'havia elaborat un mosaic de ceràmica de la Mediterrània i el tenien exposat a l'aula. Ara aquest mosaic formaria part del nou parc. En una de les sessions el tècnic en jardineria va deixar una planta a cada classe –un cactus i una atzavara–, perquè els alumnes la cuidessin: acabaria per plantar-se en el parc.

De la proposta de les classes s'ha de dir que s'assemblaven bastant a les del projecte del Parc de les Cinc; posaven l'accent en els jocs infantils i preveien un espai de jocs per als més petits.

Acabava la primera fase del projecte, la del treball a l'aula. El contacte amb l'escola no es reprendria fins al curs següent, després de les vacances d'estiu.

Una de les variacions ha consistit en la sistematització de les visites a l'ajuntament de Granollers, al Servei d'Obres i Projectes. S'organitzaren un total de tres sessions: en la primera es va explicar el procés d'elaboració del projecte, que tot comença amb uns dibuixos fets a mà, unes primeres idees que aniran madurant i que es concretaran en uns plànols; en la segona, es presentaven el conjunt de plànols ja acabats que formen part del projecte; i en la tercera, s'explicava la memòria, el plec de condicions, els amidaments i el pressupost. Abans de la reunió explicativa, cada grup d'alumnes feia un recorregut per les instal·lacions del servei, se'ls mostrava com s'organitza la feina i se'ls presentaven els diferents tècnics. Aquestes persones s'encarregaven d'explicar en què consisteix el seu treball, mostraven exemples i s'arribaren a preparar algunes

activitats pràctiques, com ara situar sobre un plànol dibuixat amb el programa informàtic Autocad mobiliari en una aula de la seva escola. Les sessions destinades a explicar les característiques d'un projecte constructiu s'ampliaren, s'il·lustraven amb presentacions Power Point i es prepararen alguns exercicis de motivació, sobretot a l'hora de treballar els amidaments. Segurament ha estat en aquest bloc on s'ha notat més el valor que hi ha afegit l'experiència i s'ha millorat en molts aspectes en relació amb el projecte anterior. Una alumna explica la seva experiència en una redacció:

El dia 5 de novembre del 2004 vàrem anar a les oficines de l'ajuntament per parlar sobre el jardí. Vàrem pujar a la quarta planta que era de les construccions. Ens van explicar qui dirigia cada oficina, com el de les plantes, els mapes, els sistemes de reg... Després vàrem anar a les reunions i ens van ensenyar un vídeo creat per ells on sortien les fotos d'abans i després: des d'un full en blanc fins al projecte ja tot dibuixat, passant per tots els dibuixos que havíem fet el curs passat del procediment de la zona, els mapes, etc. Al final ens vam acomiadar i vam marxar amb autobús cap a l'escola.¹²

Una nota aclaridora sobre les «fotos d'abans i després»: a la primera sessió explicàrem la transformació d'un espai a partir d'imatges del Parc de les Cinc.

A la Comissió Informativa de l'Àrea Territorial es presentava el projecte executiu d'«Adequació de la zona verda a l'entorn de l'Escola Mestres Montaña, Fem un Jardí-2, de Granollers». Aprovat inicialment per la Junta de Govern, el pressupost ascendia a 257.300,13 €. A les dues sessions hi van assistir un grup d'alumnes, als quals se'ls va ensenyar l'edifici municipal.

El tràmit administratiu continuava amb l'aprovació de les clàusules administratives per fer el concurs d'adjudicació de l'obra. Acabat el termini per a la presentació d'ofertes per les empreses interessades a executar l'obra, eren adjudicades a l'empresa Construcciones y Rebajes Àrids per un import de 257.300,13 € i un termini d'execució de l'obra de dos mesos. Es posava fi a la segona etapa del projecte, la que s'havia desenvolupat a l'ajuntament. A partir de l'inici de l'actuació van començar les visites dels alumnes a l'obra:

12. Paraules textuales de la redacció de l'alumna Noemí Alcázar.

El divendres van venir de l'ajuntament l'Albert Camps, l'arquitecta i el jardiner. En un grup de deu persones ens van portar a veure com anaven les obres del nostre parc. Per començar ens van explicar com feien els murs que serviran per seure i per posar plantes. I es fa així: primer posaven formigó dins d'un motlle, i quan s'assecava, el posaven al lloc corresponent. Després van fer venir un obrer perquè ens expliqués com posaven els tubs subterranis per a l'electricitat, l'aigua... També ens va explicar que posaven dues cabines als obrers: una de vestidor i una altra amb un lavabo i un petit despatx. Ens van explicar com posaven el terra, i no és tan fàcil com sembla, perquè primer han de posar sorra, després una altra capa de sorra però aquesta era de pedretes (mitjanes, eh! no petites), més tard posaven ciment i ho comprimien tot amb una esclafadora. A sobre de tot això posaven totes les rajoles de formigó. També ens van explicar que aprofitarien un pou d'allà a la vora, i les aigües subterranies i així estalviarien aigua i regarien les plantes. I aquí va concloure la nostra visita.¹³

S'ha programat que el divendres al matí els alumnes visitin l'obra i, fins a la data d'elaboració d'aquest text, s'han fet un total de cinc visites i se'n preveuen un parell més. Acompanyen al grup d'uns deu alumnes, l'arquitecta municipal, el tècnic en jardineria, el regidor i el cap d'obra, que s'encarreguen de comentar l'estat de les obres.

Convé destacar que amb aquesta actuació, vinculada a la urbanització del sector de Pla de Baix, s'obtindrà un nou i millor accés a l'escola. S'accedirà a una entrada a través d'una àmplia zona per a vianants. L'altre aspecte, citat pels alumnes en la redacció que acabem de llegir, és que les zones verdes del jardí seran regades amb l'aigua d'un pou, una mesura que exemplificarà l'aprofitament de recursos hídrics del subsòl i una gestió més sostenible de l'aigua.

A mitjan maig del 2005, l'escola va fer arribar la proposta de denominació de l'espai: el Parc de la Mediterrània. És un nom molt interessant per al nomenclàtor local i s'inspira en les plantacions que hi haurà al parc. La Comissió Municipal de Nomenclàtor va tractar la proposta i la va elevar al ple municipal. A la sessió plenària hi assistiren membres de la comunitat educativa del CEIP Mesures Montaña: alumnat, pares i mares i membres de la direcció.

13. Ressenya del grup que va assistir el primer dia a l'obra.

La consellera d'Educació de la Generalitat de Catalunya visità el CEIP Mestres Montaña i les obres del Parc de la Mediterrània. Uns alumnes explicaren brillantment a la senyora Marta Cid i a la resta de persones presents el projecte que s'estava executant. També, gràcies a Fem un jardí, tècnics municipals i càrrecs electes participaren en la jornada d'explicació de contes que el centre escolar organitza per Sant Jordi. D'altra banda, el CEIP Mestres Montaña ha estat el primer centre de la ciutat que ha participat en el programa Amics dels Arbres, tot afillant un lledoner centenari que es va traslladar amb motiu de les obres.

La inauguració va coincidir amb la cloenda del curs escolar 2004-2005. També significà l'adéu a l'escola de primària dels alumnes que han participat en el programa Fem un jardí. Després de tants anys, va ser una bona manera de deixar l'escola!

La visió de Fem un jardí des de les escoles

Desenvolupar el programa Fem un jardí ens ha permès iniciar un camí junts –alumnat, mestres i tècnics municipals– que ens ha donat l'oportunitat de participar en el disseny, construcció i manteniment d'un espai verd del barri, molt proper a l'escola. Per altra part, creiem que hem aconseguit implicar l'alumnat perquè es faci seu l'espai, per què en facin un bon ús i vetllin per la seva conservació. Creiem que ho hem assolit a partir del coneixement de primera mà de la complexitat de tot el procés d'elaboració d'una obra en un espai públic, des del treball dels tècnics, a l'execució, així com les diferents fases i ritmes... El nostre alumnat ha conegut de prop el treball dels diferents sectors professionals que intervenen en la construcció d'un espai públic, i ho ha fet participant en el projecte des d'un primer moment; ja són protagonistes de tot el procés, se'ls ha informat de tots els passos que es van fer i hi han intervingut puntualment, a vegades amb suggeriments i en d'altres, preguntant.

Mitjançant aquest projecte s'han pogut treballar amb l'alumnat una sèrie de capacitats, com ara la producció de textos de tipologia diversa: narratiu («com vull que sigui el jardí»), com redactar una instància, com formular una petició... Els ha permès treballar l'expressió verbal ja que en moltes situacions calia comunicar l'opinió o explicar-se formulant missatges orals, formals i informals (exposició, debat, conversa...) i qüestionar, demanar aclariments, fer sug-

geriments... Calia saber explicar-se, però també saber escoltar per poder participar d'una manera activa.

Durant el desenvolupament del programa el marc canvia cada vegada: primer els tècnics vénen a l'escola, després els alumnes es desplacen a l'ajuntament –a diferents dependències–, i finalment es fan visites d'obres conjuntes sobre el terreny.

La valoració que es fa des dels dos centres escolars que han intervingut en el programa Fem un jardí és que l'alumnat ha pensat el jardí des d'una òptica col·lectiva. No només han pensat com volien el parc, sinó que han tingut molt present quin tipus de parc necessiten els nens i les nenes més petits, els seus pares i mares, les persones grans... és per això que s'han vist en la necessitat d'arribar a acords entre ells i elles, de col·laborar en diverses situacions. Els nens i nenes s'han posat en el lloc dels tècnics i han entès la dificultat de concretar alguna de les propostes seves, que immediatament retiraven, i han conegut el treball que hi ha darrere de la urbanització d'un determinat espai, per petit que sigui. L'espai públic ha adquirit, als seus ulls, un valor desconegut fins ara, i que els porta a una actitud de respecte difícil de generar amb altres activitats.

Per acabar, el mitjà de comunicació local es feia ressò de la inauguració del Parc de les Cinc:

Inauguren un parc dissenyat pels alumnes de l'escola Granullàrius. Els alumnes de cinquè de primària de l'escola Granullàrius de Granollers van poder veure, finalment, aquest dilluns, com els seus dibuixos i les seves idees es convertien en una cosa palpable. Aquest dilluns es va inaugurar el Parc de les Cinc, un espai públic situat just al costat de l'escola i que ha estat dissenyat conjuntament entre l'ajuntament i els alumnes de l'escola.

De fet, el nom del parc ha estat triat pels alumnes, que l'han anomenat com l'hora en què el podran fer servir, a partir de les cinc de la tarda.

L'alcalde Josep Pujadas va afirmar que el parc «és un dels projectes més bonics dels últims anys». El regidor d'Obres i Projectes va felicitar els alumnes participants en el projecte, ja que «no anaven desencaminats amb les seves idees i la majoria de coses que van proposar s'han pogut fer realitat», va dir.¹⁴

14. La crònica del 9 Nou resumeix molt bé el sentit del projecte.

L'ecoauditoria a l'aula

Laura Rubio Serrano i Àngel Arroyes Martínez¹⁵

Introducció

El projecte de L'ecoauditoria a l'aula és una activitat en què col·laboren el Centre Mediambiental l'Arrel (CMA), l'Ajuntament de Sant Joan Despí i algunes escoles d'aquesta població des de fa dos anys.¹⁶ Més concretament, es tracta d'un projecte adreçat als alumnes de cycle superior de primària a través del qual es pretén que prenguin consciència de la responsabilitat de tenir la cura del mediambient. El treball es realitza directament a les aules i hi intervenen tècnics de l'Arrel.

L'ecoauditoria suposa una tasca de recollida d'informació, registre i anàlisi de dades protagonitzat pels propis alumnes, que els aproxima al concepte de sostenibilitat de manera reflexiva, participativa i significativa. En primer lloc, descobrint i analitzant les causes i conseqüències dels actes de consum individuals i col·lectius en el si del centre i la pròpia llar. Després, planificant i desenvolupant mesures per a la millora ambiental en el centre, el barri i Sant Joan Despí. Es tracta de compromisos realistes a través dels quals els infants posen en pràctica hàbits de vida respectuosos amb el mediambient i les generacions futures.

El naixement del projecte

L'ecoauditoria a l'aula va néixer com a projecte el curs 2003-2004 de la col·laboració entre l'Ajuntament de Sant Joan Despí, les escoles de la zona i el teixit associatiu local, representat pel CM l'Arrel. En

15. Laura Rubio és membre del Grup de la Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM), professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la mateixa universitat, i forma part del Centre Promotor d'aprenentatge servei (lrubio@ub.edu). Àngel Arroyes és un dels tècnics de l'entitat mediambiental l'Arrel de Sant Joan Despí (angelarroyes@terra.es).

16. Fins aquest moment, el projecte s'ha ofert als centres públics i concertats de Sant Joan Despí.

aquest marc, el projecte suposa un exemple de col·laboració entre diferents entitats que, situades en un mateix espai i amb una mateixa comunitat de referència, comparteixen també interessos al voltant de l'educació. De la mateixa manera, posa de manifest el paper que l'administració pública pot arribar a adquirir a l'hora de promoure projectes d'aprenentatge servei en el marc local.

L'Arrel sorgeix, a l'interior de l'espai El Tricicle del barri de les Planes de Sant Joan Despí. Un reduït nombre de persones que hi participaven activament i compartien l'interès pel mediambient van decidir unir els seus esforços. L'objectiu era omplir el buit que, dintre del món associatiu de la població, hi havia en relació amb l'àmbit de l'ecologia i l'educació mediambiental. Al llarg de la seva història, l'Arrel també ha treballat per promoure activament la descoberta i difusió dels valors naturals de Sant Joan Despí.

El curs 1992-93 el centre va posar en marxa el primer projecte d'educació mediambiental centrat en la problemàtica dels residus urbans, a partir d'una demanda explícita de l'Ajuntament de Sant Joan Despí. Així va ser com es va iniciar una estreta relació entre el Centre l'Arrel, d'una banda i l'Ajuntament de Sant Joan Despí de l'altra. En aquest punt, val a dir que l'ajuntament d'aquesta població ha mostrat sempre una intensa preocupació per la cura del mediambient i una gran disposició a treballar amb altres entitats de l'entorn. També ha destacat pel seu interès a l'hora de fer arribar aquesta sensibilitat a diferents sectors de la població, en especial als més menuts. D'aquí va néixer la necessitat d'establir vincles de col·laboració amb els centres educatius de la zona.

Des d'aquell primer contacte, la col·laboració s'ha mantingut a través de projectes i actuacions diverses. En aquest marc de col·laboració, s'han desenvolupat cinc edicions del projecte titulat «Què fem amb les deixalles?» que treballa sobre la problemàtica dels residus sòlids urbans al municipi de Sant Joan Despí i que es va dur a terme a diferents escoles de primària. Destaca també l'organització del premi Arrel de Mediambient, destinat a guardonar els treballs de recerca sobre temes d'ecologia als instituts de Sant Joan Despí. Aquest s'ha dut a terme en dues ocasions. De la mateixa manera, des de l'Arrel es realitzen xerrades i sortides centrades en el medi natural a l'Aula Cultural de la Gent Gran (en relació amb la Regidoria de Gent Gran). A més, es participa a la Setmana Ecosolidària de Sant Joan, la Diada d'Entitats de Sant Joan Despí, i també en altres activitats d'àmbit local. A més, el Centre Mediambiental l'Arrel també ha

participat en projectes fora de la seva població. Un exemple és la seva participació al projecte «Rius», adreçat a la realització d'una diagnosi de l'estat dels rius catalans. Un altre són els viatges a Galícia amb voluntaris i voluntàries de Sant Joan Despí, per recollir *chapapote* a les costes gallegues a conseqüència de la catàstrofe del *Prestige*. Tot i això, no va ser fins el curs 2000-2001 que l'Arrel va signar per primer cop un conveni de col·laboració amb la Regidoria de Mediambient.

Sostenibilitat i participació en el marc escolar

De les diferents activitats promogudes conjuntament per l'Arrel i l'Ajuntament de Sant Joan Despí, el de L'ecoauditoria a l'aula és un projecte encarregat per la Regidoria de Mediambient en col·laboració directa amb la Regidoria d'Educació. Aquest projecte s'ofereix als centres escolars de la població que s'espera que s'hi impliquin de forma voluntària i que, enguany s'ha dut a terme en sis escoles.¹⁷

L'ecoauditoria a l'aula és un projecte pluridisciplinari que pretén treballar a l'aula el respecte vers el medi i contribuir directament a la millora de la qualitat de vida de la població. A més, pretén fer-ho posant l'èmfasi en la participació dels infants en la planificació i posada en pràctica d'accions concretes que repercutixin en la millora mediambiental. Aquestes accions pretenen esdevenir quelcom més que mesures localistes per sensibilitzar en pro de la cura del mediambient des d'una òptica global que ens implica a tots i totes. En el fons, l'«ecoauditoria» consisteix en un conjunt d'activitats que faciliten la identificació de la problemàtica ambiental específica de cada centre educatiu. A més, també fa possible establir mecanismes per minimitzar els impactes ambientals que es generen al seu interior. Els alumnes es converteixen així en protagonistes capaços de generar canvis. Els dos eixos són, per tant, la sostenibilitat i la participació dels més joves.

El projecte consta de dues parts: la seva presentació a les escoles i el treball directe amb els alumnes. D'una banda, la presentació del projecte als centres educatius suposa un conjunt de trobades que han de servir per donar a conèixer el projecte i establir els vincles que l'han de fer possible.

17. El curs 2003-04 hi van participar un total de 4 escoles i 74 alumnes. El curs 2004-05 hi han participat 6 centres i 288 infants. Aquestes són CEIP La Unió, CEIP Pascual Cañís, CEIP Espai 3, CEIP Joan Perich Valls, CEIP Sant Francesc d'Assís i CEIP Pau Casals.

D'altra banda, el treball directe amb els alumnes consta també de sis fases diferenciades: la de sensibilització i organització; la de recerca i diagnosi; la de comunicació i pla d'acció; la de realització de la proposta; la de seguiment i avaluació, i, finalment, una novetat d'enguany que podem anomenar la Festa Sostenible. Les tres primeres fases requereixen tot un matí de treball a l'aula (separats per una setmana cadascun). La darrera es durà a terme un dissabte i en un espai públic de la població. De totes maneres, cada etapa implica treball de planificació, organització i recerca que l'alumnat haurà de realitzar fora de la classe.

Tal com indica el nom, durant la fase de sensibilització i organització es treballa una primera aproximació i reflexió al voltant del concepte de sostenibilitat. També s'organitza la tasca de recollida de dades que servirà per al posterior diagnòstic de la situació mediambiental del centre. En la fase de recerca i diagnosi, s'apleguen i s'analitzen les dades prèviament recopilades per tal d'establir les conclusions corresponents. En tercer lloc, en la sessió de comunicació i pla d'acció els alumnes proposen mesures correctores i es comprometen a posar-les a la pràctica. La següent fase, doncs, suposa la realització de la proposta establerta. Posteriorment, aquestes accions es revisaran i s'avaluaran en la sessió de seguiment i avaluació. I, en darrer lloc, la Festa Sostenible és l'activitat de cloenda del projecte. Una trobada que alumnes de diferents centres planifiquen conjuntament i que es caracteritza perquè està pensada amb criteris sostenibles.

ECOAUDITORIA A L'AULA	
Part I	Presentació del projecte a les escoles
Part II	Treball directe amb els alumnes: <ul style="list-style-type: none"> – Sensibilització i organització – Recerca i diagnosi – Comunicació i pla d'acció – Seguiment i avaluació – Realització de la proposta – La Festa Sostenible

A continuació, intentarem aprofundir en cadascuna de les fases prèviament presentades. Els educadors que l'han dissenyat adme-

ten, amb total sinceritat, que quan van definir i començar a aplicar aquest projecte, no havien sentit parlar mai de l'aprenentatge servei.¹⁸ Després d'haver observat l'experiència, la idea és poder analitzar amb detall els aspectes que el configuren com un projecte d'aprenentatge servei i que poden esdevenir línies de treball per a la promoció d'activitats d'aquest tipus. Considerem que l'àmbit del mediambient ofereix múltiples possibilitats en aquest sentit.

Establir vincles amb les escoles

Tal com succeeix en tots els projectes que impliquen entitats diverses, cal destacar específicament el temps destinat i la forma de dur a terme la presentació de l'ecoauditoria a les escoles de Sant Joan Despí. Recordem que el projecte s'ofereix com una activitat voluntària i que, per tant, és important planificar vies per involucrar-hi directament els centres educatius del municipi. Calen maneres de transmetre el valor de l'experiència, despertar l'interès per part dels educadors i comprometre a les escoles, no únicament com a consumidores de les activitats sinó com a protagonistes del projecte.

La presentació del projecte a les escoles la realitzen els tècnics de l'Arrel i de l'Ajuntament de Sant Joan Despí i s'organitza fonamentalment a través de dues sessions amb els professionals dels centres. La finalitat d'aquestes sessions no és únicament exposar els objectius, la metodologia de treball i les activitats que es proposen a través del projecte. Cal també implicar-hi els seus professionals. Només amb el seu compromís és possible dotar de sentit al projecte i involucrar els alumnes en accions i transformacions reals de l'entorn.

La primera trobada es duu a terme conjuntament amb els caps d'estudis i/o directores de tots els centres. S'hi exposen els fonaments filosòfics del projecte i alguns aspectes tècnics que li donen forma. La segona reunió es duu a terme directament a les escoles participants i hi participen els mestres tutors involucrats i els directores dels centres. En aquest cas, la sessió es destina a concretar el plantejament del projecte, les diferents activitats i el suport tècnic que requereix.

18. ARROYES, A.: «Aprenentatge – Servei: un nou concepte per a vells projectes». Dins: *Senderi: butlletí electrònic d'educació en valors*, 2005, 21 (experiències) a www.senderi.org.

Des de la coordinació del projecte es vol treballar amb els centres vers la coresponsabilitat i un compromís dels mestres i els equips directius. En aquest sentit, de bon principi, es mostra una gran disposició a l'hora d'ampliar les activitats proposades o cercar més recursos per tal d'aprofundir en el tema. La participació dels professionals del centre és fonamental atès que el desenvolupament del projecte s'espera que sigui només la primera fase d'un treball continuat que es consolidarà en la vida quotidiana de l'alumne.

Presentació del projecte a les escoles
1. Trobada conjunta amb directors i caps d'estudis dels centres
2. Reunió als centres participants amb directors i tutors implicats

Sensibilitzar i organitzar-se

Quant al treball directe amb els alumnes, la primera sessió del projecte a les aules està destinada a la sensibilització i l'organització del treball de recerca. A través d'un conjunt d'activitats dinàmiques i participatives s'introdueix l'alumnat en la problemàtica mediambiental i la necessitat de desenvolupar actituds i comportaments sostenibles. La mateixa sessió serveix també per organitzar els grups de treball que desenvoluparan la recerca sobre el consum energètic i el seu impacte en el mediambient. En tot moment, es tracta d'acostar el contingut a l'entorn proper dels alumnes, i que es converteixin en veritables protagonistes del projecte.

La sessió comença amb una presentació general del projecte i la metodologia de treball que s'utilitzarà a partir de llavors. La idea és que els nois i noies ho vagin descobrint per si mateixos a mesura que s'avanci en les diferents activitats previstes.¹⁹ Aquest fet es converteix en un element important de motivació. També ho és la bona relació que ràpidament s'estableix entre educadors i infants. Molts alumnes els coneixen d'anys anteriors, perquè els han vist per l'escola, o bé han anat a l'esplai o simplement perquè són del barri.

19. Totes les activitats han estat dissenyades per l'equip de treball de Centre Mediambiental l'Arrel.

Aquest fet facilita el treball tot i que són persones de fora de l'escola les que s'encarreguen de dinamitzar les sessions.

Un cop presentada la sessió, comença la primera activitat. En primer lloc, cal que educadors i alumnes modifiquin la disposició de l'aula. Al mig d'un cercle els tècnics despleguen un taulell ple de caselles i imatges relacionades amb el mediambient. Els nois i noies aviat ho reconeixen: es tracta del conegut «joc de l'escala» adaptat a la temàtica del projecte. La introducció d'elements lúdics genera una gran expectació entre l'alumnat.

Per començar s'organitzen els grups, es reparteixen els daus i es comença a jugar. Els alumnes van caient en les diferents caselles, moltes de les quals tenen fotografies o icones que representen petites proves que han de resoldre o preguntes que han de respondre. Així, davant d'una fotografia de xemeneies, la pregunta és: Què produeix els fums? A partir d'imatges d'ocells, els fan recordar algunes de les espècies que es poden trobar fàcilment a Sant Joan Despí. També pot ser que els toqui identificar algun dels símbols referents al reciclatge. En tots els casos, l'educador procura fer referències pròximes a la realitat dels nois i noies, i aprofita les seves aportacions i coneixements previs. També és molt important la tasca de la mestra, ja que pot ajudar a connectar el contingut de l'activitat amb matèries o treballs de classe.

Les caselles amb pregunta es combinen amb d'altres que, amb el símbol d'una escala que va amunt o avall, permeten seguir endavant o tornar enrere, respectivament. Al final de la partida, tant se val quin és l'equip guanyador. El joc ha servit per introduir els alumnes en l'àmbit del mediambient, repassar alguns coneixements, transferir continguts a la seva població i vida diària i, en definitiva, posar les bases del projecte de forma motivadora.

Ara bé, la sensibilització de tenir cura del mediambient no acaba aquí. La següent activitat pretén aquest mateix objectiu: els educadors endinsen els nens i nenes en una nova aventura, els proposen un viatge engrescador. A través de l'explicació d'una història, els alumnes es traslladen al futur. El seu planeta s'ha convertit en un lloc on no es pot viure. Davant d'aquesta situació, se'ls proposa convertir-se en un grup de científics a la recerca d'una solució. El viatge els durà al planeta blau, que és on viuen els Serinus, uns éssers amables i acollidors que els expliquen la seva forma de vida. La seva moneda són els kopecks, unes figures fetes de plantes seques que poden bescanviar per aliment. Els Sarinus donen algunes fus-

tetes als joves de la terra, amb què podran formar kopecks, guanyar aliment i conèixer una manera de sobreviure que potser podrien traslladar a la terra.

En aquest moment comença pròpiament el joc. Es formen diferents grups i cadascun se'ls dóna el mateix nombre de fustetes per fer els kopecks (que es formen amb 5 fustetes que en aquest cas són escuradents) que poden bescanviar per galetes. Cada grup però tria una targeta i seguirà una consigna diferent a l'hora del canvi. Segons la consigna que els ha tocat, un dels grups obté tres galetes per cada tres kopecks. A un altre grup, per cada tres kopecks els donen una sola galeta però els reparteixen 15 fustetes de més. Finalment, hi ha un últim grup que obté una galeta i mitja cada 3 kopecks i 25 escuradents per cada 10 kopecks fabricats.

En acabar el joc, comença el més important: l'espai per a la reflexió. Grup per grup es revisa la situació viscuda, els alumnes expliquen què els ha passat durant la jugada i com han intentat sortir-se'n. En aquests moments, hi ha un grup que té un munt de galetes però que s'ha quedat sense fustes per construir nous kopecks. N'hi ha un altre que no té tantes galetes però que encara té material per seguir treballant. Finalment, hi ha un grup que té galetes suficients per sobreviure però que, sobretot, té força matèria primera per seguir endavant. Es tracta que a través del joc i la posterior posada en comú, els alumnes visualitzin i interioritzin la importància d'un consum responsable i respectuós amb les generacions futures. Si es trasllada la lliçó del joc a la vida quotidiana, l'alumnat viu en primera persona i reconeix la importància dels recursos i d'aquesta estranya paraula que és la *sostenibilitat*. L'activitat finalitza amb l'anàlisi del concepte en qüestió que apareix de forma destacada en un gran cartell.²⁰ Aquest no és l'únic concepte clau d'aquesta primera sessió. També ho són els de crisi ambiental, participació i ecoauditoria.

Després del viatge espacial, els nois i noies s'adonen que hauran de treballar per a la sostenibilitat del seu planeta. Així, es comprometen a fer una ecoauditoria a l'escola. El primer pas serà fer una acurada recerca d'informació. Així doncs, els alumnes s'han d'organitzar en grups de treball i repartir les tasques que hauran de rea-

20. Desenvolupament sostenible com el model de creixement que satisfà les necessitats del present sense comprometre la possibilitat de les futures generacions per a satisfer les seves pròpies necessitats, i es basa en la capacitat de sustentació del medi natural.

litzar. Entre tots hauran d'investigar les condicions mediambientals de l'escola i delimitar les possibilitats d'actuació en aquest sentit. Cal doncs, realitzar un bon diagnòstic de la situació.

Sensibilització i organització
1. Breu presentació de la sessió
2. Joc de l'escala i el mediambient
3. Viatge a la recerca de solucions per al planeta Terra
4. Compromís en la realització d'una ecoauditoria
5. Organització dels grups per dur a terme la recerca

Recerca i diagnosi

La segona sessió de treball amb els alumnes permet revisar la recerca que han dut a terme en altres espais els dies abans, i també analitzar el conjunt de la informació recopilada. És aquest el moment d'integrar aprenentatges diversos i de preparar l'escenari per al servei. L'alumnat es torna a convertir en protagonista del projecte; seran ells els que experimentin i diagnostiquin la situació mediambiental del centre i descobreixin vies d'acció transformadores al seu abast.

Així doncs, l'ecoauditoria endinsa els alumnes en un procés de recerca en el seu centre orientat per un conjunt de preguntes i fitxes de recollida de dades previstes pels educadors. Aquests els proposen que, durant una setmana, cerquin informació i apleguin dades relacionades amb algun dels vectors en què s'aprofundirà al llarg de la sessió de diagnosi. Els alumnes duren a terme aquest procés de recerca fora de la classe o en espais que el tutor pugui trobar per treballar aquests temes.

Els vectors que serveixen per treballar el concepte de sostenibilitat a l'aula i a l'escola són els següents: els residus que es generen a la mateixa escola, l'energia que s'hi consumeix, les emissions a l'atmosfera que s'hi produeixen i l'aigua que s'utilitza. Tots aquests aspectes formen part del currículum dels cursos a qui va adreçat el projecte. Cada any se n'escullen un o dos per treballar a l'aula. Mig grup treballarà a partir de preguntes sobre un d'ells i mig grup sobre l'altre vector. D'aquesta manera, si l'any següent el centre torna a

implicar-se en el projecte, els alumnes poden participar-hi sense haver de repetir el contingut de treball.

Imaginem que enguany s'han escollit els temes de residus i el d'emissions a l'atmosfera. La part de la classe que treballa sobre el primer tema ha de donar resposta a qüestions del tipus: «esbrineu quins són els residus sòlids urbans»; «destaqueu mètodes per eliminar els diferents tipus de residus»; «quina és la quantitat de residus que es generen a Sant Joan Despí, a Catalunya i a Espanya?»; o «feu l'experiment de recollir i analitzar els tipus de residus que es generen a l'escola a l'hora de l'esbarjo». Pel que fa al tema de les emissions a l'atmosfera, algunes de les qüestions que orienten la recerca són: «què és i què produeix la pluja àcida?»; «recolliu i analitzeu dades envers els mitjans de transport amb què els alumnes del centre van cada dia a l'escola»; fins i tot, també se'ls proposa fer un experiment (que poden realitzar amb un adult) per veure la contaminació que genera la posada en marxa d'un cotxe posant-hi durant uns segons un mitjó al tub d'escapament.

Els nens i nenes organitzats en petits grups de treball intentaran donar resposta a les qüestions plantejades. Com podem comprovar aquestes són diverses. Algunes són de caràcter més teòric per tal que l'alumnat hagi de dur a terme tasques de revisió bibliogràfica. D'altres són de caràcter més pràctic i experimental, ja que pretenen aproximar els alumnes als continguts que caldrà treballar de manera significativa. També s'acostaran a l'àmbit del centre, barri i població. Són els mateixos educadors els que orienten als alumnes sobre els espais i recursos del propi municipi on es pot trobar la informació que se'ls demana (per exemple, la secció d'ecoteca de la biblioteca municipal). Com un grup més de treball, aquests també aportaran informacions poc accessibles pels alumnes com és el cas del consum de les calderes del centre i l'emissió a l'atmosfera de partícules contaminants que aquest suposa. En aquest sentit, durant tot el procés resulta fonamental la col·laboració de la direcció del centre aportant dades concretes i facilitant el procés d'investigació dels alumnes. Com més persones s'impliquen en el projecte més extenses seran les dades recopilades i més possibilitats tindrà la seva anàlisi.

La recollida i organització del conjunt de dades recollides permet, al llarg de la sessió, una primera posada en comú, reflexió conjunta i diagnòstic de la situació –en aquest cas els dos grups fan el seu treball per separat–. Els alumnes acostumen a mostrar una gran sor-

presa davant d'algunes d'aquestes dades. Sovint no són conscients dels nivells de consum energètic de l'escola. Durant la reflexió sobre aquest tema es combinen les informacions que aporten els alumnes i les que s'elaboren a l'aula gràcies a la intervenció dels educadors i el mestre del grup. De vegades, fins i tot, cladrà utilitzar fórmules matemàtiques per calcular algunes dades d'interès. D'aquesta manera, l'organització i el treball en equip, la participació i el consens dels alumnes i les matemàtiques aplicades al mediambient es converteixen en els conceptes clau en aquesta segona fase del projecte.

Per tal de finalitzar el procés de recerca, cada grup elabora un mural que recull visualment els elements principals del treball realitzat al voltant del vector en qüestió. La idea és compartir amb la resta de la classe el treball realitzat durant el procés d'investigació. A més, aquestes dades seran el punt de partida per dissenyar plans d'acció i mesures correctores davant la situació mediambiental diagnosticada a l'escola. Finalment, els murals restaran exposats en algun espai visible de l'aula com el conjunt d'aprenentatges realitzats i un dels productes del projecte.

Recerca i diagnosi
1. Presentació de les preguntes sobre els vectors mediambientals
2. Recollida d'informació i realització d'experiments per a la diagnosi
3. Posada en comú i anàlisi de les dades
4. Elaboració de conclusions i un mural de síntesi

Comunicació i pla d'acció

En la darrera sessió es duen a terme fonamentalment les tasques de comunicació de la informació i el disseny d'un pla d'acció. Per a la primera tasca, l'objectiu és que els diferents grups comparteixin la informació recollida durant el procés de recerca. El disseny del pla d'acció unifica de nou el grup classe per planificar i comprometre's en la millora de la situació diagnosticada. Per a fer-ho, són els mateixos alumnes els qui estableixen mesures i accions concretes per dur a terme al centre. És, doncs, moment d'integrar els aprenentatges realitzats fins aleshores per tal de donar forma al servei.

D'aquesta manera, és partir de l'anàlisi de dades i el diagnòstic de la situació que cada grup comunica a la resta de la classe les dades recopilades en relació amb el vector que ha estat investigant les setmanes anteriors. Els murals realitzats agiliten l'exposició per donar pas a la següent tasca. El grup sencer extreu conclusions al voltant dels vectors analitzats i es compromet en un Pla d'Acció Sostenible. És important, doncs, treballar amb els alumnes la idea que tots som capaços de generar canvis, que la modificació de petites conductes poden arribar a suposar, amb la implicació de tots, grans millores mediambientals.

En aquest punt, els educadors proposen als alumnes recuperar la història del viatge que dies abans havien realitzat. Ràpidament els nois i noies s'engresquen amb l'activitat. La seva és una missió complexa: es tracta de tornar a la terra per explicar a la resta dels seus habitants com es pot viure de manera sostenible. Durant el viatge de tornada, però, a la nau espacial amb què viatgen se li acabarà el fuel i es veuran obligats a parar per repostar. Aquest cop els joves científics aterren en un altre planeta on viuen els Merqus. Aquests éssers s'avenen donar fuel als científics de la Terra però a canvi que aquests científics els construeixin unes figures geomètriques. D'aquesta manera, vint cubus es converteixen en el passaport segur per aconseguir el fuel necessari i tornar a casa per complir la seva missió.

Sense cap més instrucció i organitzats segons els grups de taula de la classe, a cadascun d'ells se'ls dóna materials diversos per poder elaborar els cubus (en aquest cas són de paper). Algun dels grups té tots els recursos que serien necessaris per elaborar ràpidament els cubus: pega, llapis, tisores, fulls de paper, regle i un model de la figura. D'altres grups tenen alguns dels elements però no tots. Quan els nens i nenes es posen a confeccionar els cubus aviat es troben amb algunes dificultats. Sovint, no entenen que aquesta és una tasca encomanada a tota la classe, que no han de competir i que poden establir formes de col·laboració per superar les situacions de desigualtat que ha establert el repartiment del material. En el moment de la reflexió conjunta, tots aquests aspectes es fan evidents, cosa que permet apuntar un dels principals eixos del projecte: la participació i la cooperació. Junts podem assolir fites que no podríem aconseguir de forma individual.

És d'aquesta manera com es configura l'escenari idoni per establir conjuntament mesures correctores i comprometre's a posar-les

en pràctica. Comença pròpiament el treball envers el servei que han de realitzar. Així doncs, els educadors pregunten directament als alumnes què creuen ells que poden i volen fer per aconseguir una escola més sostenible. Ells són els protagonistes del projecte i els que han d'analitzar i definir accions concretes i avaluable per a la millora ambiental del centre. Per fer-ho, primer pensen individualment un parell de mesures de cadascun dels vectors estudiats. La posada en comú servirà per valorar la viabilitat de les propostes, i també per prioritzar-les.

Seguint amb aquest cas, per al vector de les emissions a l'atmosfera els alumnes van escollir dues mesures senzilles però alhora de gran valor. La primera va ser plantar dintre i als voltants de l'escola plantes que servissin per contrarestar les emissions que l'escola produeix. La segona va ser garantir el tancament hermètic de portes i finestres de l'escola a l'hivern. La idea era assegurar que no s'escapés la calefacció i que no calgués un consum més elevat del necessari. Ja en relació amb el segon vector, els residus sòlids del centre, també es van acabar establint dues mesures: promoure la recollida selectiva de deixalles a l'escola i utilitzar la deixalleria.

Tal com podem comprovar, la millora ambiental proposada pels nens i nenes pot comprendre accions molt diverses, tant pel que fa al contingut concret (que té a veure amb els vectors i el mateix procés de recerca) com a l'àmbit d'actuació (aula, centre, casa o municipi). Totes aquestes accions, però, queden recollides en el que s'anomena el Pacte per la Sostenibilitat: un full que l'alumnat de la classe signa compromentent-se així a posar en pràctica les mesures escollides. És important, doncs, que es tracti de mesures a l'abast dels infants i que es puguin comprovar més endavant.

Comunicació i pla d'acció
1. Comunicació de les dades a tot el grup classe
2. Continuació del viatge a la recerca de solucions
3. Establiment de mesures correctores
4. Compromís del grup a través del Pacte per la Sostenibilitat

Dur a terme les accions previstes

Quan els tècnics de l'Arrel marxen del centre, el protagonisme dels alumnes es fa encara més palès. Són ells els responsables de dur a terme les accions proposades i els compromisos establerts. Hauran d'organitzar-se, buscar el temps i l'espai per complir-los, treballar en equip i esforçar-se. A més, cal esperar que el mestre tutor del grup s'implicarà directament perquè les propostes acordades es converteixin en accions reals, visibles i amb resultats exitosos. Des de l'Arrel també se'ls donarà el suport necessari. Organitzar, preveure i dur a terme les tasques que caldrà realitzar per a cadascuna de les mesures establertes són aspectes fonamentals en aquesta fase del projecte.

Així doncs, per tal de plantar a l'escola espècies que permetessin contrarestar els efectes que generen les emissions a l'atmosfera produïdes des del centre, els alumnes i el mestre del grup van determinar que calia realitzar diverses tasques. Caldria contactar amb l'Ajuntament, aconseguir plantes i tenir-ne cura. Així, els infants van escriure una carta a la Regidoria de Mediambient demanant 100 plantes per tal d'ambientar l'escola. Després es destinaria un cert temps a plantar-les i fer-ne el seguiment.

Pel que fa al tancament hermètic de portes i finestres de l'escola a l'hivern, els alumnes van considerar necessari transmetre aquestes idees a la resta de classes. Per tal de fer-ho visible, van destinar alguns espais de classe a elaborar i penjar cartells que difonguessin la necessitat d'un consum responsable d'energia.

En relació amb el vector dels residus sòlids del centre, els alumnes van dissenyar i repartir per l'escola contenidors de diferents tipus. També van realitzar una campanya informativa en aquesta direcció. Per tal de promoure l'ús de la deixalleria van demanar fullets informatius per repartir-los al centre i també a les famílies. A més, els alumnes de 6è van ser els encarregats de portar al llarg del curs diferents objectes a la deixalleria municipal.

Tal com es pot comprovar, poden ser diverses les fórmules que cada grup determina a l'hora de concretar els compromisos presos. En tots els casos, però, resulta imprescindible disposar d'un cert temps i un espai per organitzar i dur a terme la proposta de treball al centre. El currículum i el calendari escolar sovint no faciliten destinar sessions a temes no previstos. En aquest sentit,

és important que els mestres s'adonin que es tracta d'un projecte transversal que permet incidir i reforçar continguts de matèries diverses.

Realització de la proposta
1. Determinar les tasques que suposen les accions previstes
2. Preveure un cert temps i un espai per realitzar-la
3. Dur a terme la proposta

Seguiment i avaluació

Algun temps després d'haver realitzat el projecte, la darrera sessió a l'aula serveix com a recordatori del treball dut a terme i avaluació de les accions realitzades pels infants al llarg d'aquest període. Un espai per revisar els aprenentatges fets però també els compromisos presos com a grup, les accions i el servei realitzat fins aleshores i els resultats obtinguts. Tant si les accions s'han pogut dur a terme com si no, i siguin quins siguin els resultats obtinguts, aquest és un moment privilegiat per a la reflexió conjunta i la reorientació del pla dissenyat, en cas que es consideri oportú.

Els tècnics de l'Arrel tornen a l'aula, després d'un mes per fer un seguiment del projecte. És el que ells anomenen una sessió de recordatori. D'aquesta manera, comencen preguntant als infants pels conceptes, les experiències i les qüestions treballades durant el procés de sensibilització, recerca i diagnosi. Els alumnes acostumen a recordar el sentit general del projecte, també algunes idees fonamentals, activitats i anècdotes.

La segona part de la sessió serveix per revisar els compromisos que com a grup classe i com a persones individuals van prendre uns quants dies abans i van signar amb el Pacte per la Sostenibilitat. És el moment d'analitzar què han pogut fer i què no; quins problemes han trobat a l'hora de posar-lo en pràctica; què han fet o què haurien de fer per a solucionar-los; o què creuen que haurien de fer a partir d'ara. S'obre, per tant, un espai per a la reflexió en què els nens i nenes prenen consciència de la seva responsabilitat davant del pla establert. Tot i això, no es pretén en cap cas que aquesta sessió tingui un to fiscalitzant. L'acció i el servei s'analitza sempre des d'un

prisma positiu i partint del treball realitzat i les possibilitats reals per dur-lo a terme.

Algunes de les accions més destacables i també més habituals han estat les tasques de difusió i sensibilització per a la reducció del consum energètic en el centre. Les més rellevants han estat la distribució de cartells per tota l'escola, l'explicació del tema en les diferents classes i, fins i tot, la creació d'una petita obra de teatre per representar al conjunt de l'escola la problemàtica mediambiental del centre. D'altres vegades, les mesures han traspassat les parets de l'escola. Ens referim, per exemple, a la redacció d'un article en alguna publicació local o a l'enviament d'instàncies a la Regidoria de Mediambient demanant canvis en el tipus d'enllumenat o d'aixetes utilitzades al centre. En aquest sentit, és important que s'escoltin i estudiïn les propostes dels nens i nenes. En alguns casos, fins i tot poden esdevenir criteris a l'hora de dissenyar els nous centres educatius de la població.

Un curs acostuma a ser insuficient per dur a terme les accions previstes i recollir-ne els fruits. En dos anys, però, el projecte de l'ecoauditoria ha aconseguit reduir substancialment el consum anual d'aigua o de llum. És important també, que els alumnes puguin assabentar-se d'aquests resultats i que, en la mesura que puguin, traslladin els comportaments apresos també a les seves cases i amb les seves famílies.

Finalment, aquesta darrera sessió a l'aula també ha de servir per poder valorar el projecte. Per a aquesta tasca, els educadors tenen prevista un full de valoració, tant per als infants com per als mestres. A través d'aquest, els diferents implicats en el projecte han de destacar-ne els aspectes positius i negatius, també si canviarien alguna cosa, quina i per què. D'aquesta manera, des de l'Arrel es fa una revisió de les activitats, els recursos i les metodologies utilitzats. Aquest és el punt de partida per planificar modificacions i millores del projecte per a l'any següent.

Abans de marxar definitivament, però, els tècnics de l'Arrel cada any obsequien els grups amb algun regal relacionat amb la temàtica del projecte. Enguany els han regalat un reductor de cabal a cada nen i a cada mestre. Així, els han encoratjat a continuar a casa seva amb la tasca iniciada. L'any passat els van obsequiar amb unes caixes niu que ells mateixos van ajudar a col·locar en els arbres de l'escola. La idea és felicitar els infants per la feina feta i engrescar-los a continuar treballant en la mateixa línia.

Seguiment i avaluació
1. Recordatori del projecte
2. Revisió dels compromisos presos
3. Obsequi al grup participant

Una Festa Sostenible

Al llarg d'aquest curs ha sorgit la idea d'incorporar una darrera activitat per al tancament conjunt i la celebració del projecte. És el que s'ha anomenat la Festa Sostenible, que es preveu incorporar dintre de la Setmana Ecosolidària de Sant Joan Despí. La idea és que el projecte surti del marc escolar i que prengui un sentit en el conjunt de la població.

La Festa Sostenible és una activitat que pretén aplegar les diferents escoles implicades en el projecte, també les famílies o qualsevol persona que vulgui participar-hi. La festa es realitza un dissabte en un espai públic de la població i inclou activitats diverses que tenen com a centre d'interès el mediambient. L'objectiu és que aquesta sigui una celebració oberta, un espai on poder descobrir, conèixer, participar i compartir mesures i hàbits de consum responsable d'una manera lúdica i divertida.

De nou, hauran de ser els alumnes els encarregats de dissenyar aquesta festa que ha de basar-se en criteris sostenibles. Per fer-ho, caldrà escollir alguns representants de cada centre. Aquests es reuniran durant algunes jornades per tal d'establir les bases i les propostes per a la festa. Algunes idees poden ser plafons informatius, gimcanes, jocs de pistes o altres. Totes aquestes propostes les podran haver planificat prèviament amb el seu grup classe. En aquest sentit, els educadors de l'Arrel intervindran per tal d'ajustar les activitats a l'espai i el temps previstos per a la festa, i també per a garantir que es compleixin els criteris de sostenibilitat prèviament establerts.

El dia de la celebració servirà, doncs, per tancar el projecte d'enguany, celebrar conjuntament els resultats obtinguts i obrir a la resta de la població els aprenentatges realitzats. A més, s'estarà oferint un servei a la comunitat: un servei que té com a nucli les accions de difusió i sensibilització que els infants hauran de dur a terme en el

si de la festa en relació amb la situació mediambiental i la responsabilitat que tots tenim.

La Festa Sostenible
1. Selecció dels nois i noies de la comissió organitzadora
2. Planificació de la festa amb criteris sostenibles
3. Participació en una festa oberta al conjunt de la població

Sobre l'aprenentatge i el servei en el projecte

La descripció acurada del projecte ens ha servit per comprovar com l'ecoauditoria a l'aula incorpora aspectes d'aprenentatge servei que s'entrellacen al llarg del seu desenvolupament. A més, som conscients que, com en tots els casos, aquest projecte suposa aprenentatges als diferents implicats més enllà dels que estaven previstos en un primer moment. Tot i això, ens agradaria acabar aquest capítol apuntant els que considerem són els principals nuclis d'aprenentatge servei i que ens permeten considerar-lo com una mostra d'aquesta metodologia de treball. El fet de tractar-los de manera separada no significa que es donin de manera independent. Com bé sabem, l'aprenentatge servei combina ambdós elements i els integra en una sola activitat.

En primer lloc, en relació amb l'aprenentatge, hauríem de destacar que el projecte permet treballar conceptes concrets al voltant de l'àmbit del mediambient. Sostenibilitat, ecoauditoria o crisi ambiental en són alguns clars exemples. D'altres són relatius a cadascun dels vectors ambientals; ens referim a conceptes com la pluja àcida, el boirum fotoquímic o l'efecte hivernacle. A més, es pretén que aquests aprenentatges de caràcter científic es construeixin des de la pròpia experiència, a través del procés de recerca i la realització d'experiments diversos.

No hem d'oblidar, però, com en molts altres casos de projectes d'educació ambiental, la temàtica del projecte es converteix en un eix transversal que permet treballar aprenentatges de diferents disciplines del currículum escolar. D'aquesta manera, s'utilitzen fórmules matemàtiques per calcular els consums energètics del centre, coneixements de ciències naturals per treballar alguns conceptes, i també alguns aspectes de l'àrea de ciències socials.

Finalment, també representen aprenentatges el conjunt d'actituds i valors que es treballen al llarg de les diferents sessions i activitats del projecte. El respecte envers el medi, el compromís, la responsabilitat individual i col·lectiva i la pròpia sostenibilitat en són exemples. També ho són la participació i el treball en equip que suposa la realització del projecte. Es tracta d'actituds i valors que hauran de convertir-se en la base perquè els alumnes es comprometin a establir d'accions i mesures de caràcter mediambiental.

En relació amb el servei que s'ofereix al llarg del projecte, podem destacar dues línies de treball. La primera és la que té lloc en l'àmbit escolar i que es desprèn directament de les accions consensuades pels mateixos alumnes. En aquest sentit, els infants es comprometen a difondre la situació mediambiental del centre i intervenir per millorar-la. De manera indirecta també ho acabaran fent a casa seva i amb les seves famílies. La creativitat i la motivació es converteixen en elements de gran valor en aquest punt del projecte. A més, ja hem destacat la importància que aquestes accions siguin viables i realistes, i també que els nens i nenes puguin veure'n els resultats.

En segon lloc, la Festa Sostenible obre un altre espai per al servei a la comunitat. En aquest cas, ja no es tracta d'un servei centrat en l'àmbit escolar. Les tasques de difusió de la problemàtica mediambiental i la intervenció a través de criteris sostenibles s'amplien a l'àmbit local. Els infants s'impliquen així per oferir als habitants de la seva població els aprenentatges realitzats al llarg del projecte. També per presentar possibles mesures de reducció del consum energètic que després es podran aplicar a cadascuna de les llars.

En definitiva, aprenentatge i servei es combinen en un projecte que pretén implicar els nens i nenes en la millora mediambiental de la seva ciutat. D'aquesta manera, els infants esdevindran ciutadans i ciutadanes actius, capaços d'analitzar i transformar la realitat en què viuen.

Referències bibliogràfiques

ARROYES, A.: «Aprenentatge-Servei: un nou concepte per a vells projectes», dins: *Senderi: butlletí electrònic d'educació en valors*, 2005, 21 (experiències) a www.senderi.org.

www.sjdespi.com/publicacions/butlleti143.pdf (Article al Butlletí Municipal de Sant Joan Despí, 2004, 143, febrer).

Projecte Xarxa, TIC i educació ciutadana

PILAR COMES SOLÉ²¹

L'aprenentatge servei és un antídote essencial per al món creixentment aïllat de la realitat virtual i simulada que els nens experimenten [...] Donar als joves l'oportunitat d'una participació més profunda en la comunitat els ajuda a desenvolupar el sentit de la responsabilitat i sol·l·licitat personal, anima l'autoestima i el lideratge, i sobretot, permet que creixin i floreixin el sentit de la creativitat, iniciativa i empatia.

JEREMY RIFKIN

Introducció

L'objecte d'aquest capítol és justificar l'encaix de l'aprenentatge servei (APS) a l'educació formal. En fer-ho, hem emfatitzat tres aspectes: un, l'adequació dels projectes d'APS com enfocament educatiu que fomenta l'educació de la ciutadania participativa; dos, el paper que les tecnologies digitals poden fer com a potents suports dels projectes d'APS, i tres, les potencialitats de l'APS en l'educació formal a partir de l'experiència en curs del projecte Xarxa.

Les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) són uns potents suports educatius de possibilitats gairebé il·limitades. Però els suports tecnològics digitals innovadors des del punt de vista d'interactivitat, autonomia i facilitat d'accés a la informació, no garanteixen per ells mateixos la innovació i la millora de la qualitat del procés d'ensenyament i aprenentatge. La innovació tecnològica ha d'anar acompanyada d'una adaptació i actualització didàctica que respongui als reptes educatius actuals i als interrogants més significatius i inclusius que se'ns generen. En primer lloc, com podem aconseguir captar l'atenció i l'interès del alumnat per aprendre a l'escola o a l'institut, miralls del context social complex en què vivim i on semblen concentrar-se les problemàtiques i els conflictes? Segon, com educar la responsabilitat i la cooperació en un món on s'imposa l'individualisme, la necessitat d'una recompensa immediata a l'esforç, d'altra

21. Pilar Comas és professora de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB. També coordina el Projecte Xarxa, TIC i educació ciutadana (coordinació@fmhlagarriga.org). Per a més informació, visitar la següent pàgina: www.fmhlagarriga.org/proxarxa

banda cada vegada menys valorat? Finalment, com fer compatible l'educació en els valors democràtics i la instrucció d'uns mínims continguts conceptuals i procedimentals?

Des de la premissa plantejada i els interrogants anteriors, defensem essencialment un enfocament educatiu que interrelaciona les possibilitats creatives i comunicatives de les TIC amb una intencionalitat educativa vinculada al desenvolupament de la ciutadania participativa. Aquest enfocament educatiu, que constitueix la nostra línia de recerca actual, el defensem en paral·lel no només des de la reflexió teòrica sinó també des de l'aplicació pràctica a través del projecte Xarxa. En el procés de recerca per trobar un enfocament de l'educació de la ciutadania participativa funcional i adaptat al nostre context social, hem reconegut en l'aprenentatge servei (APS) unes potencialitats que ens han fet decidir per centrar-nos-hi i aprofundir en les possibilitats que pot tenir l'APS amb l'aplicació de les TIC a l'hora de desenvolupar projectes innovadors a l'educació formal.

En aquest capítol hem tractat de recollir els primers passos fets en aquest sentit a través del projecte Xarxa. Es tracta d'un projecte de recerca, innovació i formació permanent del professorat que ha estat impulsat per la Fundació Universitària Martí l'Humà com a projecte pilot. Té com a objectiu bàsic del seu contingut introduir de l'APS amb l'aplicació de les TIC a l'educació formal a diferents centres públics del Vallès Oriental i el sud d'Osona.

L'aprenentatge servei amb el suport de les TIC: unes bones ulleres per al foment de l'educació de la ciutadania participativa

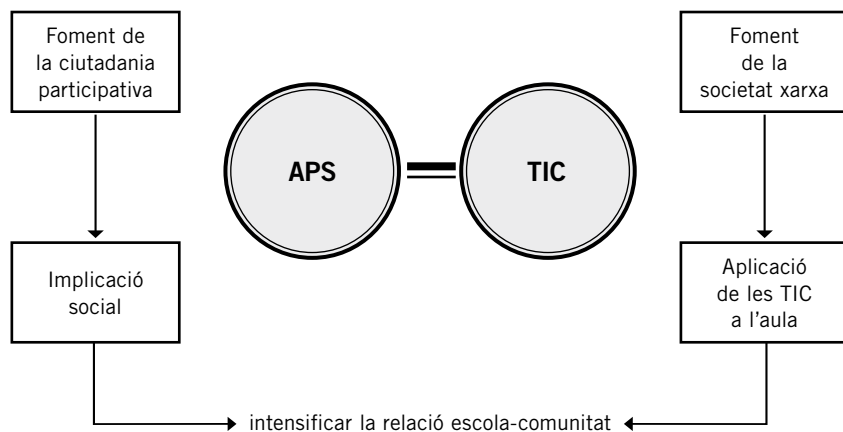
Un dels reptes més transcendents de l'educació del segle XXI és fomentar els valors democràtics propis de l'exercici de la ciutadania participativa. El foment de la ciutadania participativa suposa essencialment incrementar el sentiment de pertinença de les persones a la comunitat i la seva quota d'implicació social en els afers públics. Des de l'educació formal això implica, entre altres coses, que el centre educatiu intensifiqui la relació amb la comunitat.

La ciutadania participativa entesa com un enfocament educatiu que prioritza l'educació dels valors socials democràtics entenem que no ha de ser objecte d'una àrea de coneixement determinada, sinó que implica el conjunt de l'acció educativa i es fonamenta en

un estil d'ensenyar i aprendre. Un estil docent i discent basat en la pràctica més que en la proclama dels valors socials desitjables. La participació, la coresponsabilitat, la implicació social són valors que s'ensenyen i s'aprenen bàsicament amb la modelització i amb l'acció. Són valors que es poden posar en pràctica des de qualsevol de les àrees, però s'afavoreixen especialment des de projectes interdisciplinaris, funcionals per a la comunitat i que apliquin les potencialitats de les TIC com a eines que facilitin la creació i comunicació de la informació i el coneixement.

Aquesta perspectiva educativa es troba en els fonaments del projecte Xarxa, en què l'aprenentatge servei se'ns representa com l'enfocament educatiu ja formalitzat que més s'hi adapta. Ara bé, en el nostre cas ens va semblar prou interessant afegir al component de l'APS el del suport de les TIC. Així podem dir que l'APS amb el suport de les TIC forma les ulleres que ens faciliten un reenfocament de l'educació formal en què el foment de la ciutadania participativa i el desenvolupament de la societat xarxa es retroalimenten i afavoreixen una major implicació dels joves en la comunitat, al mateix temps, la comunitat també canvia la perspectiva dels joves i els centres educatius passen de ser serveis de la comunitat, que en molts casos són més aviat focus de conflictes, a ser considerats nodes importants de la societat del coneixement a nivell local.

Eixos de reenfocament de l'educació



El marc d'experimentació: el projecte Xarxa

El projecte Xarxa, TIC i educació ciutadana, impulsat per la Fundació Universitària Martí l'Humà de la Garriga (FUMH), suposa una experiència complexa de foment de l'aplicació de l'APS a l'educació formal, tot atenent objectius d'innovació docent, de recerca educativa, i implica l'experimentació d'un model de formació permanent del professorat.

La Fundació Universitària Martí l'Humà va néixer la primavera del 2003 amb la voluntat de ser un servei universitari de proximitat. A la societat actual li fa falta una resposta ràpida a les necessitats concretes de formació permanent de cada persona, de cada empresa. Això requereix que les universitats s'acostin a la societat local i alhora implica que la societat local s'organitzi per articular aquesta relació dins una aplicació pràctica de la societat del coneixement. Amb l'objectiu de voler ser un instrument que faciliti la relació entre la societat de l'àrea del Vallès Oriental i el sud d'Osona i la comunitat científica i/o universitària, la FUMH dissenya programes formatius adaptats a les necessitats de diferents col·lectius. Per al desenvolupament d'aquests programes té la col·laboració d'empreses, institucions universitàries, ajuntaments, mitjans de comunicació i especialment de les persones que van constituint aquesta extensa xarxa d'implicacions. La cooperació i el servei a la comunitat es troben en els fonaments de la FUMH. Heus ací que l'APS no només es desenvolupa en el projecte Xarxa, sinó que es troba en la base ideològica d'una concepció d'economia social, fonamentada en la cooperació que tenyeix el conjunt d'activitats que es fan des de la FUMH. No és estrany, doncs, que la FUMH es proposés impulsar un ambiciós projecte d'introducció de l'APS a l'educació formal en el marc d'un programa pilot de formació permanent del professorat.

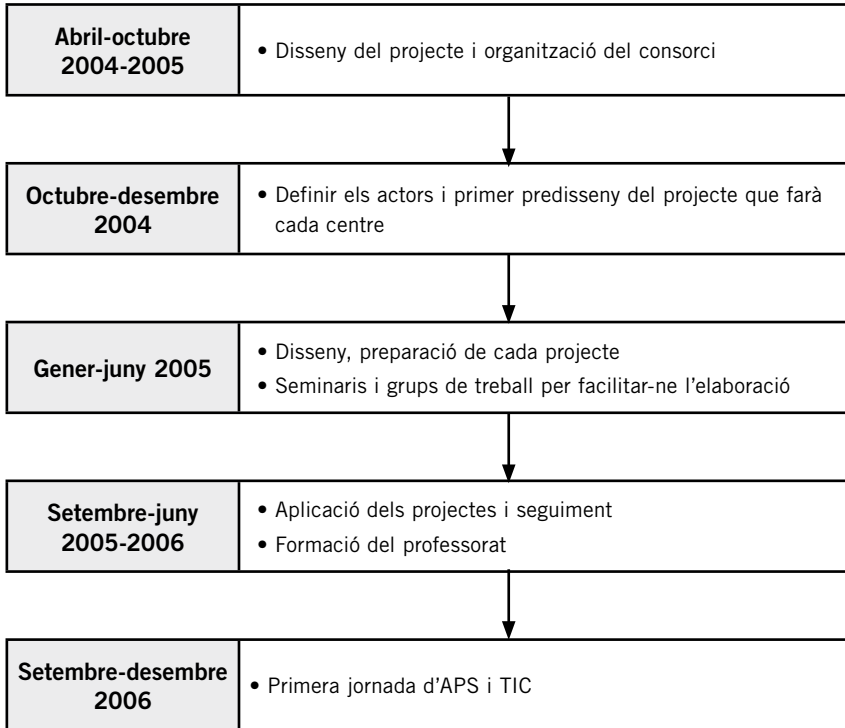
En l'àmbit dels programes formatius de disseny propi de la FUMH i impulsats des d'aquesta entitat, el projecte Xarxa és un dels més emblemàtics i ambiciosos, tant per la seva durada, els costos, pels agents implicats, com per la juxtaposició d'objectius de formació, innovació i recerca que es proposa.

La durada i les fases del treball

La durada del programa formatiu és de dos anys (gener 2005-desembre 2006). En el capítol de suports necessaris per dur a terme el projecte hem aconseguit formar un ampli consorci en què col·laboren econòmicament i tecnològicament diverses empreses de la comarca, i també institucions com el mateix Departament d'Educació de la

Generalitat, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Diputació de Barcelona i alguns ajuntaments, i la Fundació Jaume Bofill.

Fases del projecte



La fase activa del projecte es va iniciar el dia 20 de gener de 2005 quan va tenir lloc a la seu de la FUMH la primera sessió del seminari del professorat implicat en el projecte Xarxa. Amb aquesta sessió s'encetava el procés de treball efectiu amb el professorat dels centres, però la fase activa estigué precedida de dues fases preparatòries. Per una banda, un procés llarg de disseny del projecte i creació de la xarxa de complicitats per fer-lo viable, així com un treball acurat de contacte amb el professorat innovador de cadascun dels centres seleccionats i de comunicació entre els propis equips docents de cada centre, que els durà a decidir la seva implicació o no en el projecte Xarxa. Inicialment estava previst que fossin sis centres, per poder dur a terme mitja dotzena de projectes diferenciats d'APS

amb el suport de les TIC. Però la major demanda des dels mateixos centres va implicar l'ampliació del nombre de centres a vuit. Així, un total de vuit centres públics de la comarca del Vallès Oriental i del sud d'Osona participen en el projecte Xarxa, TIC i educació ciutadana. Set centres de secundària i un de primària.

Del gener al juny del 2005 el procés de treball previst consisteix en definir i preparar el projecte d'APS amb suport de les TIC que cada centre defineix amb l'ajut de l'equip de la FUMH. Així es preveu l'objecte de cada projecte, els recursos tecnològics i d'altre tipus que seran necessaris, i es dissenyen els instruments i material que els fa falta. Aquesta feina es fa a través de sessions de treball amb cada centre (grup de treball), en què es va avançant en el projecte propi i en sessions conjuntes (seminari); més de l'intercanvi de l'experiència que va vivint cada equip en el procés de definició i concreció del projecte del seu centre (interformació), es van fer sessions de treball pràctiques sobre aspectes innovadors, tant de l'APS com de les TIC, que després d'una manera o altra tracten d'integrar en el seu projecte. Paral·lelament i de manera conjunta amb les empreses col·laboradores, s'han anat resolent les adequacions dels espais i de les instal·lacions d'accés a la xarxa i de recursos informàtics perquè a partir del curs vinent sigui possible aplicar el projecte amb els alumnes.

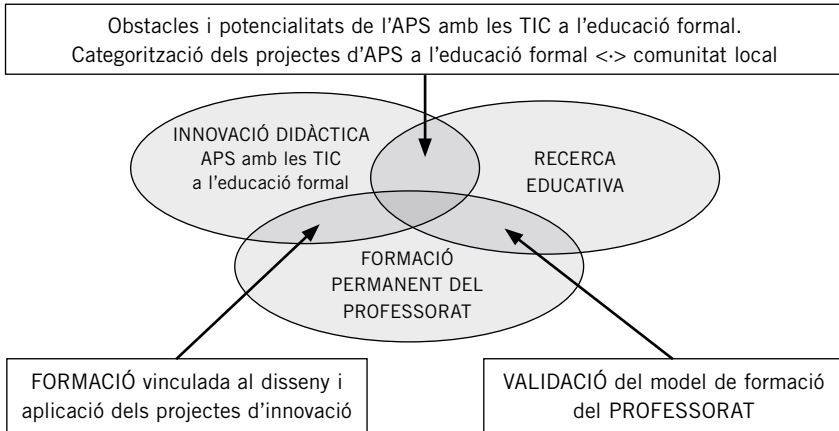
Al llarg del curs 2005-2006 està previst que cada centre desenvolupi de manera experimental el seu projecte amb un grup d'alumnes. I en paral·lel a l'aplicació a l'aula, el professorat participarà en un programa formatiu d'aprofundiment (postgrau modular i semi-presencial). Aquest programa de postgrau amb reconeixement universitari té un doble objectiu formatiu: per una banda, aprofundir en els aspectes de noves tecnologies i potencialitats de l'APS i d'altra banda, garantir una aplicació reflexiva del projecte a l'aula.

Finalment, es preveu la difusió del projecte Xarxa a través d'unes jornades previstes per al novembre-desembre del 2006, en què, a més a més, podrem conèixer i contrastar la nostra experiència amb d'altres que tinguin l'APS com a eix conductor. Si és possible es publicarà la memòria de l'experiència, i també es difondran els projectes per tal que puguin ser aplicats en altres centres educatius.

El model i els objectius del projecte Xarxa

El model aplicat en el projecte Xarxa tracta d'interrelacionar de manera efectiva els objectius d'innovació que es proposa amb els

formatius i de recerca educativa. S'entén que les tres dimensions de la reflexió-acció educativa és convenient que s'integrin al més estretament possible.



Innovació: retroalimentació entre l'APS i les TIC.

El projecte Xarxa té com a objectiu facilitar la innovació didàctica vinculada a projectes d'aprenentatge servei amb aplicació de tecnologies digitals. Es tracta d'afavorir la integració de les TIC a l'aula a través de projectes d'APS, de manera que l'aprenentatge servei s'integri en el currículum escolar i no siguin activitats solidàries aïllades o paral·leles al procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. D'altra banda, es pretén generar contextos d'ensenyament i aprenentatge innovadors pel que fa a les TIC, però l'aplicació de suports tecnològics innovadors es farà de manera funcional, com a eines de l'objectiu social i d'aprenentatge de cada projecte que es compromet a dur a terme cada centre.

Recerca: avaluació de l'experiència, emfatitzant en la tipologia de projectes d'APS i detecció d'obstacles i potencialitats en la seva aplicació a l'educació formal.

El projecte Xarxa s'inscriu en la línia de recerca TIC i Educació Ciutadana, que té com objectiu la investigació de les possibilitats creatives i comunicatives de les TIC a l'aula, des d'una intencionalitat educativa vinculada al desenvolupament d'una ciutadania participativa basada en estratègies didàctiques que afavoreixen la relació entre escola i comunitat. Des d'aquesta perspectiva es plantegen dos objec-

tius de recerca específics respecte l'APS amb aplicació de les TIC: d'una banda, analitzar els obstacles i les potencialitats que tenen els projectes d'aprenentatge servei amb aplicació de les TIC a l'educació obligatòria i postobligatòria i, d'altra banda, assajar una categorització dels projectes d'APS susceptibles d'aplicar a l'educació formal.

Formació permanent del professorat: experimentació d'un model de formació permanent del professorat atent al context, que garanteix la innovació a l'aula i aplica la interformació i la formació semi-presencial.

El projecte Xarxa tracta de ser una experiència de formació permanent en què s'experimenta un model de formació per al professorat en activitat. Les premisses bàsiques del nostre model són:

- Assajar una alternativa al model de transmissió encara predominant fins ara en els programes de Formació Permanent del professorat.²² En aquest sentit, el procés formatiu previst inverteix les fórmules aplicades normalment. Els grups de treball i els seminaris en què predomina la interformació i l'assessorament en relació amb un projecte pràctic forma la primera fase formativa, mentre que l'aprofundiment en un context més propi de l'aprenentatge amb intervenció directa d'un expert queda per a la segona fase de formació.
- Una atenció especial al context educatiu. La formació en TIC i APS s'integra en el procés de definició, aplicació i avaluació de cadascun dels projectes d'innovació que s'ha compromès a dur a terme cada centre. La dotació de recursos i l'assessorament és específic per a cada projecte, però a l'hora que l'equip de la FUMH treballa amb cada equip de professors de cada centre per tirar endavant cada projecte, és vital acompanyar aquest procés d'uns seminaris en què es comparteixen les experiències i es va avançant en aspectes formatius relatius tant a la introducció de les TIC com de l'APS. La formació es fonamenta amb un procés d'introducció en el món de les TIC i de l'APS a partir d'un procés inductiu i contextualitzat en l'aplicació directa en cadascun dels projectes d'innovació, tant de les eines tecnològiques com de les estratègies didàctiques adients.
- S'apliquen criteris d'optimització de les sessions presencials i s'assagen models formatius modulars i semipresencials, amb suport

22. Així ho indica el Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010 presentat pel Departament d'Educació, p. 33.

- en línia. La formació permanent destinada a professorat en activitat és important que sigui altament significativa i funcional. El seu temps professional està actualment molt carregat de tensió i responsabilitat, cosa que demana tenir cura perquè els projectes nous i la formació siguin percebuts i viscuts com una aportació i no com una càrrega obligada més.
- Es potencien les noves tecnologies. Però la seva aplicació està plantejada com un suport a la innovació i no com un objecte de coneixement *per se*. S'ha tingut cura perquè a cadascun dels vuit projectes que inclou el projecte Xarxa s'apliquin aspectes diferents tecnologies digitals. Així, mentre un projecte suposa innovació en l'aplicació de la pissarra digital interactiva, en un altre s'apliquen les possibilitats d'una *web* participativa, en d'altres s'aplica la tecnologia digital cartogràfica (sistemes d'informació geogràfica i el GPS) i la utilització de les bases de dades. Aquests i altres suports tecnològics s'apliquen de manera funcional i directa en el projecte d'innovació didàctica d'APS.
 - Es preveu una avaluació rigorosa de l'experiència i l'impacte de la formació permanent realitzada, i també de la innovació a les aules. El fet que es prevegi una recerca paral·lela al desenvolupament del projecte formatiu facilita que se'n pugui fer un seguiment rigorós i una avaluació de les seves potencialitats i obstacles.
 - S'aplica un model alternatiu de gestió del projecte, tot exercint la FUMH com a centre impulsor i coordinador del conjunt de suports que requereix la seva realització. Així mateix el projecte es fa possible gràcies a la cooperació de múltiples agents (empreses, Departament d'Educació, universitat...), de manera que els centres poden disposar d'uns recursos materials, assessorament i suports que ajuden a fer realitat els projectes. La proximitat geogràfica dels centres amb la FUMH en facilita la gestió, i també l'accessibilitat del professorat.

Les potencialitats dels projectes d'APS amb el suport de les TIC

El projecte Xarxa parteix d'un seguit de premisses relacionades amb les potencialitats de l'APS a l'educació formal. A continuació presentem cadascun d'aquests supòsits i il·lustrem amb una exemplificació d'algun dels projectes que en aquests moments estan endegats.

L'APS ajuda a fer comunitat: comencem per potenciar la comunitat educativa

Massa sovint els alumnes ens manifesten que tenen la sensació de perdre el temps a l'institut. L'escola ha perdut la seva hegemonia com a centre de coneixement, entre altres coses perquè l'extraordinari dinamisme de la societat actual i la revolució tecnològica del món digital han deixat els docents en una situació de relativa feblesa, especialment si mantenen els esquemes clàssics d'un acadèmisme periclitat. Els alumnes tenen múltiples oportunitats d'aprendre fora de les aules, però aquest aprenentatge sovint no s'aprofita en el context educatiu formal. Les TIC ens poden oferir escenaris alternatius en què es doni reconeixement i funcionalitat a les aportacions voluntàries, en què es demostrï que la cooperació és molt més que la suma dels individus.

Els projectes d'aprenentatge servei estan relacionats amb una concepció comunitarista de l'educació, des d'on es planteja la necessitat que la cultura de la cooperació tenyeixi l'educació formal i la consideració de l'aula com a comunitats de recerca. Des de l'APS els alumnes aprenen no només atenent al seu objectiu curricular personal, sinó que el seu esforç escolar adquireix una revalorització social, atès que l'alumnat li veu la funcionalitat, el sentit i la conveniència.

L'institut Vil·la Romana de la Garriga es planteja aplicar les tecnologies digitals com a instrument que els faciliti la consciència de comunitat educativa i a nivell pràctic incrementi la comunicació entre pares, alumnes i professorat del centre. El servei previst és entre la mateixa comunitat educativa.

Sovint parlem de comunitat educativa, però amb el dia a dia aquesta comunitat queda sovint reduïda al triangle llibre de text, professor i alumne. La creació d'una comunitat virtual, d'un espai *web* amb múltiples funcions: materials per a la docència, informacions i notícies del centre... un espai obert i accessible per a la comunicació i la participació en el centre pot servir per començar a dibuixar nous escenaris de comunicació i d'aprenentatge. La introducció de continguts a la pàgina *web* pels alumnes podrà ser considerada acadèmicament i valorada socialment per la mateixa comunitat. Des de la comunitat virtual pot projectar-se al centre cap

a l'exterior, a la comunitat local i a d'altres nivells. I amb tot això s'aconseguirà incrementar la cohesió de la comunitat i millorar la qualitat de l'educació.

Els centres educatius poden ser nodes de coneixement estratègic per a la comunitat local

La intensificació de la relació entre escola i comunitat local és el camí natural i amb més potencialitats per afavorir unes vivències dels alumnes que els reforcin la seva identitat com a individus que formen part d'una comunitat. Com afirma Joan Subirats:

Ben segur que les escoles poden fer millor la seva tasca si la inserció al barri, a la comunitat local es fa d'una manera natural i plena. És a l'àmbit local que la proximitat adquireix tot el seu valor i genera més fàcilment vincles entre la gent. Des d'aquesta aproximació, el sentiment de comunitat, de sentir-se'n part, serà important.²³

Mitjançant els projectes d'aprenentatge servei els centres docents s'obren a la comunitat en la que estan inscrits, normalment es tracta de l'àmbit comunitari local.

Es canvia de manera substancial la relació entre escola i comunitat, els centres educatius poden convertir-se en nodes generadors de coneixement estratègic i de serveis a la comunitat. Val a dir que hi ha molts projectes innovadors vinculats a la col·laboració amb la comunitat que es fan actualment als centres educatius, però aquests projectes es duen a terme normalment des d'una perspectiva aïllada i puntual, en general al marge del currículum. Des de l'APS s'impulsa que aquest enfocament s'integri en el projecte educatiu de centre. Es tracta d'un enfocament actiu, ben contrari a considerar els serveis educatius com un àmbit en crisi, que xucla energia de la comunitat, en molts casos pous de conflictes. Ben al contrari, es tracta més aviat de considerar els centres educatius com uns generadors de nova energia per a la comunitat, uns autèntics nodes de la societat del coneixement; creen contextos d'ensenyament i aprenentatge innovadors pel que fa a l'aplicació de les possibilitats de les

23. SUBIRATS, J.: «Ciudadanía y escuela» dins: *Revista Compartir*. Fundació Espriu, 2002, 45, p. 23-24.

tecnologies de la informació i la comunicació amb una finalitat de servei a la comunitat.

L'institut de Lliçà es planteja fer el projecte ELI (Espai Lliçà Interactiu), una revista virtual de periodicitat mensual que informi de les notícies del seu municipi: Lliçà de Munt.

Lliçà de Munt és un poble afectat pel fenomen de l'urbanisme difús, un conjunt d'urbanitzacions que taquen el seu territori, segones residències que s'han fet fixes. Famílies que no tenen les seves arrels ni la seva història en aquest territori i que senten envers aquesta població un feble sentiment de pertinença.

Des de l'institut, a través de la revista virtual es facilitarà un instrument de comunicació entre els ciutadans, per tal que se sentin més participants del que es cou al poble on viuen.

Alguns grups d'alumnes d'ESO dedicaran un quant temps lectiu de l'àrea de Ciències socials a omplir de continguts la *web* que contindrà la revista, com una part del treball escolar d'aquesta àrea. Per fer-ho hauran de treballar el plànol del municipi, tot situant-hi els serveis i tota aquella informació d'utilitat pels ciutadans. Aplicaran molts conceptes de les ciències socials. S'hauran d'expressar correctament. Hauran de fer reportatges dels actes que s'hi celebren, redactar les notícies dels fets més rellevants, informar de les activitats que es preveuen. Coneixeran de prop les entitats i les persones responsables de les diferents iniciatives que es duen a terme. Col·laboraran amb els polítics locals, coneixeran de prop l'ajuntament... i per tant aprendran tot prenent consciència del poble on viuen, fent un servei a la comunitat.

L'APS pot ajudar a la inserció social i fomentar la cultura de la cooperació

Els projectes d'aprenentatge servei es poden veure com uns potents instruments per educar la consciència social de l'alumnat i com un mecanisme d'inserció social, especialment interessant en el cas d'alumnes amb risc de marginalitat. Com s'assenyala des de la veu de l'APS: «ningú és massa petit, ni massa pobre, com per no tenir alguna cosa per oferir a la comunitat».

El treball per projectes és una de les estratègies didàctiques més adients per treballar amb petits grups d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge. L'APS enriqueix aquest enfocament amb la satisfacció de fer quelcom que serveix als altres. El procés de treball a l'aula en un projecte d'aprenentatge servei s'organitza per tasques. Els

alumnes són els actors del seu aprenentatge i treballen per proporcionar una alternativa a una necessitat real de la comunitat. En aquest sentit, considerem que pot tenir molt interès analitzar les potencialitats dels projectes d'aprenentatge servei com a suports pedagògics amb els alumnes anomenats «conflictius», amb risc de marginalitat social, nouvinguts (aules d'acollida), i fins i tot, amb alumnes que tenen necessitats educatives especials.

L'IES Lauro de les Franqueses del Vallès es planteja aplicar l'APS en l'estudi de la toponímia del seu municipi. L'estudi de l'origen dels noms, l'etimologia, la seva localització, recopilació d'informació a través de fonts escrites, gràfiques i orals evita que es perdi aquest patrimoni i alhora reforça el sentiment de pertinença dels alumnes al municipi.

L'aplicació d'una base de dades ja experimentada,²⁴ permetrà que els alumnes de primer curs d'ESO col·laborin amb els alumnes d'unes aules amb necessitats educatives especials (Unitat de Suport a l'Educació Especial), tot evitant que aquests nois i noies formin un col·lectiu aïllat i marginat en el mateix centre. En aquest cas es fa un servei a la comunitat local, pel que fa al producte resultant (una base de dades de coneixement de l'entorn municipal), però també a la pròpia comunitat educativa (es potencia la col·laboració dels alumnes d'aules ordinàries amb alumnes d'aules especials).

Pot consultar-se una versió demo a l'adreça següent:

<http://fmhlagarriga.org/rastres>.

I una versió de la nova edició per aplicar al projecte Xarxa (versió de prova) a: <http://bloomdido.net/rastres>.

Les tecnologies digitals al servei de la comunitat a través dels projectes d'APS

La introducció de les tecnologies digitals a l'educació pot fer-se des d'una perspectiva tècnica i individualitzada o més aviat potenciant-ne la funció social i comunitària. Des d'aquesta orientació entenem les TIC com a possibles facilitadors per al desenvolupament de projectes d'aprenentatge servei, mitjançant les oportunitats i nous contextos que aquests suports brinden a l'organització de la informació

24. Projecte RASTRES, CD editat amb el suport del Consell Comarcal del Vallès Oriental, 2000.

i, sobretot, com a nous escenaris comunicatius que estimulen la creativitat i la cooperació, tot venent jerarquies i prejudicis socials.

Sovint en els centres educatius s'han assimilat les TIC a l'ordinador, però les tecnologies digitals suposen un món amplíssim d'aplicacions. Un dels objectius del projecte Xarxa és precisament introduir escenaris d'aplicacions tecnològiques encara poc freqüents al nostre país, com ara els sistemes d'informació geogràfica (SIG), els GPS, la fotografia digital i d'altres que es precisin segons el context. Però aquesta introducció d'eines digitals s'ha de fer en projectes pràctics, funcionals. L'APS ens fa preguntar-nos no només què volem ensenyar, sinó també per a què ho ensenyarem i a qui podrà ser útil.

L'IES Pere Barnils de Centelles ja fa anys que enfoca els treballs de recerca de Batxillerat cap al desenvolupament d'aspectes funcionals per als municipis dels quals procedeixen els seus alumnes. En aquest sentit, amb l'Ajuntament de Centelles, cada final de curs s'organitza una presentació pública dels millors treballs, i l'alumnat rep de la comunitat local el reconeixement de la seva feina. En el marc del projecte Xarxa, aprofundeixen en aquest enfocament a través de dos treballs de recerca de Batxillerat. En un, en grup, s'elaboren tres rutes turístiques i culturals pels municipis de Balenyà i Tona; en l'altre, individual, s'elabora un nomenclàtor i s'estudien els carrers més històrics de Centelles. Tots dos seran presentats en format *web*.

També l'IES Manuel Blancafort de la Garriga està preparant unes unitats didàctiques en el marc d'un projecte d'APS en què el SIG i el GPS s'aplicaran en la confecció d'una proposta de rutes en bicicleta per conèixer el municipi, entre altres possibles propostes. Es plantegen aplicar aquest projecte d'APS amb un grup d'alumnes de quart d'ESO poc motivats pel context acadèmic.

Els projectes d'APS poden ajudar a enriquir projectes ja encetats als centres educatius

Es fan moltes iniciatives als centres que es queden a mig gas perquè falten recursos econòmics, de temps o bé tan sols perquè les urgències de cada dia no ens permeten arrodonir els projectes iniciats.

El projecte Xarxa ofereix la possibilitat de cobrir aquesta mancança ja que des de la FUMH es dinamitza una xarxa de cooperació

entre empreses de la comarca i altres institucions amb el projecte, que faciliten tot els suports necessaris. Això ens permet millorar els projectes encetats o només somiats, i amb l'enfocament de l'APS es reforcen amb la funció de suport a la comunitat.

El projecte de l'IES Manel Carrasco i Formiguera de Sant Feliu de Codines té com objectiu optimitzar el crèdit variable de Meteorologia que realitzen des de fa alguns cursos de manera continuada. El projecte Xarxa els permetrà tenir el suport tecnològic necessari per activar una estació meteorològica digital, que els facilitarà el Departament d'Educació inclouent-los en la xarxa Edumet. A més, des de la FUMH, els facilitem l'assessorament tècnic, de gestió del projecte i de l'equipament informàtic necessari perquè els alumnes puguin processar les dades. Atesa la volada del projecte es plantegen que els alumnes facin d'homes del temps i informin a la comunitat local a través de l'emissora de ràdio i de la premsa del poble. També està previst que els alumnes col·laborin amb avis i pares que tenen interès i dades històriques recollides de meteorologia local.

La integració dels mitjans de comunicació i les tecnologies digitals en els projectes d'APS

El món audiovisual i especialment la televisió és un mitjà màgic per a l'alumnat. Els dibuixos animats són per als alumnes de primària una de les programacions que veuen més. Actualment les televisions locals tenen força implicació social amb el seu entorn, per això en el projecte Xarxa hem pensat d'aprofitar aquestes sinergies i mirar d'introduir els mitjans de comunicació i els suports digitals que estan associats a la producció d'un programa de dibuixos animats a l'escola com a estratègia didàctica que impliqui els alumnes en la generació de continguts televisius.

A l'escola de primària CEIP Giroi de la Garriga s'ha definit un projecte d'elaboració de diferents programes de dibuixos animats amb continguts d'educació en valors de ciutadania. Un grup d'alumnes de 5è o bé

de 6è, confeccionen unes narracions i les il·lustren adequadament per tal que amb el suport d'un equip de tècnics especialitzats en el muntatge de dibuixos animats s'acabin obtenint unes petites històries animades que es passaran per les televisions locals. Es tracta, doncs, d'aprofitar les tecnologies digitals aplicades al món audiovisual com a canals per afavorir l'educació de la ciutadania a través de programes creats pels propis alumnes.

L'IES Antoni Cumella de Granollers ha definit el seu projecte d'APS entorn de l'educació alimentària i la difusió dels productes alimentaris propis de la comarca del Vallès Oriental. Tractaran de facilitar a les famílies dels nostres alumnes una eina que permeti l'autodiagnòstic de l'alimentació familiar i doni pautes per millorar els hàbits alimentaris. Donaran a conèixer els criteris que s'han d'adoptar per manipular i conservar els aliments i també les necessitats de reciclar els residus que es generen a l'entorn de l'alimentació. Familiaritzaran els alumnes i els professors amb el treball en un entorn virtual d'aprenentatge Moodle. Facilitaran a les famílies la comunicació dels treballs realitzats mitjançant un gestor de continguts PostNuke i planificaran una pàgina *web* d'informació alimentària. A banda dels materials didàctics en línia, els mateixos alumnes prepararan un programa de difusió per les televisions sobre aquests continguts.

Referències bibliogràfiques

- COMES, P.: *Tecnologies digitals per a una educació de la ciutadania participativa. L'educació ciutadana des de la perspectiva d'una aplicació de les TIC integrades a l'enfocament educatiu d'Aprenentatge i Servei*. Comunicació presentada al Simpòsium «De la Teoria ...a l'Aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials». UAB, 2004, setembre, p. 403-409.
- EPPEL, R. M. i BATES, A.W.: *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona, Editorial UOC, 2004.
- LÓPEZ, J. i LEAL, I.: *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Gestión 2000, 2002.
- SUBIRATS, J.: «Ciudadanía y escuela» dins: *Revista Compartir*. Fundació Espriu, 2002, 45, p. 23-24.

II. L'aprenentatge servei a la universitat

L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries

JOSEP M.^a PUIG ROVIRA I XUS MARTÍN GARCIA²⁵

Introducció

L'objectiu d'aquest article és doble: d'una banda, presentar unes experiències d'aprenentatge servei, o molt properes a l'aprenentatge servei, realitzades en l'àmbit universitari i, de l'altra banda, analitzar les motivacions que han aproximat la tasca habitual de recerca i formació universitària al format de l'aprenentatge servei.

Les experiències, o la forma de treballar que volem presentar, es van començar a perfilar a meitat dels anys vuitanta per un grup de professors i professores de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. De manera majoritària els treballs s'han realitzat i es duen a terme encara ara a l'entorn de les assignatures relacionades amb l'educació en valors que s'ofereixen en els diferents plans d'es-

25. Josep Maria Puig i Xus Martín són membres del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM), i professors del Departament i Història de la mateixa facultat (joseppuig@ub.edu i xusmartin@ub.edu).

tudis de la Facultat i a l'interior de les línies de treball del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM).

Com correspon a la dedicació pròpia dels impulsors, el que presentarem té a veure amb la tasca habitual de la universitat: la recerca i la formació. Per tant, veurem de quina manera la feina de recerca ens ha acostat a formats metodològics cada vegada més propers a l'aprenentatge servei i també constatarem com buscant la millora dels sistemes de formació de l'alumnat ens hem trobat molt prop d'aquesta activitat. Per tant, veurem els motius que ens han aproximat, tant pel que fa a la recerca com a la formació, a una manera de fer propera a l'aprenentatge servei. Es tracta, doncs, d'un escrit sobre projectes acabats o en curs de realització i no d'un treball teòric sobre recerca, formació o aprenentatge servei.

Les pàgines que segueixen les destinarem a les següents qüestions: primer, presentar les dificultats que des de la pedagogia ens han acostat a l'aprenentatge servei; segon, veure com hem aplicat una metodologia propera a l'aprenentatge servei a la mateixa formació i a les tasques de recerca realitzades pel professorat universitari implicat en l'experiència; tercer, veure com hem utilitzat una maneres de fer semblants en la formació de l'alumnat, i quart, presentar una nota sobre el vessant metodològic de l'aprenentatge servei.

Teoria i pràctica

S'acostuma a dir que tot intent de fer les coses de manera diferent a com s'estava acostumat comença amb la detecció d'alguna dificultat que gairebé obliga a provar noves alternatives que millorin la situació problemàtica. En el cas que ens ocupa aquesta norma s'ha confirmat del tot. Les experiències que presentarem parteixen de la constatació d'un conflicte que es viu en el camp de la pedagogia, i potser d'un conflicte compartit amb molts altres camps del coneixement. Ens referim als problemes de tota mena que presenta la relació entre el coneixement teòric i l'aplicació pràctica d'aquest coneixement. La relació entre teoria i pràctica és una de les dificultats més importants amb què s'ha trobat la pedagogia en les darreres dècades. Segons el nostre punt de vista, el camí que hem fet en direcció a l'aprenentatge servei s'ha de relacionar directament amb aquesta qüestió. Com a metodologia, l'aprenentatge servei pot ser

una bona resposta a les dificultats clàssiques per vincular correctament la teoria amb la pràctica pedagògica.

Però mirem amb una mica més de detall el que hem dit fins ara. A què ens referim quan parlem del problema de la relació entre teoria i pràctica? De fet, volem dir coses diferents encara que molt relacionades. En primer lloc, es tracta d'assenyalar la divisió del treball que s'ha establert amb molta força entre els investigadors que es dediquen a fer teoria i els professionals de l'educació que condueixen la pràctica quotidiana dels seus centres. Una divisió de responsabilitats discutible, però en qualsevol cas molt exagerada. Una especialització que tendeix a empobrir la feina dels dos protagonistes perquè els separa, els divideix, els aïlla i, a vegades, els oposa. Cal, almenys, impulsar l'acostament i la col·laboració.

En segon lloc, la separació entre la teoria i la pràctica no és únicament una dificultat que es viu entre persones, sinó també un problema relatiu a l'objecte de coneixement que uns i altres valoren com a més rellevant. Dit d'una altra manera, es crea una distància excessiva i sovint insalvable entre els temes que estudien els teòrics i les preocupacions que planteja la realitat quotidiana. Es ben evident que no es tracta que tothom valori com a més rellevants les mateixes temàtiques, però tampoc es tracta que la diferència vingui donada per un allunyament de la pràctica i de les seves dificultats, per part d'uns, i d'una pèrdua de confiança en la reflexió, per part dels altres. Ens sembla que cal partir dels problemes reals, analitzar-los i portar-los al nivell de reflexió que sembli oportú, però que tot plegat no impedeixi finalment contribuir a millorar la realitat que ens havia preocupat.

En tercer i darrer lloc, el problema de la relació entre teoria i pràctica té a veure amb dos cares d'un mateix fenomen: l'escassa rellevància del saber teòric per millorar la pràctica i les dificultats per aplicar la teoria a la realitat. Aquí ens trobem de ple amb un tema epistemològic. No es tracta només de preocupar-se per problemes realment rellevants, sinó també de produir un tipus de saber que ajudi a optimitzar la realitat i que sigui aplicable en situacions d'elevada complexitat, com ho són sense excepció les situacions educatives. Dit amb enorme simplicitat, es tracta menys de descobrir lleis que ens permetin dissenyar processos tecnològics –camí poc fructífer en camps humans i molt difícil de convertir en bona pedagogia– i més d'elaborar conjuntament, teòrics i pràctics, una millor comprensió de la realitat educativa i de les maneres d'inter-

venir-hi. Per tant, ens cal de nou col·laboració per comprendre i per actuar millor en el món complex de l'educació.

A manera de síntesi podem dir que el problema de la teoria i la pràctica es concreta en la divisió del treball entre uns i altres, en l'allunyament dels problemes reals del món de l'educació, i en la irrellevància i poca aplicabilitat de cert tipus de saber pedagògic. Per contrarestar aquesta situació ens sembla que cal incrementar la proximitat entre tots els professionals de l'educació, cal centrarse de manera prioritària en els problemes que planteja la realitat educativa, cal establir formes de cooperació entre teòrics i pràctics durant tot el procés de producció i aplicació del coneixement i, finalment, cal buscar un coneixement que ens ajudi a entendre i actuar en situacions d'elevada complexitat. Com a metodologia, creiem que l'aprenentatge servei pot contribuir a minimitzar les anteriors dificultats tot avançant pel camí de les propostes que acabem d'apuntar.

Una mica de sentit comú

Un advertiment abans de començar a explicar-nos: la manera com vam intentar actuar per tal de minimitzar el problema de relació entre la teoria i la pràctica no parteix d'una posició àmpliament fonamentada, sinó més aviat de la voluntat de viure de prop realitats educatives que només coneixíem de lluny. Per tant, no espereu grans propostes ni novetats sorprenents perquè només hi trobareu una mica de sentit comú.

La manera com ens va semblar que podíem minimitzar la distància i les dificultats entre teoria i pràctica va encadenar tres passos: primer, anar amb freqüència a la situació educativa que ens interessava i estar-hi prou temps com per adquirir familiaritat; segon, no només anar-hi a observar i a obtenir dades, sinó anar-hi a col·laborar en tasques útils pel centre i alhora formatives per a qui les realitzava; tercer, destinar temps a la reflexió, a l'estudi i, quan sigui possible, a la redacció de treballs sobre la realitat considerada.

Hem començat parlant de sentit comú perquè no se'ns acut com qualificar un fet molt simple: la millor manera de conèixer una cosa desconeguda és simplement anar i passar tanta estona com sigui possible en aquesta realitat. El millor sistema de vincular-se a la

pràctica és convertir en un principi de treball quotidià l'actitud etnogràfica d'anar al camp.

La segona decisió va ser demanar i, en cas que se'ns permetés, acordar la col·laboració en les tasques habituals del centre, de la classe o de la situació en què havíem entrat. Es tractava d'assolir diverses fites: evitar la simple recollida de dades i implicar-se en feines d'ajuda –fer algun tipus de servei–; aconseguir experiència personal sobre les dificultats concretes amb què dia a dia es troben els professionals; adquirir experiència sobre la manera de treballar en el medi que ens ha interessat, i dur a terme un pla conjunt de recerca i intervenció amb els professionals del medi que intenti donar resposta a la problemàtica prèviament detectada. Fer del treball de col·laboració i de l'ajut una manera de servir i una manera d'aprendre.

La tercera decisió també resulta evident, tant durant com després de l'experiència d'anar i col·laborar cal reflexionar, llegir i elaborar aportacions que ens ajudin a entendre millor el que hem estudiat i a intervenir-hi també millor. Si no aconseguim generalitzar i difondre els resultats de la feina anterior ens haurem quedat a mig camí. Fer del treball de reflexió una feina que permeti oferir a tothom el que hem après.

Podríem resumir aquestes tres línies dient simplement que busquem obtenir experiència directa tot col·laborant amb els protagonistes de la situació estudiada. Però sortir de la pròpia situació professional, col·laborar activament amb altres educadors i reflexionar sobre el que hem viscut són notes fonamentals de l'aprenentatge servei.

A partir d'ara veurem com hem aplicat aquests criteris en dos situacions: en les feines de recerca dels professorat universitari i en la formació de l'alumnat de la Facultat de Pedagogia. Comencem pel primer dels casos: la feina de recerca del professorat universitari.

Aprenentatge servei i professorat universitari

Si un dels horitzons del treball universitari és fer front a nous problemes, plantejar-se nous temes o preveure noves respostes a vells interrogants, es lògic pensar que mai es disposa de prou experiència i, d'altra banda, l'estructura i les exigències professionals del professorat universitari tendeixen a separar-nos i aïllar-nos dels

problemes concrets de la feina quotidiana de l'educació, es lògic pensar que no es té prou experiència i que cal adquirir-la per dur a terme correctament les tasques de recerca i formació que tenim encomanades. La constatació d'aquests dos fets en relació amb el tema de l'educació en valors ens va preocupar i vam intentar posar-hi solució.

D'acord amb el que ja hem dit, l'objectiu que preteníem era incrementar l'experiència directa en relació amb l'educació en valors i fer-ho a través de processos de col·laboració amb el professorat de primària i secundària. Volíem adquirir més experiència en col·laboració per dos motius: primer, com a formació personal que ens enriquéis i ens permetés fer correctament la tasca docent que teníem encomanada –formació inicial del futur professorat i formació permanent del professorat en exercici–; i en segon lloc, per establir un marc de familiaritat i coneixement per dur a terme amb garantia diferents recerques relacionades amb l'educació en valors. En definitiva, adquirir més experiència per formar millor i per investigar millor.

Establerts ja els objectius que preteníem assolir, estem en disposició d'enumerar algunes regularitats comuns a totes les accions concretes que s'han realitzat. Per tant, de manera ràpida assenyalarem els punts recurrents que fins ara han pautat les accions empreses.

La primera característica comú de totes les accions que hem definit com d'acumulació d'experiència en col·laboració sobre educació en valors va ser constituir projectes de formació del professorat en exercici o d'innovació en centres. És a dir, no es va tractar d'accions fetes exclusivament per adquirir noves experiències per part del professorat universitari, sinó que eren accions formatives dirigides al professorat en exercici, el qual també van tenir un paper fonamental en la formació del professorat universitari que tenia formalment el rol docent en els projectes en qüestió. El que nosaltres, professors universitaris, hem viscut com a formació personal per millorar la feina docent i investigadora, legal i realment va ser també formació del professorat de primària i secundària implicat en els projectes. Sembla que els millors projectes tenen ben definit aquest doble vessant: són projectes de formació del professorat en exercici que també formen els mateixos formadors. Perquè un bon projecte de formació tingui èxit ha de formar tots els implicats, tinguin el rol que tinguin.

Tal com ja hem dit, la millor manera de formar-se i formar és incloure en qualsevol projecte un espai per entrar i estar en la situ-

ació educativa que es considera i, sobretot, per participar activament en el seu desenvolupament. En tots els projectes es van definir espais i moments de col·laboració entre el professorat universitari i el professorat de primària o secundària; moments on era possible compartir tasques docents i assajar propostes noves. Aquest espai va resultar essencial per a la formació de tots i sovint, va ser una bona ajuda –o al menys així ho vam intentar– per a les aules i els centres en què interveníem. Formació de tots gràcies a l'entrada i la col·laboració a les aules per compartir la feina. Òbviament, a més d'aquest moment d'immersió i treball conjunt, els projectes van tenir altres moments i sistemes de formació i reflexió.

Finalment, en aquests projectes tots els implicats dels centres coneixien i en molts casos van participar amb diferents intensitats en tasques posteriors de reflexió, d'estudi i de redacció d'escrits o elaboració de materials. A més, l'experiència adquirida va proporcionar també una comprensió prèvia de les situacions educatives del tot imprescindible per a conduir de la millor manera possible nous processos de recerca. De tots els projectes van sortir publicacions que han permès difondre alguns dels aspectes més generalitzables de cada un dels casos.

Els projectes més rellevants conduïts d'acord amb criteris que ens acosten a l'aprenentatge servei són: Formació en valors a primària, els Valors a la ESO i Educar millor és possible! Tot seguit veurem breument els trets bàsics de cada un d'ells.

Formació en valors a primària

El tema d'aquest projecte, com apunta el títol, tenia com a objectiu proporcionar formació per tal d'implantar procediments d'educació en valors en les escoles de primària. Aquest tema central es podia subdividir en dos objectius parcials: formar el professorat d'aquestes escoles per conduir correctament el treball en valors a les seves aules i, en segon lloc, proporcionar experiència al professorat universitari per educar en valors –en el moment que es va dur a terme el projecte, sobre aquests temes gairebé ningú tenia experiència–. A més, el projecte havia de permetre endegar algunes recerques i diverses proves de cara a dissenyar un currículum d'educació moral i preparar uns materials adients per a les aules de primària.

El projecte es va realitzar en nou escoles de Cornellà de Llobregat, va tenir una durada de tres anys (1989-1992), va implicar uns trenta

mestres i va ser conduït per l'equip del GREM de la Universitat de Barcelona.

El projecte va tenir els següents moments: les sessions de seminari formatiu, que es componien d'una estona de presentació i de simulació pràctica de les metodologies d'educació en valors que es volien aplicar a l'aula, una estona de revisió de les activitats que ja s'havien aplicat i una estona de planificació de les properes sessions de classe; les sessions d'aplicació de les propostes a l'aula de manera conjunta entre el professorat dels centres i el professorat i els becaris de la universitat, un moment privilegiat d'aprenentatge mutu i de col·laboració, i finalment les reunions de treball de l'equip conductor del procés per tal de reflexionar sobre els diferents aspectes del procés i per tirar endavant les recerques que s'havien previst.

El projecte, a més dels resultats relatius a la formació de tots els implicats –professorat de primària i de la universitat–, va desembocar en diferents treballs sobre la introducció de l'educació en valors en el currículum de primària²⁶ i en la confecció d'uns materials per treballar els valors a les aules.²⁷

Valors a la Educació secundària obligatòria

Aquest projecte és força semblant a l'anterior; la principal diferència és que anava destinat a treballar amb el professorat d'ESO. L'objectiu també es va centrar en la implantació de l'educació en valors en els centres de secundària, i com en l'anterior cas, també podem subdividir la seva finalitat en dos interessos complementaris: formar el professorat de secundària sobre com portar les sessions de tutoria, en especial pel que fa al tema dels valors, i proporcionar experiència al professorat universitari sobre el mateix tema, i també crear un marc per a la recerca i l'elaboració de materials.

El projecte va implicar cinc instituts de la ciutat de Barcelona, va tenir una durada de dos anys (2000-2002), hi van participar unes vint-i-cinc persones, va estar impulsat per la Fundació Bofill i el va conduir l'equip de GREM de la Universitat de Barcelona.²⁸

26. PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Horsori, 1995.

27. GREM: *Projecte Transversal. Educació Moral 6-12*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1994-1997.

28. IES l'Alzina, IES Consell de Cent, IES Pau Claris, IES Milà i Fontanals i IES Miquel Taradell.

Els moments més característics del projecte van ser les sessions de seminari amb tots els participants, les sessions de planificació fetes en cada institut amb el professorat implicat d'aquell centre i amb altres membres del claustre que s'incorporaven a aquest nivell de treball, les sessions d'aplicació conjunta realitzades entre els membres de la universitat i els que ho desitjaven de cada centre, i finalment, les sessions de l'equip conductor destinades a la reflexió i a l'elaboració de diversos treballs.

El projecte va produir els resultats formatius que es desitjaven, va facilitar la implantació d'alguns plans d'acció tutorial i va permetre la publicació d'una obra sobre la tutoria en aquesta etapa²⁹ i uns materials per treballar valors en l'Educació secundària.³⁰

Educar millor és possible!

Aquest tercer projecte va tenir un objectiu més ampli que en els casos anteriors. La voluntat que va animar els participants va ser endegar un procés de reflexió sobre tots els aspectes del funcionament d'un centre de secundària amb una alta taxa d'alumnes procedents de la immigració i situat en un barri amb perill d'esdevenir un gueto i d'excloure l'alumnat. Novament podem dir que partíem d'una complementarietat d'objectius: impulsar un procés d'innovació en un centre i adquirir experiència sobre un conjunt d'aspectes relatius als instituts de secundària que no coneixíem prou. Una altra vegada ens trobem en una situació de cooperació i reciprocitat: tots els participants aporten alguna cosa en benefici dels altres.

El projecte es va realitzar a l'IES Tarradell situat al barri del Raval de Barcelona, va tenir una durada de dos anys, va implicar per acord tot el claustre, va ser impulsat per la Fundació Bofill i va tenir la col·laboració de Jaume Funes i de membres de l'equip del GREM de la Universitat de Barcelona.

És del tot impossible resumir en unes quantes línies tot el procés de treball desenvolupat i totes les accions que es van dur a terme, però en relació amb el que aquí ens preocupa prioritàriament –la proximitat a l'aprenentatge servei d'una manera de treballar en l'àmbit de la formació i la recerca– creiem que es poden

29. MARTÍN, X.; PUIG, J.M.; PADRÓS, M.; RUBIO, L. i TRILLA, J.: *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza, 2003.

30. PADRÓS, M.; RUBIO, L.; MARTÍN, X.; PUIG, J.M. i TRILLA, J.: *A MIDA. Materials d'educació en valors per a fer de tutor/a a l'ESO*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2002. Premi Serra i Moret 2001. (Pot consultar-se a: <http://www.senderi.org>).

destacar novament diferents elements: es va pactar la possibilitat que tots els membres de l'equip poguessin assistir a totes les classes i reunions que es feien en el centre –i van assistir a moltes–, es va pactar que tots els membres poguessin participar a les classes –i també es va fer servir àmpliament aquesta possibilitat–, es va oferir especialment a dues persones que estaven becades la possibilitat de dedicar una part substancial del seu temps a realitzar diverses feines útils per tirar endavant les innovacions que el centre havia decidit implantar –oferiment que es va dur a la pràctica plenament–, es va treballar de manera cooperativa i es van elaborar alguns productes en part publicats.³¹

Si per acabar aquest apartat haguéssim de resumir el punt central de tot el que hem dit i que en bona part justifica la vinculació d'aquestes experiències amb l'aprenentatge servei com a activitat per millorar el treball universitari, hauríem de dir que per aprendre, formar i formar-se, i investigar convé crear una situació que permeti l'experiència directa i la col·laboració (o servei) del professorat universitari en tasques d'utilitat per a l'optimització de la realitat educativa en què s'està intervenint.

Aprenentatge servei i formació de l'alumnat

Si els problemes de relació entre teoria i pràctica són determinants en la formació i la recerca, i si acostar-se a la realitat educativa, col·laborar en tasques útils i reflexionar són la millor manera d'aprendre i investigar, és lícit conjecturar que en la formació inicial tornarem a trobar els mateixos fenòmens: hi ha tendència a quedar-se amb una formació massa llibresca i abstracta, i una bona manera de combatre aquest dèficit és implicar-se en la feina habitual de les institucions educatives, ajudar a realitzar-la i reflexionar sobre la tasca feta.

Una bona formació depèn de l'aplicació de criteris propers a l'aprenentatge servei: sortir de la pròpia institució de formació, col·laborar en tasques educatives útils, i reflexionar sobre tot el que s'ha fet. Estem convençuts que aquest és un bon camí per millorar la formació inicial dels futurs educadors i educadores, pensem també que és una bona manera de contrarestar la natural manca d'experi-

31. PADRÓS, M.; ZAFÓN, A.; FUNES, J. i PUIG, J.M.: *Educar millor és possible. Un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2004 (Finestra Oberta 40).

ència de l'alumnat de formació inicial, i finalment pensem que és una bona manera de fer una formació inicial basada en l'experiència pràctica i els problemes de la realitat, sense oblidar la lectura i la reflexió més acadèmiques. Vinculació a la realitat i estudi en profunditat no s'oposen sinó que són magnituds que es complementen.

Convençuts d'aquestes premisses ens vam plantejar la conveniència d'aplicar-les a la formació inicial dels futurs educadors i, en concret, a un dels seus vessants formatius: l'educació en valors. Malgrat tot, i malauradament, no han estat proposades que haguem pogut oferir a tot l'alumnat, ni tan sols a tot l'alumnat que ho ha demanat, només a una petita part que ha ocupat les escasses places de què hem pogut disposar. En contrast, i com veurem a continuació, la formació obtinguda ha estat intensa i profitosa.

Per assolir els objectius formatius previstos hem anat perfilant una manera de treballar força recurrent i que podem sintetitzar en les etapes que a continuació presentem. Abans que res, tots els projectes per impulsar la formació inicial dels alumnes han començat establint un acord entre la direcció dels centres que els havien de rebre i el professorat responsable del procés formatiu. Es tracta d'un acord que sol incloure el tipus d'experiència que es durà a terme –en la majoria de casos han estat temes relacionats amb les assignatures d'educació en valors i la tutoria–, les condicions concretes de la implicació de l'alumnat, tant pel que fa a la immersió com al tipus de col·laboració, i la forma de treballar conjuntament: periodicitat de les reunions, continguts a tractar, possibles recerques o altres aspectes propis de cada projecte. Una vegada establert aquest primer acord marc, estem en disposició de començar pròpiament l'experiència formativa.

El primer pas ha estat sempre dedicat a formar l'equip d'alumnes que seguirà l'experiència de formació. La constitució de l'equip suposa convocar els alumnes que hi participaran, normalment alumnes que han cursat alguna de les assignatures relacionades amb l'educació en valors que ofereix la facultat. Un cop determinat l'equip, cal assegurar una informació mínima relativa al centre en què intervindran i al tipus de tasca que hauran de dur a terme, també cal establir el sistema de treball i de reunions de l'equip, i també crear un clima de grup positiu que afavorirà després la realització d'un treball exigent.

La segona etapa sol estar destinada a concretar el projecte d'intervenció entre totes les parts implicades: els alumnes, el professorat del centre i el professorat de la universitat. Tot i que el tema

bàsic ja està concertat amb anterioritat, cal precisar la distribució dels alumnes en les diferents classes, la feina que en cada cas s'ha de fer, el material de què es disposa, el pla de treball que es preveu i un seguit de qüestions pràctiques el bon funcionament de les quals sol garantir l'èxit del projecte.

La tercera fase és la central i es destina a la realització de les feines de col·laboració i reflexió que els alumnes s'han compromès a dur a terme en els centres. Aquesta fase sol comportar un seguit d'accions que es van repetint i que són la causa de l'aprenentatge dels alumnes. Ens referim a les reunions periòdiques de planificació i revisió amb el professorat del centre, les reunions habituals amb la resta d'alumnes i amb el professorat de la universitat per debatre els diferents tombants de l'experiència, la realització pròpiament de la intervenció dels alumnes, que sol tenir un moment d'acció a l'aula i un moment de preparació d'aquesta acció, i per acabar la reflexió personal normalment a través de la redacció d'un diari personal sobre l'experiència viscuda.

El darrer pas del procés es dedica a l'avaluació i les reflexions finals; normalment hi ha una avaluació amb la direcció del centre, amb tot el professorat implicat, i amb l'equip d'alumnes i el professorat de la universitat. Per poc que sigui possible, aquesta fase es tanca amb alguna celebració de final de curs.

Les accions conduïdes d'acord amb aquests criteris són: el projecte CEIP Sant Miquel i el projecte IES Tarradell. Tot seguit veurem breument els trets bàsics de cada un d'ells.

Projecte CEIP Sant Miquel

Aquesta proposta té com a objectiu proporcionar formació pràctica sobre com treballar els valors a les classes de primària tot col·laborant amb el professorat del centre en les sessions de tutoria destinades expressament a l'educació en valors i a la realització de l'assemblea de classe.

De tercer a sisè de primària cada aula té fixada aproximadament una hora de tutoria setmanal durant tot el curs. A cada grup classe se li assignen un o dos alumnes que treballaran conjuntament amb la persona responsable del grup. Per tant, i atès que el centre té dues línies, cada any hi han participat entre vuit i setze alumnes.

El pla de treball és molt semblant al que acabem d'explicar: formació del grup, reunions esporàdiques al centre per programar i avaluar, comentaris informals amb els mestres gairebé cada setma-

na, reunions setmanals amb l'equip de la facultat, preparació personal de les sessions, realització de les classes de valors i participació a les assemblees, treball personal de reflexió, avaluació final del curs i celebració.

L'aprenentatge que reben els alumnes de la facultat és variat i difícil d'enumerar, però cal destacar almenys l'agilitat que adquireixen en el control i la conducció d'una classe, l'experiència en l'aplicació de les diferents estratègies d'educació en valors, i l'acostament a les peculiaritats del dia a dia d'un aula i dels seus alumnes. En definitiva, una experiència escolar viscuda directament i experimentada amb tots els seus problemes i les moltes satisfaccions que produeix veure que aconseguixes fer les classes cada vegada millor.

Pel que fa a l'ajuda que rep el centre, creiem que se centra fonamentalment a mantenir la consciència que cal treballar els valors amb insistència i de manera sistemàtica –anar cada setmana obliga a no saltar-se el temps dedicat a valors–, també cal valorar l'ajut que rep cada professor gràcies a la presència d'una altra persona a l'aula i, sobretot, pel fet que aquesta persona prepara i porta a terme les sessions d'educació en valors.

Finalment, les reflexions setmanals que l'equip d'alumnes i professorat de la facultat porten a terme permet, a més de comentar algunes lectures apropiades, analitzar les diferents circumstàncies que es produeixen en el conjunt de l'experiència. És un moment de vinculació del que s'ha viscut amb el que s'estudia a la carrera, un moment per aprofundir-ho, i un moment per expressar les angúnies i animar-se.

La clau de la durada de aquest projecte –catorze anys– creiem que rau en el fet que els alumnes aprenen fent i sentint-se de veritat útils, i el centre viu també com una ajuda desitjable la presència anual d'una nova fornada d'alumnes.

Projecte IES Tarradell

Aquesta proposta vol proporcionar formació pràctica als alumnes universitaris sobre diferents aspectes del treball en els instituts a través de la seva implicació en tasques d'utilitat pel seu professorat.

Com ja hem dit amb anterioritat, el centre es caracteritza per l'alt nombre d'alumnes immigrants, per la situació de risc social en què viuen molts d'ells i per l'elevada diversitat de nivells del seu alumnat. Pel que fa a l'alumnat de la universitat, fins ara han participat

alumnes matriculats al pràcticum i alumnes matriculats a l'assignatura d'Educació moral.

A partir d'un acord entre la direcció del centre i el GREM, s'ofereix al professorat del centre que ho desitgi la possibilitat d'acollir un alumne per posar en marxa una proposta de millora d'algun aspecte de les seves classes. L'acolliment suposa deixar-lo entrar a classe, deixar-lo participar i portar algunes sessions, i realitzar conjuntament la tasca concreta d'ajuda, que la majoria de vegades ha estat relacionada amb la preparació de materials de diversificació. Fins ara, entre d'altres, s'han realitzats treballs sobre tutoria, matemàtiques, racons diversificats de llengua i de socials, i materials per treballar cooperativament.

El procés ha estat el següent: precisar l'acord i el pla de treball entre les parts, realitzar reunions i comentaris informals entre l'alumne/a i el professor/a que l'acull, reunions de l'equip d'alumnes participants i del professorat de la facultat, treball individual de preparació, participació a l'aula, treball reflexiu a partir de l'escriptura d'un diari de l'experiència, moments d'avaluació i de final.

No és possible precisar les adquisicions de cada alumne, però voldríem destacar la idea d'aprendre fent i alhora sentir-se útil, i pel professorat del centre la possibilitat de treballar amb un interlocutor i un col·laborador, que a més completa una feina difícil de dur a terme pel professorat del centre a causa de les hores de dedicació extra que suposa. Una situació de reciprocitat en què totes les parts ajuden i reben alguns beneficis.

Per acabar només un parell de comentaris sobre aquests projectes. El primer sobre els resultats obtinguts: vam començar les experiències mirant-les com un mètode per assolir una millor formació i hem anat veient que tot aconseguint aquest objectiu també es va adquirint una consciència més aguda dels valors que es posen en joc en la feina educativa. Creiem que hem contribuït a fer professionals millors i més cívics. El segon comentari té a veure amb la implantació de l'experiència: van començar de manera exclusiva voluntària, en el primer cas, mentre que en l'altra l'experiència ja es va integrar en matèries o moments formatius establerts en el pla d'estudi que ofereix la facultat. En el futur esperem integrar plenament aquest recurs formatiu en les assignatures més adequades del pla d'estudis.

L'aprenentatge servei com a mètode

El que hem volgut dir en aquest article, i el que creiem haver reconegut en les diferents experiències que hem presentat, és que l'aprenentatge servei és una manera de fer eficaç per realitzar un ampli espectre de coses relacionades amb l'adquisició de coneixements.

Mirem-ho pas a pas. Primer, ens referim a l'APS dient que és un activitat que vincula estretament aprenentatge, servei i reflexió. Segon, hem vist que l'aprenentatge el podem entendre com a formació inicial, formació permanent o recerca: en tots els casos es produeix un guany de coneixement. Tercer, tant la formació com la recerca milloren si es lliguen a la realització de tasques útils de col·laboració amb els professionals que treballen en la realitat sobre la qual volem aprendre. Quart, encara es guanya més si l'experiència s'aprofundeix amb l'exercici de la reflexió.

L'aprenentatge servei és un mètode en la mesura que ens proposa entendre l'adquisició de coneixements –l'aprenentatge– com el resultat que s'obté gràcies a l'experiència directa –la participació en la realitat que es considera–, la realització d'una tasca útil a l'interior d'aquesta realitat –el servei–, i la consideració personal i col·lectiva realitzada sobre el conjunt del procés –la reflexió–. Fins i tot es podria dir que l'aprenentatge servei és la manera que tenen els humans de millorar la seva adaptació a l'entorn. El que hem intentat és que allò que utilitzem espontàniament i naturalment ho aprenuem a fer amb plena consciència en el món de l'educació formal.

Referències bibliogràfiques

- Equip de mestres de l'escola Sant Miquel de Cornellà de Llobregat: *Aprendre a conviure*. Barcelona, Romanyà i Valls SA, 2000.
- PADRÓS, M.; ZAFÓN, A.; FUNES, J. i PUIG, J. M.: *Educar millor és possible. Un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2004 (Finestra Oberta 40).
- PUIG, J. M.: *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona, Edicions 62, 1999.

Resolució de problemes i aprenentatge servei. Una proposta pedagògica de vincle amb la comunitat

VALÉRIA ARANTES³²

Introducció

Les demandes socials són cada cop més fortes; així doncs, la universitat i els professionals que s'hi formen s'han d'ocupar de la ciutadania, la recerca de solucions davant dels problemes socials i l'articulació entre els coneixements científics i els interessos quotidians de la majoria de la població. Per tal d'atendre aquestes demandes, cal promoure una iniciació acadèmica de l'alumnat en propostes interdisciplinars adreçades a la realitat de la societat i que, a més, els puguin oferir una visió més complexa de la societat, de la cultura i de la ciència.

Promoure la iniciació acadèmica i científica mitjançant la resolució de problemes és una de les aproximacions innovadores sorgides en els darrers anys, que ve ocupant cada cop més espai en algunes de les universitats més importants del món. La proposta de resolució de problemes adopta com a principi el paper actiu dels estudiants en la construcció de coneixements. Treballant en petits grups i col·lectivament, els estudiants han d'investigar i resoldre problemes complexos, relacionats amb la realitat del món en què viuen.

Una definició clàssica del model educatiu basat en el PBL –aprenentatge basat en resolució de problemes– establerta per Barrows (1984), un dels seus primers formuladors en la McMaster University Medical School, diu: «Un mètode fonamentat en l'ús de problemes és un punt de partida per a l'aprenentatge.» Una altra definició important estableix: «l'aprenentatge basat en la resolució de problemes és una estratègia pedagògica per plantejar situacions del món real, significatives i contextualitzades, tot donant recursos, orientació i instrucció als estudiants per desenvolupar continguts de coneixement i habilitats de resolució de problemes.»³³

32. Valéria Arantes és psicòloga, doctora en Psicologia per la Universitat de Barcelona i professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de São Paulo (varantes@usp.br).

33. MAYO, P.; DONNELLY, M. B.; NASH, P. P. i SCHWARTZ, R. W.: «Student Perceptions of Tutor Effectiveness in Problem Based Surgery Clerkship» a *Teaching and Learning in Medicine*, 1993, 5(4), p. 227-233.

A partir d'aquestes premisses, la resolució de problemes, articulada amb el concepte d'aprenentatge servei, ofereix noves perspectives a la relació entre ensenyament i aprenentatge, més ajustades a les demandes del món contemporani i del mercat de treball en què hauran d'interactuar els futurs professionals.

L'aprenentatge servei es defineix com «el servei solidari desenvolupat pels estudiants, destinat a cobrir necessitats reals d'una comunitat, planificat institucionalment de forma integrada amb el currículum, en funció de l'aprenentatge dels estudiants.»³⁴ D'acord amb Andrew Furco,³⁵ l'aprenentatge servei és una estratègia pedagògica mitjançant la qual els estudiants obtenen millor comprensió del contingut acadèmic, aplicant competències i coneixements en benefici de la societat. És important destacar que el concepte d'aprenentatge servei no té com a principi convertir les institucions educatives en centres assistencials, sinó adoptar el protagonisme de l'estudiant per oferir un servei solidari i eficaç a la comunitat, sempre amb vista a la seva formació. A més, fa possible desenvolupar en l'estudiant la sensibilitat davant dels problemes de la comunitat –regional i nacional–, promovent el desenvolupament d'actituds de respecte, pluralisme, solidaritat i responsabilitat social.

Així, desenvolupar projectes d'aprenentatge servei pressuposa apostar pel protagonisme dels estudiants i pel que són capaços de fer servint, al mateix temps, a la comunitat i al seu aprenentatge. En aquest sentit, es busca l'aplicabilitat i optimització dels coneixements adquirits en la institució escolar.

Enfrontar-se a problemes interdisciplinars contextualitzats en la vida quotidiana i professional, de forma col·lectiva i mitjançant el servei a la comunitat, obre camins innovadors per a la manera de tractar la producció de coneixements i l'aprenentatge dels alumnes en l'acadèmia. Amb aquest camí, creiem que la universitat pot contribuir de manera més efectiva a la construcció de la justícia social.

Si concebem l'arquitectura del programa d'una disciplina a partir d'aquestes idees, podem pensar que el desenvolupament de pro-

34. Programa Nacional Escuela y Comunidad, *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*, Actas del III y IV Seminario Internacional de Escuela y Comunidad, Secretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

35. Director del Service-Learning Research and Development Center de la Universitat de Califòrnia-Berkeley.

jectes concebuts com a estratègies per a la resolució de problemes socials és un camí possible per a treballar els processos d'ensenyament i aprenentatge en l'àmbit de les institucions universitàries. Des del nostre punt de vista, aquesta perspectiva ha de preveure i articular dos vessants diferents i complementaris en la formació dels estudiants: la sòlida i àmplia formació acadèmica i científica (mitjançant la investigació –PBL) i la formació ètica, amb sentit de responsabilitat i participació social (en els serveis que atenguin a les necessitats de la comunitat). Les paraules del «Documento del Programa Liceo para Todos» sembla que es refereixen al que busquem:

L'ensenyament per al desenvolupament està basat en la implementació d'experiències d'aprenentatge que facin possible que els estudiants participin, prenguin decisions, experimentin, resolguin problemes i treballin en comunitats amb pràctiques que puguin fer un ús autèntic del coneixement après.³⁶

Aquest va ser el camí escollit i recorregut en l'assignatura Psicologia de l'educació que vaig impartir en el primer curs de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de São Paulo, el 2004.

Tot seguit descrivim el treball desenvolupat per un grup de set alumnes d'aquest curs.³⁷ A partir d'aquesta experiència –relatada per mi mateixa, docent, i per elles, discents–, esperem apuntar camins per inserir, en el dia a dia de les universitats, els principis de la resolució de problemes i l'aprenentatge servei, promovent la realització de projectes que contribueixin efectivament a la formació de nous professionals i la transformació de la nostra societat. L'objectiu del present text és, essencialment, descriure el procés de formació d'aquestes alumnes durant la realització del treball proposat; fer públiques algunes històries que han tingut lloc en l'àmbit universitari i que han provocat canvis significatius en un grup d'estudiants. Sense gaires pretensions, creiem que els relats pre-

36. Programa Liceo Para Todos, *La apuesta en el Desarrollo Pedagógico para enfrentar el desafío de los Liceos Para Todos*, Documento Programa Liceo Para Todos, Santiago, 2000.

37. Bianca Rodríguez Corsi, Celene Rodrigues Batista, Clarissa Machado Vignolo, Iara Haasz, Lesly Monteiro Ratinho, Luciana França Leme i Viviane de Almeida Silva, a qui agraeixo per la seva disponibilitat, serietat, entusiasme, coratge i, especialment, pel desig que les mou a transformar la societat brasilera en una societat més justa i solidària.

sents en aquest article –sempre des de les nostres interpretacions, és clar– poden obrir camí a una pràctica universitària dirigida a la formació de professionals competents i compromesos amb la lluita contra les injustícies socials presents en la societat brasilera. En altres paraules, ciutadans conscients del seu deure cívic.

L'assignatura de Psicologia de l'educació i l'estratègia dels projectes

Un dels objectius d'aquest curs és comprendre com la psicologia i la investigació sobre les qüestions contemporànies ajuden a entendre els fenòmens del desenvolupament humà, de l'aprenentatge i de les relacions interpersonals en el si de les institucions socials. Per a això, falta tractar la qüestió del fracàs escolar, entre altres temes. Pel fet de tractar-se d'un obstacle del sistema educatiu brasiler que duu a l'exclusió social, el fenomen del fracàs escolar –i tots els problemes que se'n deriven–, des del nostre punt de vista mereix ser estudiat i discutit pels estudiants de pedagogia. En el context de l'assignatura de Psicologia de l'educació, s'espera que l'alumnat entengui com els estudis en el camp de la psicologia contribueixen a la comprensió d'aquesta problemàtica i a l'elaboració d'estratègies per a superar-la.

En aquest sentit, proposem a les alumnes una aproximació a la temàtica mitjançant la recerca d'informacions i el plantejament d'hipòtesis i solucions que els permetin abordar-la en un futur. Tal proposta hauria de dur al desenvolupament d'un projecte –col·lectiu– com a part dels requisits per aprovar l'assignatura. Estaven previstes dues etapes diferents, complementàries i articulades: la primera, d'elaboració i desenvolupament d'una enquesta, mitjançant la resolució de problemes; la segona, d'elaboració d'un projecte d'intervenció, mitjançant l'aprenentatge servei. Finalment, destaquem que, per desig i interès de les alumnes –que avui cursen segon curs de pedagogia–, el projecte d'intervenció es troba en fase preparatòria, per a una posterior implementació en la població estudiada. Mantenim reunions periòdiques (les alumnes i jo), per tal de planificar i detallar les futures accions.

L'elaboració del projecte d'investigació

Després de presentar el programa de l'assignatura i les etapes de l'elaboració d'un projecte de recerca, calia esperar que el grup s'organitzés per començar les activitats. Veiem com les alumnes han reaccionat davant del repte que se'ls presentava:³⁸

La professora havia presentat el treball de forma tan singular i competent que aquell podria ser el treball més complex i gratificant del semestre... M'encantava la possibilitat de realitzar un treball fora de l'àmbit escolar i de les limitades cadires de l'aula.

Existeix en mi una necessitat molt gran de donar assistència i aquell podria ser el treball generador per a aquesta pràctica. En els meus pensaments nocturns estaven presents llocs on el treball es podria realitzar i de seguida m'han vingut a la ment adolescents de la FEBEM.³⁹ Des d'allà podrien venir nombroses respostes al problema de l'evasió escolar...

Més enllà de totes les expectatives i sentiments (positius i negatius) generats en les alumnes, feia falta començar el treball. Així va ser com van començar a elaborar un repertori bibliogràfic sobre el tema del fracàs escolar. Els estudis realitzats han estat essencials perquè elles s'interessin de què és «l'estat de l'art» en fracàs escolar: «Ai, no els hauria pogut comptar, tots els llibres que he buscat a la biblioteca sobre fracàs i èxit escolar!», «Quants autors, quantes idees, quantes troballes! Treballo en una escola i moltes d'aquestes idees m'orienten...»

L'etapa d'estudis i troballes va ser imprescindible per despertar en elles l'interès pel tema i, particularment, per a la investigació: «... però on està el fracàs? No es tracta d'un judici? Un judici que està dintre de les persones?», «El tema general del treball era el fracàs escolar... però... quins paràmetres teníem per classificar els nens com a fracassats o exitosos i, llavors, estudiar els casos? Em semblava injust i prematur qualificar els nens d'aquesta manera...»

38. Tots els relats que apareixen en aquest article s'han obtingut en processos d'autoavaluació.

39. Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor. Es tracta d'una institució subordinada a la Secretaria de Estado de la Justicia y Defensa de la Ciudadanía (São Paulo), que promou estudis i planifica solucions dirigides a l'atenció de nens i adolescents infractors en el grup d'edat de dotze a divuit anys.

Darrere de moltes lectures i debats, havia d'elaborar-se –col·lectivament–, un problema relacionat amb el fracàs escolar, el qual hauria de resoldre's al llarg del curs.⁴⁰ Es tractava d'un moment extremament important: si les alumnes no s'haguessin apropiat del projecte, si no s'haguessin sentit participants en el procés, resultaria molt difícil viure una experiència enriquidora. Començava, llavors, una experiència que els hauria de propiciar pràctiques democràtiques: capacitat de generar consens, de debatre amb tolerància, de conviure amb la diversitat i d'anteposar el bé comú als interessos individuals. En una cultura marcada pel treball individualitzat, aquestes pràctiques, que pressuposen respectar l'opinió de tots els membres del grup, sovint són difícils d'encarar. I així va ser com va passar:

Ella tenia idees esbalaïdores... L'escoltava i la meva ment deia: «no prejutgis, escolta-la, escolta-la... Intenta comprendre les seves idees. Considera si no són interessants i digues-li que torni a la realitat si es perd en foteses. Volia ser ponderada. Però, que difícil em resultava això! Ella semblava no que no hi sentia...

Se'm removia el ventre només d'escoltar parlar del tema de la FEBEM, crec que els seus problemes (de la FEBEM) tenen el seu origen més enllà de l'educació escolar... i jo exposava la meva opinió, una vegada que semblava que a tots els havia agradat la idea de realitzar l'estudi en la FEBEM... jo no volia anar a contra corrent...

Va haver moltes reunions dedicades a delimitar el problema, a investigar. Cal destacar que, en la resolució de problemes, per aconseguir l'aprenentatge real i el compromís docent i discent, el bon problema és aquell la solució del qual no la coneixen ni els estudiants ni els professors. Això condueix a la creativitat i a la producció de nous coneixements i evita la reproducció de treballs anteriors. Al mateix temps, els problemes han de ser simples i objectius perquè un no es desviï del tema a estudiar, i també motivadors i interessants pel grup involucrat en el treball.

40. Cal destacar que treballar amb resolució de problemes no implica que els estudiants hagin de resoldre el problema en un sentit literal, ja que sovint ho impedeix la mateixa complexitat dels temes. Tot i això, es pot aspirar a una aproximació als problemes buscant informacions i plantejant hipòtesis i solucions per a enfrontar-s'hi.

Els camins recorreguts per les alumnes per elaborar el problema els han permès adquirir experiència, efectivament, del diàleg i la cooperació. Van haver d'enfrontar-se i respectar les diferències. El treball col·lectiu va ser una manera democràtica de reglar les relacions de les persones amb elles mateixes i amb els altres:

Assegudes a les seves taules, en cercle, cada una d'elles semblava treure del seu cap les primeres idees, que eren senzilles, en brut, sense polir. Quan una llançava una idea, immediatament l'altra semblava cosir-la a una idea diferent o a una idea seva. Molt aviat era com si hi hagués una costura, una xarxa d'idees interrelacionades. Eren les primeres aproximacions a la tasca. Com hem aconseguit fer-ho sense prèvia investigació? Jo crec que tot això va passar perquè totes elles tenien vivències relacionades amb la investigació abans d'ingressar a la facultat. I què es pot dir dels diaris, revistes, programes de televisió, que ens mouen amb dades, enquestes d'eleccions, opinions sobre polítics? I les nostres enquestes diàries en els mercats, magatzems i botigues? A més, en aquell moment, llegíem textos que tenien a veure amb la investigació. Necessitàvem lapidar algunes idees, reflexionar, verificar, llegir sobre el tema i complementar, desenvolupar les nostres idees...

... En aquell instant va sorgir la veu d'una altre col·lega, oposada a la «somniadora». Va tenir una reacció contrària vehement i va argumentar: és que els alumnes de la FEBEM fracassen? Qui ho ha dit? Li he donat suport. Era una idea que compartia. Vaig percebre que hi havia un gran prejudici en aquella reunió. La proposta d'anar a la FEBEM tenia a veure amb el tema: el fracàs escolar. Vaig tenir la impressió que la paraula *fracàs* va fer sorgir el nom de la FEBEM. En aquell instant vaig començar a argumentar amb el suport de la col·lega «amb seny». Quin objectiu té la nostra feina? Nosaltres sabem de veritat què és el fracàs escolar? Què significa? El debat es va fer fervorós. Estava realment molt entusiasmada amb tot allò. Vaig percebre que totes se sentien segures per parlar, apuntar, argumentar, excepte una col·lega, molt callada. Tot el que feia era escoltar, rarament parlava i, quan ho feia, era a mitja veu...

Del fracàs escolar a l'atur: la delimitació del problema

D'acord amb les instruccions donades a les alumnes, el problema a investigar –punt de partida per a l'elaboració del projecte– havia de ser un problema real i social. El grup va convergir en una proble-

màtica que incideix no només a Brasil sinó també a la majoria dels països: l'atur.

Recordem que, segons dades de la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de l'Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), el nombre d'aturats al Brasil va passar de 4,4 milions el 1993 a 8,5 milions el 2003, cosa que equival a un augment del 95%, o 4,1 milions de persones. En la regió metropolitana de São Paulo, tot i que es va registrar una disminució durant el gener del 2005, les taxes d'atur representen el 16,7% de la població econòmicament activa (PEA). A més d'aquestes dades, cal destacar que, del 2001 al 2003, el guany mitjà dels habitants de São Paulo va baixar el 18,8%, mentre l'oferta de treball va baixar el 22%. Com afirma Carneiro,⁴¹ «creuant unes dades socioeconòmiques i criminals es va comprovar que l'extrema necessitat pot representar un incentiu al crim». La universitat propiciava l'aproximació de les alumnes a la dura realitat brasilera: la relació entre l'atur i la criminalitat. Es tracta d'un problema de gran rellevància social. Apuntant els seus propis coneixements i experiències sobre el tema, les alumnes van buscar informacions sobre l'atur (la psicologia social va ser un camp molt visitat), i així és com van arribar a delimitar l'objecte d'estudi:

Volíem descobrir inicialment si els aturats establirien relacions entre la seva situació en l'autor i l'escolarització, destacant novament que això representaria només les idees, l'imaginari de cadascun d'ells; no seria una resposta a la qüestió què és fracàs o èxit, sinó la seva manera de veure la qüestió i relacionar-la amb la seva situació actual.

El problema estava finalment definit: quina representació tenen els aturats sobre la relació entre fracàs escolar i la vida professional? El grup va començar, llavors, a elaborar hipòtesis i estratègies per resoldre el problema. Tenia clar que, abans de proposar una intervenció (la segona etapa del treball), hauria de conèixer què pensa la població sobre l'escola i què els podria oferir l'escola. Calia un diagnòstic participatiu de la realitat: donar veu a qui s'ha d'oferir l'atenció o servei. Al cap i a la fi, només d'aquesta manera es podrien identificar les demandes efectivament presentades i sentides per la comunitat. Cal destacar que les alumnes ja desitjaven un intercanvi

41. Professor de la Facultat de Ciències Polítiques de la Universidad de São Paulo (USP).

social i educatiu, conscients de les seves responsabilitats socials, i àvids d'actituds participatives i solidàries:

L'anhel d'ajudar el meu país, víctima de la negligència i cansat d'injustícies, es va fer present des de l'inici del treball; encara que no sabés exactament on em duria; això em va aportar una mirada diferent i primordialment útil i ja veia el treball com un treball curricular més del curs de pedagogia.

Sota la meua orientació i després de moltes reunions de treball, les alumnes van elaborar el projecte d'investigació (introducció, justificació, objectius, pla de treball, cronograma d'execució, instrument, mostra, forma d'anàlisi dels resultats, etc.) i se'n van anar al camp, equipades amb una gravadora i un llarg guió per a l'entrevista. Van començar, doncs, a recollir dades.

El treball de camp i la realitat descoberta

Després d'algunes entrevistes amb aturats i aturades, les alumnes van identificar errades en l'elaboració de l'instrument, al mateix temps que van descartar hipòtesis, establertes prèviament; així doncs, es van topar amb una sèrie d'obstacles a superar en el curs de l'enquesta:

En el fons, teníem al pensament que arribaríem a vincular l'atur amb el fracàs escolar; per això vam acabar per orientar les nostres preguntes cap a la confirmació d'aquesta creença en el primer qüestionari. Tots els nostres paradigmes van aparèixer i vaig percebre que totes les integrants del grup tenien la mateixa visió carregada de prejudicis. Felicitament, ens vam adonar de l'error.

El grup va refer tot l'instrument i va retornar altra vegada al camp. Vam decidir realitzar 50 entrevistes, i així ho vam fer. El lloc escollit va ser la seu de la Fuerza Sindical.⁴² Durant la recollida de dades les alumnes es van anar adonant dels canvis del qüestionari. El que abans semblava induir el subjecte a una determinada resposta, es presentava ara realment com una pregunta oberta. Davant d'aquest nou escenari, mentre se sentien els subjectes s'anaven esmicolant algunes

42. Seu del Centro de Auxilio al Trabajador, que ofereix llocs de treball.

de les hipòtesis centrals del grup –que la baixa escolaritat predominaria entre aquelles persones,⁴³ que ells atribuirien l'absència d'èxit professional bàsicament al fracàs escolar i a la família.

...Vaig arribar a témer que no trobaríem cap relació entre la situació d'aquelles persones i la seva vida escolar. En part, va ser el que va passar. Realment quan preguntàvem als investigats a qui atribuirien la responsabilitat per la seva situació d'atur, ells culpabilitzaven qualsevol altra àrea, excepte l'escola. No es va mencionar la qualitat de l'ensenyament en els centres escolars ni tan sols un cop; tampoc es va parlar de la manca d'estudis de l'aturat com a principal causa de la seva situació d'atur.

Tot i que la producció científica obtinguda amb l'anàlisi de les dades recollides té relleu i importància, no la descriurem aquí per raó dels límits imposats pel text, i també perquè no és el nucli de la discussió que proposem. Tot i això, ens agradaria registrar, un cop més, l'etapa següent, una etapa que va exigir de les alumnes molt de treball i valor:

Aquella va ser la part més complicada, penosa, desgastadora i... rica, molt rica en tots els aspectes! En aquest estadi, aconseguir dormir més de tres hores per nit era un mèrit. Les idees bullien en la meva ment sense parar. Si abans la dificultat estava a recollir les informacions, el pitjor havia de venir, perquè no teníem ni idea del complicat que seria entendre tot allò, analitzar les informacions i buscar les tan esperades relacions...

Un resultat obtingut a través de la investigació ens va semblar especialment rellevant per a les reflexions en el camp d'interès de la disciplina i per a la formació d'opinions d'aquelles alumnes: qüestionats sobre el que contribueix per l'èxit escolar d'una persona, la majoria dels entrevistats (59%) es va referir a factors externs al subjecte (suport rebut de les persones, qualitat de l'escola, bons profes-

43. Una dada interessant relacionada amb el tema va ser divulgada pel diari *Folha de São Paulo*, el 24/02/2005. El reportatge anunciava que l'atur té un major índex entre els més escolaritzats. D'acord amb dades del IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), l'atur avança amb major intensitat entre els que han estudiat durant més de vuit anys, principalment amb els que més van estudiar, joves i dones. Cal destacar, a més, que aquesta situació pot variar en les diferents regions del Brasil.

sors, etc.); quan la pregunta s'orientava cap a les causes del fracàs escolar, la majoria (66%) va referir-se a factors interns del subjecte (dificultat de comprensió, desinterès, manca d'empenta, etc.). Els números de més amunt, sumats a altres dades obtingudes, han exigut de les alumnes una lectura acurada de la realitat descoberta, a més d'una anàlisi crítica de les presumptes «certeses» exposades en els articles estudiats i en les seves pròpies creences. Per fi, el treball realitzat fins aleshores no només semblava haver ofert una formació acadèmica i científica, sinó també havia servit per a desenvolupar un fort sentit crític:

En un període de dos mesos, una part significativa de les meves creences (idees) es va desfer davant meu. No tenia millor prova que les entrevistes, les conclusions que començàvem a treure'n, per mostrar que alguna cosa estava equivocada, que hi havia potser quelcom d'il·lusionari, ingenu, de sentit comú, en què jo creia...

...no vam trobar bibliografia que ens donés una línia de pensament dintre del retall escollit. No vam trobar cap teoria específica en aquest sentit, cosa que ens va deixar en la foscor, ja que les conclusions que vam treure no es basaven en cap teoria preexistent.

Tots els relats presentats semblen no deixar dubtes quant al protagonisme de l'estudiant –supòsit central en la resolució de problemes– al llarg del desenvolupament del treball. Les alumnes –sempre amb acompanyament, és clar– han estat efectivament responsables del desenvolupament del treball. Arribava l'hora, doncs, de socialitzar els resultats obtinguts. L'informe científic produït per les alumnes estava disponible amb antedecència, perquè els altres estudiants poguessin llegir-lo i preparar-se per als seminaris, en què es produïren molts debats, reflexions i satisfaccions:

Em vaig omplir d'orgull. Després de la presentació, algunes persones han vingut a comentar el treball i a dir que els havia agradat el resultat; que la presentació havia estat interessant (i nosaltres havíem temut que no ho fos...).

Els meus paradigmes van caure per terra diverses vegades... i el fet que em possessin en joc va resultar fonamental perquè reflexionés i trobés respostes més profundes...

Si el treball va permetre a les alumnes «veure» l'atur com un problema complex, la qüestió que es va presentar llavors va ser aquesta: com anar més enllà de la «constatació» de la realitat? Com transcendir la resolució del problema d'aquell projecte d'investigació –amb tota la seva rellevància–, i pensar en un projecte d'intervenció? Començava, doncs, la segona part del treball.

L'elaboració del projecte d'intervenció

Hi ha persones que es refereixen amb freqüència als «joves d'avui en dia» com «aquells que no es motiven amb res», «a qui no els importa ningú», «els egoistes que només s'interessen per ells mateixos». La convivència amb aquelles set alumnes, interessades per conèixer què pensen els aturats sobre el fracàs escolar i l'escola, ens ha ensenyat que els joves tenen una gran disposició per al treball d'investigació i un enorme potencial de compromís solidari i responsabilitat social. El treball els havia sensibilitzat, i ha despertat en ells un fort desig de transformar la realitat de la gent que està a l'atur:

...Un dia –un dels primers–, en la seu de la Fuerza Sindical, una senyora que venia àpats ens observava; em va cridar i em va preguntar què estàvem fent; em va preguntar (gairebé afirmant) si estàvem allà per ajudar els aturats... De quina manera ho faríem? En aquell moment em vaig quedar tota parada, no sabia què contestar ni què pensar. Feia molt que ja no es tractava d'un treball de facultat. Però, què podríem fer? En aquell moment, vaig ser conscient de la dimensió del que estava passant; de com la nostra presència podria d'alguna manera torbar les idees i els sentiments dels que estaven al voltant, inclosos els nostres. Què podríem fer? Vaig començar a pensar-hi...

Ensenyament i extensió: trencant la dicotomia de la universitat

L'aprenentatge servei té com a principi superar l'antagonisme establert, en les pràctiques universitàries, entre «l'acadèmic» i les activitats extraescolars o «d'extensió». Ha de permetre, per tant, que els estudiants construeixin i apliquin coneixements en situacions reals. A més, cal esperar que a partir d'aquesta relació entre universitat i comunitat s'adoptin posicions creatives i es prenguin iniciatives que beneficiïn, simultàniament, la formació dels estudiants i la comunitat.

Un cop desenvolupat l'estudi de la representació que tenen els aturats sobre l'escola i el fracàs escolar, va arribar per a les alumnes el moment d'avaluar les condicions reals que té la institució escolar per treballar amb la població que es troba a l'atur, i com hauria de ser això. Era important preservar, en l'elaboració del projecte d'intervenció, la identitat de la universitat com una institució educativa; el projecte, per a les alumnes, hauria de ser una eina eficaç per «aprendre a aprendre», en el sentit de permetre l'aplicació dels coneixements que posseïen en situacions reals, atorgant sentit a aquests i motivació per estudiar el que encara no sabien.

A més del coneixement de la realitat, el projecte hauria d'englobar una proposta amb possibilitat de ser modificada, fent un servei a la comunitat estudiada; al cap i a la fi, es tractava d'una estratègia efectiva de formació en valors i desenvolupament d'actituds prosocials. Malgrat tot, calia estar molt atents per no caure en «iniciatives solidàries asistemàtiques»:44 tot i ser meritòries, aquestes iniciatives no promouen cap integració amb l'aprenentatge formal.

D'acord amb estudis realitzats,45 es considera baixa la qualitat de servei en aquest tipus d'iniciatives perquè una acció asistemàtica té poques possibilitats de generar solucions duradores a problemes socials, també perquè no suposen un compromís personal dels estudiants per solucionar els problemes. A més, es considera pobra la qualitat de l'aprenentatge perquè, tot i que els alumnes poden arribar a adquirir una certa consciència sobre problemes com la pobresa o l'impacte de les catàstrofes naturals en la vida quotidiana, aquest tipus d'acció no s'articula amb els aprenentatges disciplinars.

En aquest sentit, durant l'elaboració del projecte d'intervenció a partir de l'aprenentatge servei, convé tenir en compte alguns elements. En primer lloc, i per tal de no causar frustracions i/o desànim en els estudiants, no s'ha d'alimentar la il·lusió que una activitat escolar podria superar, per si mateixa, les conseqüències de fenòmens econòmics i socials de la magnitud de l'atur al Brasil, per exemple. En segon lloc, les accions proposades necessàriament

44. Activitats ocasionals que responen a una necessitat puntual. En general, sorgeixen espontàniament, no estan planificades com a part del projecte educatiu institucional i no transcendeixen el nivell purament assistencial. Cal destacar, a més, que les iniciatives asistemàtiques solidàries difereixen de l'aprenentatge servei, bàsicament perquè no proposen una articulació entre l'activitat solidària dels estudiants i els continguts apresos a la universitat. TAPIA, M. N.: *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.

45. Id.

s'han d'articular amb el projecte pedagògic de la institució. Finalment, les accions proposades han de tenir una doble intencionalitat: pedagògica i social.

Recerca d'algunes accions...

El treball es troba, actualment, en aquesta fase: recerca d'accions a desenvolupar juntament amb la població que es troba a l'atur. Conscients dels límits d'una intervenció d'aquest tipus, les alumnes han promogut reflexions sobre la dimensió dels projectes que volen elaborar:

... la solució és bastant àmplia. L'atur és una conseqüència de la situació política i econòmica global del país. Però em sembla possible fer que aquestes persones pensin sobre si mateixes, sobre el seu potencial, i a sentir-se menys sotmeses i passives...

...els aturats parlen dels seus problemes com quelcom extern, no propi, que un dia s'haurà de solucionar. Necessiten tenir consciència general de les qüestions que embolcallen el problema. Amb una visió parcial, difícilment obtindran resultats. I la universitat pot i ha de promoure... aquesta conscienciació...

Aquestes reflexions han conduït les alumnes a elaborar un projecte d'intervenció que pressuposa tres línies de treball diferents i complementàries. La primera és la creació d'espais perquè la població a l'atur exposi els seus coneixements a l'interior de la universitat. En aquest cas, l'objectiu hauria de ser que la població que està en situació d'atur ensenyés als estudiants de la universitat i a les persones de la comunitat allò que saben fer millor. Això hauria de donar-se en el context de seminari, en horaris extraclasse. Als estudiants de la universitat els tocaria, d'acord amb l'orientació dels professors, prendre el rol d'«educadors», amb la funció fonamental de planificar i avaluar les activitats desenvolupades durant els seminaris.

La segona línia de treball fa referència a conferències, cursos i activitats culturals per a la població a l'atur. L'objectiu principal seria oferir als aturats una formació enfocada a temes de relleu com ara: política governamental, qüestions socials, educació, legislació, drets humans, ciutadania, constitució brasilera, etc. Aquesta oferta es donaria sota la responsabilitat d'alumnes de diferents cursos –Gestió de polítiques públiques, Ciències socials, Història, Peda-

gogia, Filosofia, Psicologia, etc.—, sempre orientats per docents de la universitat. A partir d'aquesta formació, hauria de superar-se la visió presentada per la gran majoria dels subjectes participants en l'enquesta —que la solució al problema viscut sempre està fora del seu abast. S'espera també oferir estratègies per reflexionar i formar opinions sobre el problema, atès que molts d'ells han afirmat, simplement, no haver pensat o no tenir una opinió formada sobre la qüestió de l'atur. Per tant, la inserció d'activitats culturals (presentació de pel·lícules, lectures d'obres literàries, obres de teatre, etc.) pot ser una bona via per encetar debats i reflexions sobre el tema.

Finalment, la darrera línia de treball és la creació de cooperatives de treballadors a l'atur. L'objectiu principal seria oferir als aturats coneixements sobre lleis, mercat de treball, projectes capaços de competir amb els «monopolis comercials», etc. Per tant, es promourien trobades d'intercanvi d'experiències. Des d'aquesta perspectiva, tocaria als estudiants de diferents àrees planificar, programar, organitzar i avaluar cada sessió, perquè resultessin accessibles i enriquidores per a tots els participants.

Amb més incerteses que veritats, les alumnes segueixen buscant camins per oferir serveis efectivament benèfics per a la població que està a l'atur. Es qüestiona l'eficàcia dels «intercanvis d'experiències»; es desconfia de la qualitat dels cursos oferts («moltes vegades els cursos que la universitat ofereix són lluny de la realitat de la població no universitària»); se suggereix tenir cura especialment amb el llenguatge utilitzat («caldrà traduir el llenguatge utilitzat per ambdues poblacions, la universitària i la no universitària; si no és així, l'intercanvi que busquem no succeirà») ... Finalment, uns quants mesos després del final de l'assignatura de Psicologia de l'educació, el diàleg entre aquelles set alumnes segueix essent intens...

Comentaris finals

Reprement el recorregut fins aquest punt, vam iniciar el text anunciant una proposta pedagògica que tindria com a principi l'articulació entre dos aproximacions innovadores en l'àmbit educatiu: resolució de problemes i aprenentatge servei. Tot seguit, hem descrit les diferents etapes d'un projecte desenvolupat amb aquest principi, en el marc d'una assignatura del curs de Pedagogia: Psicologia de l'educació.

Malgrat que el treball encara està en curs, esperem haver mostrat als nostres lectors i lectores un projecte que ens va exigir el trencament amb pràctiques establertes i amb «veritats» solidificades. Vam haver d'adoptar postures investigadores i dialògiques permanents, cosa que ens va permetre veure la universitat de forma diferent: com un espai de producció de coneixements i de construcció de justícia social. Organitzar el treball des d'aquesta perspectiva ha donat un nou sentit i significat a la formació de les nostres alumnes. L'experiència presentada permet reafirmar que l'escola i els coneixements que vehicula han d'estar al servei de la formació del ciutadà i no només del professional. La ciutadania s'aprèn; no s'adquireix ni per «osmosi» ni per «herència».

Amb aquest caràcter científic, social i polític, la proposta d'articular la resolució de problemes i l'aprenentatge servei sembla enfortir la capacitat de les alumnes per treballar en equip, desenvolupar el sentit de la iniciativa personal i la resolució de problemes, a més d'enfortir les seves competències per intervenir en la realitat. Creiem que aquestes alumnes s'enfrontaran als reptes del seu camp professional amb una visió més complexa de la societat, de la cultura i de la ciència.

Per finalitzar l'article, hem seleccionat algunes paraules que ens permeten valorar en termes qualitatius la percepció de les alumnes sobre el treball realitzat. Les experiències i relats d'aquestes estudiants suposen una valoració altament positiva de l'articulació promoguda entre resolució de problemes i aprenentatge servei o –per què no?– activitats d'ensenyament, investigació i servei a la comunitat.

Es tracta del primer treball en grup en què no es poden dividir les tasques. Això ens permet veritablement treballar en grup, intercanviar idees, conèixer millor les persones, identificar on cal una ajuda, i tot això enriqueix el treball. Les idees que el configuren tenen una part de cadascuna de nosaltres; resulta difícil, però, en aquest sentit, hem tingut sort...

Aquest treball ha canviat la meua vida, no tinc paraules per definir tot el que he après, va ser un enriquiment a nivell de cultura, idees, compromís amb una nova realitat que potser mai més podré definir ni explicar. Es tracta d'un pas molt important no només en la meua vida escolar, acadèmica, sinó també en la meua vida personal. Que diferent es veu el món! És molt més complex i interessant del que m'hagués

pogut imaginar! Quantes qüestions té en si mateix l'ésser humà, quantes representacions d'un mateix objecte! Quants enigmes hi ha en tot això! I quina meravella és endinsar-se en aquest camp, intentar desvetllar, entendre una mica més les accions i reaccions de les persones que ens envolten, aquelles persones que som també nosaltres mateixos! Doncs, cada dia que passa percebo tot el que hi ha per descobrir sobre mi mateixa i m'adono de com em desconec...!

Referències bibliogràfiques

- ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F. i KRASICHIK, M.: *Universidade de São Paulo Leste: princípios gerais e o ciclo básico*, São Paulo, Mimeo, 2005.
- BARROWS, H.: «A Specific Problem-Based, Self-Directed Learning Method. Designed to Teach Medical Problem-Solving Skills and Enhance Knowledge Retention», dins: H. SCHMIDT i DE VOLDER, M. (eds): *Tutorials in Problem-Based Learning*, Maastricht, Netherlands, Van Gorcum, 1984, pp. 16-32.
- Programa Liceo Para Todos, *La apuesta en el desarrollo pedagógico para enfrentar el desafío de los Liceos Para Todos*, Documento Programa Liceo Para Todos, Santiago, 2000.

Les trobades socioesportives entre l'alumnat de la Universitat de Barcelona i els interns dels centres penitenciaris de Catalunya

MERCHE RÍOS HERNÁNDEZ⁴⁶

Introducció

La present aportació recull onze anys d'experiència en la formació d'alumnat de les facultats de Pedagogia i de Formació del Professorat en què han participat més de dos mil alumnes de la Universitat de Barcelona (UB). L'Educació física es presenta com un recurs en la intervenció social, mitjançant el qual es facilita l'aproximació a la realitat penitenciària, i s'ofereix el coneixement d'aquest context com un possible escenari professional de futur. Paral·lelament, es pretén col·laborar en el procés de rehabilitació i reinserció social dels interns privats de llibertat, i reduir la dissocialització del col·lectiu.

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

L'origen de les trobades socioesportives

La meva vinculació professional amb els centres penitenciaris ve de lluny. Un cop vaig haver acabat els estudis per llicenciar-me en Educació física, l'any 1983, van oferir-me desenvolupar el primer programa d'Educació física a l'antic centre de la Trinitat (actualment centre penitenciar de joves), que en aquell moment acollia la presó de dones de Barcelona. Llavors era una experiència pionera, ja que no hi havia antecedents d'aquest tipus de programes a Catalunya (ni tampoc a la resta de l'Estat). L'únic que existia era alguna pràctica

46. Merche Ríos és doctora i professora de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona (mercherios@ub.edu).

esportiva aïllada o «taules» de gimnàstica desenvolupades per educadors, però no un programa establert, amb objectius i continguts propis de l'Educació física.

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

Vaig informar-me que en centres de la resta d'Europa era freqüent organitzar partits amb equips de l'exterior, i va ser així com vam organitzar el primer partit de bàsquet entre un equip d'interne i un equip format bàsicament per companyes de la meua promoció de l'INEFC,⁴⁷ el que podríem denominar «l'embrió» de les trobades socioesportives. Si una cosa ens caracteritzava no era precisament la vàlua com a jugadores de bàsquet, de manera que el resultat d'aquell primer partit entre internes i un grup de l'exterior va ser senzillament espectacular: 29 a 29.

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

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

Vaig plantejar als alumnes que, si hi estaven interessats, podien participar de manera voluntària en una experiència que, tot i estar

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

vinculada a l'assignatura, no seria avaluativa. Vaig parlar-los per primera vegada de la possibilitat d'entrar a un centre penitenciari i tenir l'oportunitat de conèixer el centre i relacionar-se amb els interns mitjançant les activitats esportives. La seva resposta va ser molt entusiasta i, sincerament, no l'esperava: tots els alumnes volien participar-hi! A partir d'aquell moment va iniciar-se aquest cicle d'experiències que ja fa dotze anys que dura i el procediment del qual intentaré resumir a continuació.

Les trobades socioesportives: un model d'intervenció social

La primera precisió que cal fer és terminològica. Si bé el nom de *trobada socioesportiva* ha fet fortuna i ja forma part de la cultura de les nostres facultats com dels centres penitenciaris participants, caldria dir que el nom que més escau al tipus d'activitats que s'organitzen és *Trobada lúdica motriu*, ja que principalment s'intervé mitjançant el joc motor. El component socialitzador del joc facilita molt més les interrelacions entre els alumnes i els interns que la pràctica esportiva, en què la formació d'equips «contraris» amb la victòria com a objectiu (malgrat que els equips estiguin formats alhora per alumnes i interns), està més mediatitzada per models socials competitius. L'origen d'aquesta opció va ser que en les primeres edicions els alumnes d'Educació social proposaven jocs motors (perquè no tenien assumida una «cultura esportiva») i els d'Educació física, esports. L'observació va dur-nos a constatar (als docents, als educadors dels centres, als alumnes i als mateixos interns) que el joc era una eina molt més útil per afavorir l'acostament entre ambdós col·lectius, a priori tan distants.

Les assignatures on s'inscriu l'experiència són, a Educació social, L'Educació física en l'educació social (optativa) i a l'especialitat de mestres d'Educació física, Del joc a la iniciació esportiva (troncal de segon curs). A banda, hi participen els alumnes inscrits al seminari L'Educació física en la prevenció de les conductes de risc,⁴⁸ curs reconegut amb 3 crèdits de lliure elecció, constituït per alumnes d'ambdues facultats.

En l'actualitat, es considera obligatori per als alumnes d'Educació social participar en dues de les set trobades que es programen

48. Organitzat pel Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal (DEMC) i l'Associació Àmbits-Esport, reconegut amb 3 crèdits de lliure elecció.

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

En síntesi, es tracta d'aconseguir que l'educador o educadora social tingui competències didàctiques respecte a l'àrea d'Educació física i adopti un compromís moral que es materialitzi en la col·laboració per reduir els desavantatges socials. En definitiva, es pretén formar un estudiant que sigui crític, reflexiu, actiu, dialèctic i comunicatiu.

Tal com reflecteix el programa de l'assignatura, els seus objectius són: proporcionar els coneixements bàsics que permetin la intervenció en grups amb dificultats socials mitjançant l'Educació física; adquirir actituds favorables vers una concepció educativa que valori l'Educació física com una eina educativa d'intervenció social; i experimentar en el propi cos situacions de pràctica activa.

En el cas dels alumnes de l'especialitat de mestre en Educació física, es treballa amb la mateixa intencionalitat, tot i que l'activitat és exclusivament voluntària, ja que la densitat del programa no permet dedicar temps a l'aula per preparar les trobades, i els alumnes s'han de reunir fora de l'horari lectiu.

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

Si centrem l'atenció en els objectius concrets de les trobades, són els següents: oferir als alumnes la possibilitat de conèixer la realitat penitenciària, ampliant el seu horitzó professional; facilitar el coneixement entre un grup d'estudiants de la UB i un d'interns, col·laborant en el seu procés de reinserció social, disminuint la dissocialització; afavorir un marc de reflexió sobre la delinqüència i les mesures penals de privació de llibertat, potenciant canvis d'actituds i el compromís envers els col·lectius amb desavantatges socials; i adquirir actituds favorables vers una concepció educativa que valora l'Educació física com un recurs pedagògic d'intervenció social.

Partim, doncs, de la premissa que l'Educació física no ha de limitar-se només a l'àmbit escolar, sinó que també pot desenvolupar-se en centres de joves, adults o de gent gran que veuen els diversos continguts propis de l'Educació física des d'un vessant pedagògic, tal com afirma Sánchez Bañuelos:

L'Educació física pot contemplar-se com un concepte ampli que tracta del desenvolupament i la formació d'una dimensió bàsica de l'ésser humà, el cos i la seva motricitat. Dimensió que no pot deslligar-se dels altres aspectes del seu desenvolupament, evolució-involució. Per tant, no s'ha de considerar que l'Educació física està vinculada exclusivament a unes edats determinades ni tampoc a l'ensenyament formal d'una matèria en el sistema educatiu, sinó que representa una l'acció formativa sobre uns aspectes concrets a través de la vida de l'individu, és a dir, constitueix un element important dintre del concepte d'educació contínua de la persona.

Els objectius de l'Educació Física, avui en dia, es mouen al voltant de paràmetres educatius impregnats d'un caràcter integral i vivencial, vinculats amb la formació i el desenvolupament dels aspectes essencials de la motricitat humana. Una motricitat entesa no en si mateixa ni per si mateixa, sinó amb una estreta vinculació amb les relacions interpersonals, socials i ambientals de la persona.⁴⁹

49. Sánchez Bañuelos, F.: *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva, 1996, p. 88.

L'estructura de les trobades socioesportives

L'organització de les trobades es divideix en dos fases. La primera és la de la rebuda al campus de la UB d'un grup d'interns del Centre Penitenciari Quatre Camins. La segona fa referència a l'entrada amb els alumnes als centres: Centre Penitenciari Quatre Camins, Departament d'Atenció Especialitzada⁵⁰ (DAE) del Centre Penitenciari Quatre Camins, Centre Penitenciari d'homes de Barcelona (Model) i Centre Penitenciari de joves de Barcelona (Trinitat).

Rebuda al campus de la UB d'un grup d'interns del Centre Penitenciari Quatre Camins⁵¹

Com a primera acció, es desenvolupen a l'aula tres sessions de contextualització dirigides als alumnes. La primera, a càrrec de la professora, en què s'expliquen els efectes de la privació de llibertat. La segona, a càrrec dels educadors Cèlia Àvila i Xavier Buscà (del Centre Penitenciari Quatre Camins i coimpulsors de l'experiència des del seu inici), facilita als alumnes el coneixement del context penitenciari. La tercera és a càrrec de l'educador o educadora del DAE. Aquestes sessions faciliten una anàlisi crítica sobre les mesures penals de privació de llibertat, s'explica el funcionament del règim penitenciari, com s'estructura la vida quotidiana als centres, el sistema disciplinari i s'intenta trencar amb les idees preconcebudes i els tòpics fomentats pels mitjans de comunicació i el cinema.

Posteriorment s'organitza la comissió organitzadora. En formen part: de 8 a 10 estudiants d'Educació física i Educació social (torns de matí i tarda); la Dra. Merche Ríos, Professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal i coordinadora de les trobades; el Dr. Conrad Vilanou, director del Departament de Teoria i Història de l'Educació; el Sr. Xavier Buscà i Sra. Cèlia Àvila, educadors del Centre Penitenciari Quatre Camins, i el Sr. Jordi Urgel i Sra. Emiliانا Serrano, representants del PAS (Personal d'Administració i Serveis del Campus).

50. Mòdul independent de deshabitució a les drogodependències que acull 38 interns que s'hi inscriuen voluntàriament.

51. Les dues facultats participants (Pedagogia i Formació del Professorat) subvencionen a parts iguals les despeses originades per la trobada (esmorzar i dinar d'alumnes i interns, més el material fungible). La Fundació Solidaritat de la UB també dona suport a l'organització del conjunt de les trobades socioesportives, així com el Departament de Didàctica de la Expressió Musical i Corporal, origen de la iniciativa.

Aquesta comissió consensua les activitats que es realitzaran a proposta dels alumnes tutoritzats per la coordinadora de les trobades,⁵² i és la comissió d'alumnes l'encarregada de dur a terme les activitats proposades.

Un cop tancada la proposta d'activitats, es rep un grup d'interns acompanyats d'educadors⁵³ i al llarg de tot un dia (des de les 9 a les 18 hores) s'organitzen activitats de tipus lúdicomotriu i de dinamització sociocultural. S'inicia la Trobada amb la recepció oficial del grup d'interns i d'alumnes participants pels degans d'ambdues facultats i a continuació, i per tal de facilitar la interrelació entre els interns i l'alumnat, té lloc l'activitat lúdicomotriu.

Les activitats habituals consisteixen en diverses propostes de jocs motrius habituals en Educació física en forma de gimcana recreativa que permet conèixer físicament el Campus Mundet, interaccionar amb la vida quotidiana que hi ha i també facilitar la interrelació entre els interns i l'alumnat. A cada equip hi ha interns i alumnes, i s'aconsegueix un bon nivell d'interrelació i de col·laboració, trencant amb les distàncies inicials, ja que les activitats pretenen que hi hagi socialització. Per exemple, la «carrera dels objectes», en que es tracta de fer una cadena humana mitjançant objectes. Un primer jugador busca un objecte que el «lligarà» a un altre. Tots dos van a buscar un segon objecte i a un tercer company, i així successivament fins que tots els membres de l'equip estan units. Això permet la comunicació, establir acords, respectar el ritme dels més lents, la proximitat física, i tot en un context lúdic sense la recerca d'un resultat o d'un equip guanyador.

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

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

53. Aquesta visita és considerada com a «sortida programada» pel règim penitenciari, i la formen entre 14 i 16 interns que ja han complert 2/3 de la pena imposada pel jutge.

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

Amb aquesta primera fase es facilita un primer contacte dels alumnes amb els interns, amb la finalitat que a l'anada als centres els alumnes ja hagin pres un primer contacte i, per tant, la visita al centre penitenciari sigui menys tensa i es redueixi sensiblement la por generada pel desconeixement i els prejudicis. No oblidem que l'entrada a un centre penitenciari és un procés ple de normes de seguretat, portes de control que es van tancant amb soroll a mesura que es va accedint al poliesportiu del centre. Un cop allà, en un ambient hostil (no oblidem que som en una presó), hi ha un grup d'interns que els espera. Poder saludar-ne a algun que ha visitat prèviament el campus permet presentacions, salutacions i, d'alguna manera, que es redueixi de la inevitable tensió del moment.

Visita als centres penitenciaris

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

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

Després, a l'aula, cada alumne haurà de proposar cinc jocs motrius a la seva comissió. De forma col·legiada, amb la tutoria de

la professora, es trien les activitats que definitivament formaran part de la proposta que es presentarà al centre corresponent.

Posteriorment es desplaça al centre penitenciari una representació d'alumnes acompanyats per la professora, amb l'objectiu de negociar les activitats amb una comissió d'interns i un representant dels educadors. Aquesta participació de la comissió d'interns suposa una possibilitat més que aquests prenguin contacte amb l'exterior, assumint paral·lelament protagonisme en la presa de decisions.

Un cop hi ha acord en el disseny de l'activitat, els alumnes (com que són un grup reduït) tenen l'oportunitat de visitar el centre amb més detall que quan ho faran amb la resta de companys el dia de la trobada.

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

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

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

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

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

Les valoracions

Com a valoració general d'aquests dotze anys d'experiència, podem confirmar la consolidació d'aquesta iniciativa. En primer lloc, hem de valorar la participació i la implicació de l'alumnat en l'organització i desenvolupament del projecte. En total, són aproximadament 2.100 alumnes els que han participat fins a l'actualitat a l'experiència.

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

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

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

Opinen que les relacions interpersonals amb els interns, trencant amb les idees preconcebudes, ensenya a veure la persona més enllà del fet de ser un *condemnat*, i es reconeix el dret a la reeduca-

ció i a disposar d'una segona oportunitat. Aquest contacte i la visita al centre també faciliten un marc de reflexió individual i grupal sobre les penes privatives de llibertat, la seva utilitat i la possibilitat d'alternatives, i s'avaluen obstacles i necessitats. Consideren que és una experiència molt significativa i formativa en el seu itinerari acadèmic, a més de ser un bon recurs per reduir la dissocialització dels interns.

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

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

Per part dels interns, la seva valoració és també positiva, i es basa fonamentalment en:⁵⁴

- L'assistència de l'alumnat i el contacte amb aquest: «poder estar amb gent que t'escolta, et comprèn, i no et rebutja», «la injecció d'il·lusió i entusiasme que rebem», «vaig parlar de temes no relacionats amb la presó».
- Trenca amb la rutina diària i relativitza el tancament: «vaig estar amb gent que no eren ni professionals ni funcionaris», «se'm va passar el dia volant» i és una forma d'evasió de la realitat quotidiana: «em vaig oblidar que era a la presó», «feia molt temps que no m'ho passava tan bé», «em vaig oblidar dels meus problemes durant tot el dia».
- Altres frases significatives: «t'adones que fora hi ha un món de coses per les quals val la pena lluitar», «la realitat de veure'm a mi mateix participant en activitats que no em plantejava fer», «no es necessita cap tipus de droga per participar amb la gent.»

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

Com a coordinadora de les trobades, considero molt important aquest tipus de propostes a l'alumnat ja que no només beneficien el seu procés formatiu, sinó que també col·laboren en la socialització i en el procés de reinserció dels interns, ja que tenen present la «cultura» de les trobades. Es creen unes expectatives que la institució valora molt des del punt de vista reeducatiu.

Considero també important el foment del contacte amb altres institucions que implica nous canals de coneixement, col·laboració i comunicació. La trobada permet a l'alumnat la connexió amb una realitat que sovint desconeixen i a una especial repercussió en la seva formació en relació amb les actituds i els valors. Tot plegat els ajuda a formar un pensament crític.

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

Per finalitzar voldria comentar que la consolidació del sistema d'organització en comissions permet un estret contacte entre tots els implicats en l'organització i un evident enriquiment de les propostes. Es treballa de forma transversal, recollint propostes i idees independentment de la seva procedència (interns, alumnat, professorat, representants del PAS, educadors i psicòlegs del centre, entre d'altres), de manera que s'implica tota la comunitat universitària i als professionals dels centres penitenciaris.

Perspectives de futur

L'èxit de les trobades amb centres penitenciaris ha permès obrir l'experiència a altres escenaris d'intervenció. Així, des del 1997 s'estan duent a terme les trobades socioesportives amb el Complex Assistencial en Salut Mental Benito Menni de Sant Boi de Llobregat amb estudiants de l'assignatura L'Educació física en l'Educació social, i pacients crònics mentals en règim tancat (majoritàriament amb esquizofrènia). El model d'intervenció i les valoracions són també positives per part de tots els agents implicats. Després de vuit anys de trobades, podem afirmar que també és una experiència consolidada.

La darrera transferència d'aquest model d'intervenció ha tingut lloc a Nicaragua. Mitjançant un programa de cooperació internacional desenvolupat per l'ONG Pedagogia Sense Fronteres, de la UB,

amb la qual l'autora, conjuntament amb la Dra. Carme Panchón de la Facultat de Pedagogia, coordinen el programa «Educar y socializar en centros penitenciarios y de salud mental de Nicaragua» des de l'any 2003. En aquest projecte, alumnes de la UB i de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, a León, comparteixen l'organització de tallers educatius i trobades socioesportives al Sistema Penitenciario Nicaragüense (centres penitenciaris de Chinandega, Tipi-Tapa –al mòdul psiquiàtric– i l'Esperanza –centre de dones) i al centre de salut mental José Dolores Fletes de Managua. Les valoracions són similars a les presentades en aquest article, la qual cosa ens duu a pensar que el model és vàlid i que es pot adaptar a realitats llunyanes.

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

Referències bibliogràfiques

- BENEDITO, V.; FERRER, V. i FERRERES, V.: *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, 1995.
- RÍOS, M.: *Memòria de les XI Trobades Socioesportives entre la Universitat de Barcelona i els serveis penitenciaris i de rehabilitació de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2005.
- RÍOS, M.: *Memòria de les VIII Trobades Socioesportives entre la Universitat de Barcelona i el Complex Assistencial en salut mental Benito Menni de Sant Boi de Llobregat*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2005.
- RÍOS, M.: «La aproximación a la realidad en el currículum universitario: encuentros sociodeportivos con internos de centros penitenciarios y con pacientes con trastorno mental severo» dins: *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*, Universidad de Murcia, Múrcia, 2001, pp. 483-492.

III. L'aprenentatge servei a l'educació no formal

L'experiència de Joaquim Franch als camps de treball dels Aiguamolls de l'Empordà: un cas d'aprenentatge servei *avant la lettre*?

JAUME TRILLA I BERNET⁵⁵

Introducció

La invitació a parlar sobre els camps de treball dirigits –ja fa més de vint anys– per Joaquim Franch als Aiguamolls de l'Alt Empordà, com un cas del que ara s'anomena «aprenentatge servei» obliga a algunes consideracions prèvies.

La primera és que l'experiència que aquí s'explicarà i comentarà, l'autor d'aquestes pàgines no la va conèixer directament. La coneix només per mitjà del que Joaquim Franch va escriure sobre ella, i també a través del testimoni d'algunes altres persones que hi van participar. És a dir, la nostra presentació d'aquesta experiència serà «de segona mà», amb tots els límits que indefugiblement això comporta. Aquests límits, és clar, fan referència no només a la major o

55. Jaume Trilla és membre del GREM, i catedràtic de Teoria de l'educació de la Universitat de Barcelona (jtrilla@ub.edu).

menor objectivitat que hom pugui apreciar en la narració dels fets, sinó també a la interpretació que assajarem d'aquests fets.

La segona consideració ha de ser sobre la pertinença de considerar l'experiència en qüestió com un exemple d'aprenentatge servei. Ni Joaquim Franch ni els seus col·laboradors van utilitzar mai aquesta expressió per caracteritzar aquells camps de treball, entre altres coses perquè llavors, els anys vuitanta del segle passat, ningú parlava –al menys aquí– d'aprenentatge servei. En qualsevol cas, després de llegir aquest text el lector podrà valorar pel seu compte si aquelles realitzacions d'aleshores s'adiuen poc o molt al que ara s'anomena aprenentatge servei, i si aquest etiquetatge retrospectiu es adequat o no.

I la darrera consideració ha de ser sobre el *factotum* d'aquesta experiència. Tot i que algun llibre de Joaquim Franch encara circula, en ven i es reedita; tot i que el seu nom bateja algun premi de pedagogia; i tot i que ha estat un dels pedagogs catalans més productius i innovadors de la segona meitat del segle xx..., segurament no se'l coneix prou en relació amb el valor real de les seves aportacions. És per això que resulta gairebé obligat fer-ne una breu presentació: el requadre que segueix acomplirà amb aquesta funció.

Sobre la feina pedagògica de Joaquim Franch i Batlle (Barcelona, 1944– Celrà, 1987)

En una nota necrològica titulada «Com fer justícia a un pedagog» (*Diari de Barcelona*, 11 de novembre de 1987), el periodista Jaume Fabre deia que Joaquim Franch havia estat «una de les personalitats clau de la renovació pedagògica a Catalunya a partir dels anys seixanta». Malgrat la seva curta vida pedagògica (va morir als 43 anys) va tenir temps de desenvolupar una tasca molt intensa i creativa en el decurs de la qual va interpretar gairebé tots els papers de l'auca educativa: mestre d'escola, monitor i director d'activitats de lleure, psicopedagog, formador de mestres, animadors, i gestors culturals, ecologista militant, promotor d'iniciatives pedagògiques diverses, responsable de l'àrea d'educació a l'administració municipal, creador de materials didàctics i autor de llibres de pedagogia.

En el terreny de l'educació en el lleure va desenvolupar una de les obres personals, sens dubte, més rellevants de la Catalunya de les darreres dècades: creador de la primera escola de formació d'animadors (l'Escola de l'Esplai a finals dels seixanta) i d'altres posteriors de ben

significatives (IMAE de l'Ajuntament de Barcelona i Escola de Formació d'Educadors del Lleure de Girona), innovador de la metodologia de l'escoltisme català (finals dels anys setanta), promotor i director dels camps de treball naturalistes als Aiguamolls de l'Empordà que comentem aquí mateix, i autor de llibres de referència ineludible en la història de la pedagogia del temps lliure i encara en la actualitat, com, per exemple, *L'animació de grups d'esplai i de vacances* (1984, amb Alfons Martinell) o *El lleure com a projecte* (1985, premi Artur Martorell).

En el camp de l'educació escolar, la seva obra no és menys notòria: fent de mestre a l'escola Costa i Llobera va ser un dels introductors a casa nostra (teòricament i pràctica) dels plantejaments de l'autogestió pedagògica i l'educació no directiva (*L'autogestió a l'escola*, 1971, premi Antoni Balmanya); fou professor de l'Escola de Mestres de Sant Cugat i col·laborador assidu de les escoles d'estiu dels anys setanta i vuitanta; des de l'Ajuntament de Girona va impulsar el desenvolupament de recursos pedagògics per a l'escola; i, tanmateix, alguns dels seus llibres referits a la institució escolar (especialment el pòstum, amb Pere Darder, *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*, 1991) constitueixen aportacions teòricopràctiques de considerable valor i originalitat.

Potser, per a caracteritzar en poques paraules la personalitat pedagògica de Joaquim Franch, podríem dir que en ell es donava aquesta conjunció, tan necessària com infreqüent, entre una facultat reflexiva molt notable i una gran capacitat d'acció; entre el realisme imprescindible per dur a terme eficaçment els projectes que empenia i una «tensió utòpica» per innovar i no renunciar mai a les possibilitats de transformació del real en una direcció progressista.

Algunes de les publicacions de Joaquim Franch

Clubs d'Esplai per a infants i adolescents. El cicle de l'any, Barcelona, Hogar del Libro, Col. Esplai, Sèrie Especial, 1969.

L'autogestió a l'escola. Barcelona, Ed. Nova Terra, Col. Síntesi, Sèrie Documents a la Recerca, 1972, 8.

Vers un medi educatiu. Barcelona, Ed. Nova Terra, Quaderns d'Educació, 1973, 1.

Comunicació-educació. Barcelona, Ed. Nova Terra, Quaderns d'Educació, 1973, 3.

El grup-classe. Barcelona, Ed. Nova Terra Quaderns d'Educació, 1974, 6.

El mestre en el grup-classe. Barcelona, Ed. Nova Terra, Quaderns d'Educació, 1974, 7.

A l'aguait d'una aventura. Barcelona, Minyons Escoltes-Guies Sant Jordi de Catalunya, 1980.

(amb A. Martinell), *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor.* Barcelona, Ed. Laia, Col. Cuadernos de Pedagogia, núm. 12, 1984. (Edició revisada i ampliada, amb el títol *Animar un proyecto de educación social. La Intervención en el tiempo libre*, Barcelona, Paidós, 1994.

El lleure com a projecte. Barcelona, Direcció General de la Joventut, Generalitat de Catalunya, 1985.

(amb J. Pèlach) *Construir un projecte d'escola.* Vic, Eumo, Col. Interseccions, núm. 3, 1986.

(amb R. Fortià) *Els Aiguamolls del Baix Empordà.*, Girona, Diputació de Girona-Caixa de Barcelona, 1987.

(amb R. Fortià) *Els Aiguamolls de l'Alt Empordà.*, Girona, Diputació de Girona-Caixa de Barcelona, 1989.

(amb P. Darder, C. Coll, J. Pèlach) *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental.* Vic, Eumo Ed., Col. Interseccions, núm. 13, 1991.

Sobre Joaquim Franch

Revista de Girona, 1987, 125 (amb articles de Ramon Canals i Francesc Carbonell, Eduard Delgado, Alfons Martinell, Joaquim Nadal).

Trilla, J.: *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch.* Barcelona, Edicions 62-Eumo Editorial, 2000.

L'experiència dels camps de treball dels Aiguamolls de l'Empordà⁵⁶

La història d'aquestes activitats als Aiguamolls de l'Alt Empordà s'inicia l'any 1982 amb un campament per a 35 nois i noies organitzat per la Institució Alt Empordanesa per la Defensa i Estudi de la Natu-

56. Aquesta descripció de l'experiència procedeix, gairebé fil per randa, d'un dels apartats del llibre que vam dedicar a l'obra pedagògica de Joaquim Franch (*Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*, Barcelona, Edicions 62-Eumo Editorial, 2000); concretament, de l'apartat titulat «Natura i educació: l'exemple del Aiguamolls de l'Alt Empordà», pp. 136-150.

ra (IAEDEN). A l'estiu següent (1983) s'organitzà un altre campament més nombrós (75 nois i noies),⁵⁷ dirigit ja per Joaquim Franch i amb la participació d'altres institucions: l'Associació d'Antics Alumnes de Català (ADAC), l'Associació de Naturalistes de Girona, l'Ajuntament de la mateixa ciutat —que incorpora aquest campament a la seva programació d'activitats i d'estiu—, i l'Ajuntament de l'Armentera. A l'estiu del 1984, quan ja és vigent la llei del Parlament de Catalunya per protegir aquell indret, el nombre de campaments que s'hi realitzen es multiplica per quatre (280 nois i noies). És llavors que la Direcció General de la Joventut s'incorpora a l'organització dels campaments, i fa possible la progressiva ampliació de l'oferta i, a la vegada, segons explica Joaquim Franch, provoca una certa reorientació del sentit inicial d'aquestes activitats.⁵⁸ A l'estiu del 1985 foren ja vuit campaments els que es realitzaren (aproximadament 400 participants). En el text «Ecos més llunyans», Joaquim Franch anunciava que per l'estiu del 1986 es pretenien dur a terme 12 campaments. Ell, des de l'Ajuntament de Girona, continuà, fins a la seva mort a l'estiu del 1987, prenent part l'organització dels campaments, encara que ja no participà en la seva realització directa com a director o animador.

De totes les tandes de campaments o camps de treball, la que està més ben documentada és la corresponent a l'estiu del 1983, ja que és aquesta la que Joaquim Franch va narrar en el llibre *El lleure com a projecte*. Per tant, ens referirem sobretot a aquesta experiència, si bé incorporarem algunes valoracions generals que en textos posteriors va fer sobre el conjunt de l'experiència dels Aiguamolls.

El campament d'estiu de l'any 1983, amb nois i noies de vuit a dotze anys, parteix d'una intencionalitat educativa que Joaquim Franch resumia de la manera següent:

57. Aquesta xifra l'hem tret del llibre de Joaquim Franch *El lleure com a projecte* (Barcelona, Generalitat de Catalunya p. 73). En el text inèdit («Ecos més llunyans», document mecanografiat de 25 p.) que Joaquim Franch va escriure amb la intenció d'incorporar-lo a l'anterior, es parla de 80 nois i noies.

58. «Paral·lelament, i en la mesura que el que era inicialment un projecte privat ha anat convertint-se en una oferta pública, s'ha donat un procés d'esvaïment de l'esquema ideològic i del projecte educatiu que, en el primer moment, era molt precís. Aquest esvaïment sembla apuntar a la neutralització dels components ideològics més aguts.» («Ecos més llunyans», doc. cit., p. 9). En aquest document i en algun altre, Joaquim Franch relata i analitza, amb pèls i senyals, la no sempre fàcil col·laboració amb la Direcció General de la Joventut o l'Institut Català de Serveis a la Joventut de la Generalitat de Catalunya. Veure també «l'Informe sobre els Camps de Treball als Aiguamolls de l'Empordà», document inèdit amb membret de l'Ajuntament de Girona, datat al setembre del 1984 i sense signatura, però inconfusiblement redactat per Joaquim Franch.

- volem que els nois s'ho passin bé fent una experiència tan rica com sigui possible;
- volem que la qualitat de les relacions personals mantingui un nivell molt elevat;
- volem fer explícites tres línies de fons que marcaran la nostra actuació:

- l'arrelament i la sensibilitat al país
- una gestió democràtica
- una convivència solidària.⁵⁹

El contingut temàtic o, com diu Joaquim Franch, la «trama argumental» que es proposava als nois i les noies era de caràcter naturalista, i es concretava en la preparació d'una exposició que expliqués com són els Aiguamolls. Això implicava centrar l'activitat del campament en una tasca de descoberta i recerca, i en la preparació dels materials de l'exposició.

Cal fer un incís i dir que, durant aquells anys, Joaquim Franch es va anar convenent de l'interès de les activitats d'estiu que proposessin als participants projectes d'acció real sobre el medi:

Les activitats d'estiu especialitzades tenen futur: la colònia i el campament convencionals toquen sostre i manifesten limitacions. D'entre les activitats especialitzades, hem comprovat que les relatives a l'ecologia obtenen un ressò molt profund en nens, adolescents i joves; ho atribuiria a dues raons: la natura atrau; la problemàtica ecològica és sentida amb facilitat pels nois i, a més a més, els permet una acció que no és només lúdica sinó que els compromet amb construir el seu país.⁶⁰

Sobre les bases esmentades, el campament en qüestió fou minuciosament preparat per l'equip d'animadors dirigit per Joaquim Franch. D'aquest procés previ cal fer èmfasi en tres aspectes que ens semblen importants.

En primer lloc, el fet d'elaborar un projecte molt acurat, tant en el nivell estrictament pedagògic com en el nivell tècnic i científic pel que fa a la tasca naturalista que forniria de contingut el campament. Val a dir que, en comparació amb la tònica general de les activitats d'estiu d'aleshores –i, segurament, d'ara–, el que reflecteix la

59. *El lleure com a projecte*, op. cit., p. 74.

60. «Informe sobre els Camps de Treball als Aiguamolls de l'Empordà», doc. cit., p. 15.

narració de Joaquim Franch és un grau de qualitat certament força insòlit en totes les dimensions que han de ser presents en un projecte d'aquest tipus: un model processual de la intervenció, una metodologia de treball, una proposta d'organització de la vida quotidiana (grups, espais, calendaris i horaris...), un disseny tècnic de les activitats concretes i la seva preparació material, l'elaboració d'un imaginari motivador i que conferís un cert caràcter d'aventura a l'experiència que es proposaria als nois... Només una simple ullada a la documentació (fitxes d'observació, llistes d'activitats, protocols organitzatius, cartes, plànols...) que Joaquim Franch adjunta a la narració de l'experiència evidencia la cura i la qualitat del projecte.

En segon lloc, també cal fer esment que, malgrat aquesta minuciosa preparació prèvia del campament per part de l'equip d'educadors, i coherentment amb una de les constants més nuclears de la pedagogia de Joaquim Franch, el projecte havia de restar obert a la participació dels destinataris:

Els animadors hem preparat un projecte i l'oferirem als nois. Si els nois no el fan seu, val més deixar-ho córrer: és un projecte mort abans de néixer. [...] En conseqüència, el primer nivell de la intervenció consisteix a: fer les propostes d'activitat de forma engrescadora i fent-los veure el lligam amb la idea global del projecte del camp; deixar que els nois i noies vagin apropiant-se de la realització i observar si aquesta és fluïda o si es produeixen situacions sense sortida. [...] Des del moment en què els nois prenen més formalment la direcció de l'activitat és probable que aquesta es diversifiqui, que grups diferents la realitzin de maneres diferents. Aquesta contingència ha d'acceptar-se.⁶¹

Es pot pensar que quan es pretén endegar un procés en resulta fonamental la participació dels nois en la gestió de les pròpies activitats, la preparació prèvia del projecte per part dels animadors és poc important o, fins i tot, contradictòria amb aquella intenció. Dit d'una altra manera, si són els destinataris els qui han de fer seu i gestionar el projecte, els monitors més val que restin a l'expectativa i preparin només el mínim necessari. L'experiència que estem comentant ens mostra ben bé el contrari: un projecte de participació requereix la preparació més acurada. No es tracta de dissenyar una sèrie d'activitats que indefectiblement es duren a terme en la forma

61. *El lleure com a projecte*, op. cit., p. 76.

exacta que els monitors han decidit, sinó que es tracta d'oferir un projecte concret i restar obert a les modificacions o reorientacions que els destinataris hi introduiran, la qual cosa afegeix a la dificultat del disseny previ la necessitat d'una actitud flexible, acollidora, amatent i previsor. Un projecte seriós de participació és sempre molt més difícil d'elaborar i de realitzar que qualsevol programació directiva.

I encara hi ha un tercer aspecte que tal ressaltar en la preparació d'aquell campament. Un aspecte que trobem en moltes altres tasques que Joaquim Franch va dur a terme: la formació d'un equip ampli, integrador, diversificat quant a les especialitzacions i, no cal dir-ho, engrescat i competent per dur a terme el projecte.

Un cop planejat el campament i realitzada la inscripció dels participants, tingueren lloc una sèrie de trobades amb els pares (una) i amb els nois i noies (dues), ja que molts d'ells no es coneixien abans ni tampoc coneixien els animadors. Les reunions amb els nois ja es van fer en petits grups. Del relat que Joaquim Franch fa d'aquestes trobades prèvies potser cal destacar dues qüestions. La primera és que també aquí s'hi feia ben palès un considerable grau de preparació. Per exemple, s'elaborarà un muntatge audiovisual expressament per presentar el projecte dels campaments: «La qualitat de les imatges –n'hi ha de fabuloses– i la narració implicada [...] varen captivar amb facilitat nens i pares [...] i obriren encara més, si és possible, les perspectives d'aventura i d'acció que havien de tenir els resultats que cada noi intuïa.»⁶²

La segona qüestió que cal remarcar és que aquestes reunions no eren solament informatives, sinó que tenien una funcionalitat realment preparatòria: aplegar el material necessari comptant amb les aportacions dels pares i dels nois i, sobretot, anar creant entre aquests i en el si de cada grup el clima relacional desitjable. Per a tal fi es redactaren un fulls que contenien les propostes «d'estil de vida» que els monitors feien als nois i noies. Aquests fulls, presentats i discutits amb els participants, desglossaven en una sèrie de formulacions concretes sobre diversos aspectes de la vida quotidiana tres propostes bàsiques: conèixer i estimar el país; fer-te responsable de tu mateix i participar en les decisions de tot el grup, i saber estar pels altres i fer amics.⁶³

62. Id, p. 88.

63. Id, p. 135 a 137.

Explicada la fase prèvia del campament, Joaquim Franch es dedica a donar compte del seu desenvolupament, amb un estil que entrelliga la narració amb l'anàlisi. Explica els treballs que realitzaven els nois, les variacions que calgué introduir sobre la marxa, l'atmosfera social i de convivència que s'anà creant i anècdotes plenes de significació. Fóra massa llarg de resumir tot això, i ens contentarem a seleccionar un parell d'instantànies que permetin fer-se una mica la imatge global d'aquell campament.

La primera ens mostra el clima d'activitat que s'hi respirava:

Entre els testimonis gràfics del camp n'hi ha un que és especialment apreciable: una gravació en vídeo d'aquestes hores de la tarda en la qual s'hi veu prop de noranta persones grans i petites que van fent la seva sense molestar-se. Per tot arreu hi ha moviment, però tots els moviments tenen un sentit; arreu hi ha calma, aquella calma que es dona en una col·lectivitat de nens quan cadascú està fent allò que li plau i que té un sentit: s'hi poden veure nens pintant, teixint, observant al laboratori, escrivint poemes, llegint a la biblioteca, berenant, cantant, passejant, seguint un animaló, discutint amb un monitor, arrançant una tenda, donant menjar a un ocell petit que havien trobat, explicant-se coses, discutint un pla de treball, fent un mural... i tot això sense que ningú hagi de controlar res ni donar cap ordre en cap sentit.⁶⁴

La segona instantània ens exemplifica un petit moment de l'elaboració de l'imaginari del campament.⁶⁵ Fou a partir d'una de les tasques de salvaguarda previstes en el campament: la reintroducció als Aiguamolls de la tortuga d'aigua –gairebé extingida a l'Empordà:

L'acte va ritualitzar-se discutint qui i com deixaria anar les tortugues a l'aigua i aprofitant l'avinentesa per fer alguns discursos.

Entre tots vàrem decidir que, com que hi havia nois i noies de molts indrets de Catalunya, el millor fóra que dos de cada poble o ciutat –el més gran i el més petit– deixessin anar conjuntament una tortuga, com si de cada indret n'hagués arribat una. [...]

Amb tot això va arribar el moment solemne d'anar tornant les tortugues al llac: de primer hi havia una mica d'excitació i el neguit de

64. Id., p. 102.

65. En la construcció de l'element mític i imaginari d'aquella tanda, hi tingué un paper destacat la llegenda recreada per Maria Àngels Anglada «El bruel de l'estany». Es troba reproduïda en un annex d'*El lleure com a projecte*, op. cit., pp. 142-146.

saber si la de Celrà nedava millor que la de Banyoles, però a poc a poc va fer-se una calma insòlita: vuitanta persones, assegudes incòmodament al pendís del llac, varen restar-hi una bona estona quietes, en silenci, mirant i mirant un animal tan quiet com una tortuga. El sol va voler-hi contribuir amb una llum diferent, i aquells minuts cobraven molts significats. Algunes bombolles van advertir que havíem de tornar al campament, ja feia fred i la darrera de les tortugues s'enfonsava per menjar.

Al vespre –no era pas dia de deixar-se perdre l'ocasió–, vàrem improvisar un altre conte que simbolitzava la mateixa situació viscuda per tota la col·lectivitat al llarg d'aquells dies: un indi petit havia marxat del seu poblat per tal de cercar què era el que els feia passar tanta gana. Rodava i rodava fins que una veu antiga li va dir que desxifraria l'enigma quan hagués seguit el camí de l'ocell que vola més amunt i el de l'animal de quatre potes que camina més a poc a poc per la terra: un esparver va menar-lo a la vora d'un llac on, a la riba tranquil·la, una tortuga caminava lentament vers l'aigua.

Al moment que l'animaló s'hi havia enfonsat i quan el nen deixava vagar la mirada per les petites onades concèntriques –com si pensés que la vida creix en cercles...–, llavors, de l'indret dels estanys, des de l'aigua quieta i enigmàtica, la melodia d'una gralla sonà acostant-se on érem per convidar-nos a ballar. Un solemníssim esperit de les aigües, amb un ajudant igual de solemníssim, venia a dir «moltes gràcies i continueu si us plau». Evidentment, els nens no són ingenus i de seguida varen conèixer Pere i Fina –actors de Tripijoc–, però varen ballar ben contents.⁶⁶

Dues instantànies més per copsar la vivència que d'aquells campaments en feren els nois i les noies:

Un noi amb qui podia parlar amb certa profunditat va dir-me quelcom que compensa tots els esforços d'aquells dies: «mai no hauria dit que es pogués ser tan feliç; és com si no fos veritat tot això».⁶⁷

... M'agrada recordar una pregunta que va fer-me una nena petita:

«En Jordi diu que els ocells volen llibertat.

Què vol dir: que volen (voler) o que volen (volar)?»

66. Id., p. 109-110.

67. Id., p. 121.

Era sorprenent perquè resumia, potser, la seva experiència d'uns dies: com tots els éssers vivents, com els ocells que havien pres a les xarxes per anellar-los i deixar-los anar, els nens volen llibertat. I com els ocells l'expressen volant, els nens també volen la llibertat, també l'expressen pels camins indefinits en els quals la pols es confon amb la boira, els arbres s'assemblen a les muntanyes o una petita bassa –un estany perdut, que diu un poema del Jordi R.– pot esdevenir el món més meravellós i suggeridor.

Amb aquest vol de llibertat –que comporta la voluntat de la llibertat– alguns nens han signat un pacte amb el seu país: algun dia, i no falta tant, tornarà a haver-hi cigonyes que des dels campanars de l'Empordà beneiran la gent de bé, en el dir de Carner.⁶⁸

Mesos després, en una entrevista per a *Presència*, referint-se a aquell campament, Joaquim Franch encara digué:

...jo crec que allò innovador era dir: «nois, no us venim a dir passeu vacances, feu pànxing, sinó que us venim a dir: penqueu molt, que esperem moltes coses de vosaltres», i això en un context de joc i de fantasia. [...] I vam ser molt exigents: començàvem a quarts de set, sortíem a les set a treballar, tornàvem tard, i això en dies que estàvem a quaranta graus, però la constatació per a mi xocant és la resposta: els nanos als quals els fas una proposta ambiciosa responen, però a un nivell altíssim! Tenen una propensió elevadíssima a respondre a l'exigència, quan aquesta és raonada. Fins i tot anaven més lluny... hi ha una cosa significativament reveladora i és el fet de que els nens es possessin a escriure poesia, a propòsit del que estaven vivint i fent; i no sols això sinó que posaven música als poemes. [...] Llavors penses, quan un col·lectiu de vuitanta arriba a ser capaç d'escriure i cantar la seva composició, ha arribat a un nivell de qualitat de vida impressionant.⁶⁹

En un informe a l'Ajuntament de Girona, no ja sobre els campaments del 1983 sinó també sobre els de l'any següent, afegeix:

Els campaments «alteren» els nois: els deixen diferents. La riquesa i la intensitat de l'experiència que hi poden viure no els deixa de cap forma

68. Id, p. 122.

69. «Quim Franch i Alfons Martinell: el lleure, des de l'Ajuntament», dins: *Presència*, 1984, 641, any XX, 2 de juny, p. 19 (l'entrevistador és J.C. Guerrero).

insensibles. [...]»⁷⁰ Això no hem de considerar-ho un mèrit només nostre. Ho atribuiria, certament, a que els camps combinen correctament l'experiència sensible amb l'experiència científica o tècnica, el treball amb la descoberta ...de tal manera que l'experiència global és equilibrada i enriquidora.⁷¹

Tot i que acabem de citar un informe en què, segurament, es tractava de fer una certa autopropaganda per tal que l'Ajuntament de Girona decidís continuar i estendre aquelles experiències als Aiguamolls, certament Joaquim Franch n'estava molt orgullós:

Crec que Girona està donant la pauta pel que fa a la filosofia i l'organització dels espais i de les activitats d'estiu. [...] No hi ha a Catalunya cap altra activitat preparada amb tanta precisió. [...] Vull dir que, en aquest terreny, hi ha «escola» pròpia: se'ns demana amb freqüència articles, conferències i participació a jornades o congressos i diria que se sol esperar molt de nosaltres i que aquestes activitats, tal i com les organitzem, serveixen de pauta a molts d'altres. [...] Per bé que opino que el nivell qualitatiu que s'assoleix és molt per sobre de la mitjana de les activitats que es desenvolupen al nostre país, també crec que encara fem curt i que caldrà un esforç més intens de persuasió dels monitors en el sentit que han d'atendre més globalment els nois.⁷²

Per exposar aquests camps de treball naturalistes als Aiguamolls hem multiplicat les cites deixant parlar directament Joaquim Franch, ja que quan es posa líric val més fer-ho així. Ell els va viure amb tanta o més intensitat que els nois i noies que hi van assistir. Li va saber greu que en una d'aquelles tandes quedés destrossat el motor d'un Land Rover de la seva propietat, la reparació del qual va haver de costejar-se ell mateix. Però, sigui com vulgui, com ha dit fa un moment, li semblava que tots els esforços valien la pena. Va ser una experiència vivencialment productiva com expressa el lirisme amb què la narra, però també va ser pedagògicament, productiva. En escrits datats els anys 1985 i 1986 va arribar a formalitzar uns interessantíssims models genèrics de recerca i d'acció ambientalista que fonamentava explícitament amb autors com J. Dewey, W. Kilpatrick,

70. Aquí Joaquim Franch exposa casos concrets de nois que després dels camps han seguit treballant en activitats ambientalistes.

71. «Informe sobre els Camps de Treball als Aiguamolls de l'Empordà», doc. cit., p. 13-14.

72. Id., p. 13-14.

G. M. Kerchensteiner, A. Ferrière, J. Piaget, R. Cousinet, C. Freinet i el Moviment de Cooperació Educativa d'Itàlia, però que es referenciaven sobretot en aquelles realitzacions als Aiguamolls.⁷³ Trobem aquí ben exemplificada aquesta capacitat, tan infreqüent com necessària en el treball pedagògic, de lligar l'experiència viscuda amb la reflexió, la implicació personal amb les lectures, l'acció amb la conceptualització.

I per cloure el relat dels campaments, tornarem a la lírica. L'Anna, una noia que participà en el campament de l'estiu del 1983, va escriure un poema que, segons Joaquim Franch, durant aquells dies va haver de llegir repetides vegades perquè a tothom agradava d'escoltar-lo:

Les seves ales són l'ombra,
els seus ulls encenen la nit, el seu cos és un raig de lluna
i s'envola cada matí.

Fusell en mà,
la mirada enlaire,
i un soroll eixordador
apaga la calma.

El vent s'ha parat,
el riu ja no canta,
el murmuri de les fulles
és un record llunyà...

Però ella encara és blanca.

Jo vull que el vent torni a bufar,
que gronxi les oliveres de plata,
que la remor del riu no es deturi mai

73. «Models de processos de recerca i d'acció», document inèdit sense capçalera, datat a l'octubre del 1985 i amb signatura QF, 27 p. La part dedicada al model d'acció, amb alguns afegits de presentació, és la que va donar lloc a l'article «Por el retorno de las cigüeñas», Cuadernos de Pedagogía, núm. 142, novembre del 1986, pp. 26-31. Es tracta d'uns textos, realment elaborats, en els que exposa una metodologia força minuciosa. Si bé, com hem dit, els models provenen de la seva experiència recent en activitats d'educació en el lleure com les esmentades, són perfectament aplicables a contextos escolars: de fet, les referències d'autors apuntades pel que fa al primer model són bàsicament escolars. Probablement aquells models responen a la decantació de Joaquim Franch durant aquests anys vers activitats especialitzades de lleure; activitats en què l'aprenentatge (sota un paradigma de recerca) i l'acció real i constructiva (sobretot ambientalista) hi fossin molt rellevants.

74. *El lleure com a projecte*, op. cit., pp. 122-123.

i que hi hagi cigonyes blanques.⁷⁴

Tots som *meninos*

LAURA RUBIO SERRANO I SUSAGNA ESCARDÍBUL TEJEIRA⁷⁵

Introducció

Tots som *meninos* és un projecte de cooperació i solidaritat entre la Fundació Catalana de l'Esplai i el Movimento Nacional de Meninos e Meninas da Rua (MNMMR) del Brasil. En un conjunt d'accions diverses, el projecte permet que joves catalans s'acostin a la realitat que viuen els nens del carrer d'aquest país. També que s'impliquin de manera directa en la sensibilització i denúncia de les seves condicions de vida i dels drets humans en general.

L'eix vertebrador del projecte és el viatge d'un grup de joves al Brasil i la seva participació a l'Encontro Nacional de Meninos i Meninas da Rua que se celebra periòdicament. Les possibilitats de treball, però, esdevenen moltes més quan, un cop han tornat, els joves participants difonen les experiències viscudes i uneixen esforços amb la resta de companys i altres sectors de la comunitat per fer-se ressò de la injustícia social que viuen milers de nens als carrers de les grans ciutats brasileres.

Una mica d'història

Va ser al 1994 quan es començà a gestar el projecte de solidaritat Tots som *meninos* que agermana dues entitats llunyanes en la distància però properes en objectius i ideals pedagògics: la Fundació Catalana de l'Esplai i el Movimento Nacional de Meninos e Meninas da Rua del Brasil.

La Fundació Catalana de l'Esplai és una entitat sense afany de lucre que es caracteritza pel fet d'impulsar l'educació en el lleure en infants, joves i adults i el desenvolupament de la vida associati-

75. Laura Rubio és membre del GREM de la Universitat de Barcelona, professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la mateixa universitat, i forma part del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (lrubio@ub.edu). Susagna Escardíbul és la coordinadora de l'àmbit de formació i projectes educatius de la Federació Catalana de l'Esplai (sescardibul@esplai.org).

va a Catalunya. Els seus eixos són: cercar la utopia, avançar des de la solidaritat, prendre la iniciativa i viure la felicitat. Actualment aplega gairebé 100 centres d'esplai i gestiona serveis educatius per a escoles i altres institucions. A més, té una escola de formació per al lleure i es relaciona amb altres organitzacions de l'àmbit espanyol i xarxes que actuen a nivell internacional.

Per la seva banda, el Movimento Nacional de Meninos e Meninas da Rua del Brasil és una ONG que treballa perquè es compleixin els drets dels infants del carrer que, en aquests moments ascendeix a la xifra de 7 milions d'un total de 170 milions d'habitants que hi ha en el país. El MNMMR actua a 25 dels 27 estats brasilers i s'organitza a través dels seus 187 «nuclis de base». Aquests són espais a l'interior de les *favelas* on els educadors impulsen activitats per debatre i combatre la condició social dels nens del carrer i es desenvolupa una formació educativa i en el lleure. Les tasques principals del moviment són les activitats de lleure amb infants i adolescents, la lluita davant les diferents formes de violència, la formació d'educadors, la defensa dels drets dels infants, la proposta de lleis i la formulació de polítiques públiques en aquesta direcció.

El primer contacte es va dur a terme aprofitant l'estada a Barcelona del coordinador general del MNMMR en aquells moments, Mario Volpi. Des del primer moment, ambdós moviments van considerar interessant iniciar un projecte de cooperació i solidaritat. L'any següent, la col·laboració directa entre totes dues entitats ja era efectiva, es va configurar una comissió del projecte i es va signar el conveni de cooperació que ha servit com a escenari de múltiples accions compartides. Darrerament, la Fundació Catalana de l'Esplai ha elaborat una maleta pedagògica per poder treballar el projecte en les diferents edats i entitats. La idea de fons és que esdevingui un projecte global i de tots.⁷⁶

Des de llavors fins a l'actualitat s'han succeït diferents tipus d'acció que estructuraven el projecte. En primer lloc, activitats de suport econòmic a través de les quals la Fundació Catalana de l'Esplai contribueix a finançar cada any al MNMMR. Segonament, els intercanvis d'educadors dels estius per tal de compartir experiències i meto-

76. FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI (ESCARDÍBUL, S. i REY, M.): *Maleta pedagògica «Tots Som Meninos»*. Barcelona, Fundació Catalana de l'Esplai, 2004. Editada amb el suport de la Diputació de Barcelona, el Gabinet de Relacions Internacionals i la col·laboració del MNMMR. La maleta conté una guia didàctica, un DVD amb reportatges del projecte i un CD amb exposicions virtuals.

dologies de treball. També les colònies per a infants i joves de les *favelas* que es van dur a terme el 2000 i el 2001. Sens dubte, la participació d'un grup de joves catalans als Encontros Nacionals que organitza el Movimento, com espai on nens i nenes del carrer reflexionen i reivindiquen els seus drets. I, finalment, diverses campanyes de difusió i sensibilització social adreçades a donar a conèixer la realitat dels infants i joves del Brasil.

De les diferents accions que configuren el projecte, en aquest cas, ens centrarem en la participació dels joves catalans als Encontros Nacionals com una clara posada en pràctica de la metodologia d'aprenentatge servei. La col·laboració entre les dues entitats s'ha establert, des de l'àmbit de l'educació no formal, com un projecte que combina l'aprenentatge de continguts, habilitats i valors amb un servei de qualitat de manera recíproca.

Una experiència de solidaritat

Els Encontros Nacionals són esdeveniments simbòlics i efectius que, aproximadament cada tres anys, uneixen nens i nenes del carrer de diversos estats per lluitar conjuntament per la millora de la seva situació. Fins aquest moment hi han participat tres grups de joves de la Fundació Catalana de l'Esplai (les IV, V i I trobades, al 1995, 1998 i 2002 respectivament). Cadascuna de les edicions de la trobada s'ha presentat sota un lema diferent per a reivindicar els drets dels infants del carrer: «prou violència», «ens cal educació per ser ciutadans», «volem viure i no sobreviure», en són alguns exemples. A més de conèixer la realitat dels nens i nenes del carrer, la participació de joves catalans a les trobades permeten aprofundir en el sentit d'aquests lemes i ofereix també la possibilitat de sumar-se a la seva lluita.

El fet que un grup de joves catalans viatgi al Brasil i participi en la trobada en representació de l'entitat d'esplai de què forma part pot esdevenir una veritable experiència de solidaritat. Una oportunitat que, sens dubte, cal aprofitar al màxim des del principi. D'aquesta manera, el projecte Tots som *meninos* vol representar més que el simple viatge d'un grup de nois i noies a terres brasileres. La seva preparació, el viatge en si i el compromís amb una tasca de sensibilització envers la realitat dels nens i nenes del carrer són moments de valor educatiu en si mateixos. Diferents espais per compartir

amb la resta de companys de l'entitat i explorar les possibilitats d'un projecte global que implica aprenentatges diversos, però també la reflexió i difusió de l'experiència.

El projecte s'estructura en tres grans moments, cadascun dels quals amb diferents elements: el treball previ, el viatge i la participació dels joves a la trobada i, finalment, el treball que es realitza posteriorment. En la tasca prèvia al viatge, el que hem anomenat pretrobada, es duu a terme la presentació del projecte, la selecció dels joves i monitors que formaran el grup participant i, finalment, el període de formació i preparació del viatge. Pel que fa a l'estada al Brasil, se succeiran diferents activitats i espais educatius que s'inicien ja a l'aeroport durant un intens comiat al grup participant. Aquests espais es prolongaran durant els tallers, xerrades i activitats diverses que ofereix la trobada, també els espais de reflexió i les visites institucionals que allà es desenvoluparan. El tercer i últim moment és el treball posttrobada i suposa, fonamentalment, la valoració del viatge i les diferents tasques i campanyes de difusió i sensibilització envers la realitat dels nens del carrer al Brasil.

En els apartats que venen a continuació, intentarem il·lustrar cadascuna d'aquestes etapes del procés. Partint de la recollida d'informació a través d'entrevistes a participants en diferents trobades i la revisió de documentació corresponent, volem fer un recorregut per l'experiència que combini els estils descriptiu i narratiu. La intenció és integrar en la planificació del projecte aspectes vivencials i aprenentatges personals que se'n desprenen.⁷⁷

El treball previ a la trobada

D'alguna manera, a totes les entitats es coneix el projecte Tots som *meninos*, perquè algun jove ha participat en anteriors trobades, perquè algun monitor ha anat a l'intercanvi de l'estiu o simplement

77. Durant el procés de la recerca hem tingut l'oportunitat d'entrevistar persones que han estat des de l'inici a l'equip de treball del projecte com Marga Rey i Núria Valls. També hem parlat amb alguns educadors i joves participants en diferents trobades o intercanvis d'educadors, com és el cas de Caterina Parpal, Àlex Medrano, Isa Santero i Marta Guirao. Finalment, s'ha aprofitat l'estada de coordinadors del MNMMR a Barcelona per complementar algunes dades referents als Encuentros Nacionals. Sense tots ells, per tant, no hauria estat possible aquest capítol. També cal destacar la revisió d'exercicis de valoració escrits pels joves participants en diferents trobades.

perquè en activitats col·lectives s'han compartit campanyes de sensibilització envers el tema. Tot i això, un any abans de la trobada, just quan comença la seva preparació, s'incideix en aquesta informació en el si de les entitats. Un projecte d'aquestes característiques requereix una tasca de planificació prèvia important.

Molt aviat comença, doncs, la selecció de monitors i joves per participar en la trobada. En el primer cas, és la junta directiva la que els tria, convoca i convida a formar part del viatge. És així com es configura el grup d'educadors participants. Per la seva banda, la selecció de joves suposa una tasca important en el conjunt del projecte. En aquest cas, són els monitors i monitores de cada entitat els que, amb criteris prèviament consensuats, escullen els joves que participaran en el projecte. Entre els principals elements que cal tenir en compte cal que siguin joves entre quinze i disset anys amb capacitat de lideratge; habilitats comunicatives per garantir la posterior difusió de l'experiència; resistència, maduresa i fortalesa per enfrontar-se a una realitat dura i desconeguda; sensibilitat davant de certs valors; i una certa continuïtat i possibilitats de projecció dins l'entitat. Sens dubte, una elecció difícil que l'equip de monitors ha de decidir conjuntament. És important que les persones que finalment participin en el projecte tinguin la capacitat de resistir l'experiència i comprometre's en les posteriors campanyes de difusió.

Un cop s'ha escollit als joves des de cada entitat, cal informar-ne els diferents interessats. Les primeres a saber-ho són les famílies. És aquest moment de contrastar l'elecció i treballar amb ells possibles pors o dubtes. Aquest serà el primer espai de col·laboració amb les famílies però, en cap cas, l'últim. El projecte preveu activitats diverses perquè pares i mares s'impliquin directament. Un cop informades les famílies, els segons a assabentar-se de la tria són els mateixos joves. Des del primer moment cal recollir les seves inquietuds i pensar en com s'haurà d'informar la resta del grup de l'entitat. En aquest sentit, és important preparar la manera de donar la notícia i insistir, des del principi, en la idea que el jove que participarà en la trobada ho farà en representació, com a ambaixador, del seu grup, l'entitat a què pertany i la fundació en general. Finalment, també s'informa l'institut en què estudia el jove, al seu tutor/a. Caldrà tenir la seva col·laboració, ja que el viatge es realitza en època de classes i, sovint, d'exàmens. També es comença a pensar conjuntament en les possibilitats que

l'institut s'impliqui directament en el projecte, i es busquen espais per difondre l'experiència o es participa directament en alguna de les campanyes previstes. És d'aquesta manera com, des del començament, es pretén que aquest sigui un projecte que integri i comprometi els diferents sectors de la comunitat.

Un cop constituït el grup (uns 15 aproximadament), s'inicia el procés de formació en què participen joves, monitors i, en alguns moments, també les famílies. Es tracta d'estar preparat per entendre la realitat que es visitarà, la situació dels nens i nenes del carrer i el sentit d'un projecte d'aquestes característiques. És així com, al llarg de gairebé un curs, el grup participant es reuneix periòdicament per dur a terme sessions de formació algunes de les quals es fan en cap de setmana per tal d'enfortir els llaços d'amistat (recordem que els joves pertanyen a entitats diferents). Els continguts d'aprenentatge són diversos i van des de classes de portuguès fins a aspectes d'organització i normativa durant el viatge. Els principals temes de treball són: coneixement i anàlisi crítica de la realitat socioeconòmica del Brasil, situació dels nens i nenes del carrer, el MNMMR, nocions de la llengua portuguesa, l'Estatuto de Criança e da Adolescência,⁷⁸ el lema de la trobada, aspectes bàsics referents a la situació política i dels menors al nostre país, habilitats comunicatives, qüestions organitzatives i normativa per al bon funcionament de l'experiència. Aquests són, doncs, els aprenentatges planificats i previstos en el treball previ al viatge. Durant aquest, s'esdevindran molts més que, en aquest moment, són encara inconscients. Ja durant aquest període, però, es preveuen espais de treball introspectiu perquè els joves tinguin l'oportunitat de reflexionar i integrar l'oportunitat que se'ls planteja.

Durant el mateix procés de formació, els joves s'encarregaran de difondre'n els aspectes fonamentals a la resta del seu grup i a les seves entitats. La informació sobre el projecte es combina amb campanyes econòmiques, impulsades pels monitors, que hauran de permetre cofinançar, juntament amb les entitats, els viatges dels joves. Aquestes campanyes de sensibilització permeten que els joves es posin en contacte amb diferents agents de la comunitat i prenguin alguns compromisos per després del viatge. Tot plegat es durà a terme mentre es preparen qüestions pràctiques en relació amb el

78. És una petita edició de butxaca que recull els drets establerts per a la defensa de les condicions de vida dels nens i nenes del carrer.

viatge. El grup participant també aprofitarà aquest moment per a organitzar la presentació de la delegació catalana a la trobada. En definitiva, es tracta d'aspectes organitzatius que suposen un treball en petites comissions que fomenten el treball en equip, la col·laboració i la companyonia.

Pretrobada
1. Presentació del projecte
2. Selecció de nois i monitors
3. Formació amb nois i famílies

Destí: el Brasil

Quan arriba el dia, tot és il·lusió ganes, alegria. També algunes pors i molt desconcert. Els dies abans s'han ultimat els preparatius i s'han compartit comiats amb famílies, entitats i amics de l'esplai. Aquests darrers han regalat a cadascun dels joves un diari perquè anotin totes les seves vivències durant el viatge. Aquest serà un bon refugi davant la intensitat del que viuran, també una manera d'assegurar que recordaran tots els detalls que experimentaran durant la seva estada al Brasil.⁷⁹

Tot plegat sembla un somni però ha arribat el dia, l'avió està a punt de sortir però encara manca per compartir un moment important. El comiat a l'aeroport està protagonitzat per persones de les diferents entitats i té un to lúdic i festiu. Vol convertir-se en un acte simbòlic que recordi al grup de joves que marxa de viatge que no ho fan sols, que des d'aquí se'ls dona suport i que ja se'ls espera amb ànsia per tal de compartir l'experiència. Per a molts es tracta del primer viatge amb avió o el primer vol intercontinental, un viatge que encara no saben què els depara però que és ple d'una gran emoció.

Quan arriben al Brasil, una comissió del MNMMR espera a la delegació catalana. La idea és explicar al grup de Catalunya aspectes fonamentals sobre el país i l'organització del seu moviment, compartir amb ells l'experiència i acompanyar-los tant a la trobada

79. La participació del grup de joves al I Encontro (1995) es va recollir en un programa de TV3 *Les coses com són* sota el títol «El viatge de la solidaritat», guanyador del premi Ondas 1996 en la categoria d'internacional.

com en les diferents visites que se succeiran al llarg de la seva estada en terres brasileres. Hi seran durant uns deu dies, temps suficient perquè el viatge es converteixi en una veritable aventura, en una experiència que ha canviat la vida d'algú, que li ha fet modificar la pròpia escala de valors.

La trobada dura tres dies, durant els quals els joves catalans conviuen i comparteixen totes les activitats de la jornada amb els nens i nenes del carrer. La trobada es duu a terme en una esplanada presidida per una gran carpa de circ i d'altres de més petites en les quals es desenvolupen les diverses activitats per a joves. Cal tenir en compte que una trobada pot aplegar a un total de 3000 participants.

Els Encontros Nacionais de Meninos i Meninas da Rua acostumen a iniciar-se amb un acte d'obertura en què es succeeixen parlaments de diversos representants del Movimento. A partir d'aquest moment, la trobada s'obre com un espai lliure i amb múltiples possibilitats en què joves i monitors d'arreu del país comparteixen activitats diverses. També s'hi barrejaran els membres de la delegació catalana i, en alguna ocasió, persones d'altres països. Fonamentalment ens referim a tallers (de ball, *capoeira*, etc.) i xerrades (sobre els drets dels infants o similars) que cadascun dels participants prèviament podrà seleccionar d'entre una àmplia llista de possibilitats.

A més, durant la trobada també s'organitzen activitats conjuntes en què es treballen aspectes concrets envers el lema de la trobada d'aquell any. Paral·lelament es van succeint les presentacions de les delegacions dels diferents estats participants, també la del grup de joves de Catalunya. Aquest, cada any ha preparat durant el procés de formació previ al viatge una actuació que permetés donar a conèixer la cultura catalana. Així doncs, ha estat recurrent la presentació de segments d'activitats tan típiques com poden ser la sardana, els castells, els diables, els gegants o els cap-grossos. En tots els casos, la presentació de la delegació catalana ha estat observada amb gran expectació. Finalment, també s'aprofita la trobada per sortir conjuntament al carrer, manifestar-se i reivindicar els drets dels nens i nenes del carrer. Amb els anys, la manifestació pels carrers d'alguna de les grans ciutats del Brasil s'ha convertit en una de les activitats emblemàtiques de la trobada.

La trobada esdevé així una experiència de gran intensitat en què els joves de Catalunya coneixen directament els nens i nenes, els

posen nom i cognoms i comparteixen amb ells vivències inoblidables. S'estableixen llaços d'amistat que no havien arribat a imaginar i s'adonen que, a l'altra banda de l'oceà, viuen joves de la seva mateixa edat, però en condicions per a ells impensables. Aquest fet els permet dotar de significat cadascun dels aprenentatges que realitzen i desperta en ells el desig de contribuir a la causa i els fa relativitzar els conflictes propis de l'adolescència.

En definitiva, es tracta d'un procés de maduració i creixement que es fonamenta en els espais de reflexió que els monitors reserven al final de cadascuna de les jornades del viatge. Saben que la intensitat de les vivències pot dificultar la gestió de sentiments i experiències i cal buscar espais per compartir, de manera més conjunta o individualitzada, tot el que els està passant per dintre. Ens referim a espais de reflexió per explicitar les emocions viscudes, també per verbalitzar els aprenentatges i començar a imaginar les possibilitats de treball quan tornin a Barcelona.

A més de la trobada, durant la seva estada al Brasil, el grup de joves té l'oportunitat de dur a terme algunes visites que complementen el viatge. Ens referim a visites directament relacionades amb les instàncies i organismes del MNMMR, altres visites de caràcter més institucional i, finalment, algunes de caràcter turístic. Amb relació a les primeres, les visites que s'organitzen per conèixer de més a prop la dinàmica i el funcionament del Movimento, destaca la seva diversitat. Conèixer en primera persona *faveles*, nuclis de base o centres per a joves en situació de risc poden ser-ne alguns exemples.

Les visites de caràcter institucional, per la seva banda, s'organitzen per tal d'aprofitar la presència de la delegació catalana davant les institucions i els responsables del país. El Movimento considera que la pressió que s'exerceix serveix perquè els rebin i s'escoltin les propostes legals i de polítiques públiques que es discuteixen a nivell del MNMMR. És en aquest sentit que, a més de ser ambaixadors del seu país, fundació i entitat, els joves catalans col·laboren directament en la denúncia de la situació dels nens i nenes davant d'institucions polítiques. Un o dos representants del grup acompanyen membres del Movimento i presenten un manifest a favor dels drets dels nens del carrer davant de personalitats polítiques del Brasil.

Finalment, seria imperdonable ser al Brasil i no fer una mica de turisme. El recorregut pot variar segons l'any i el lloc on finalment es realitzi la trobada, però resulta important un espai de distensió i

tranquil·litat en el conjunt d'un viatge dominat per la intensitat.

La tornada a casa no serà fàcil. El cansament, però també el cúmul de vivències, les amistats que es deixen enrere i mil sentiments a flor de pell fan que l'arribada a Barcelona acostumi a estar carregada de contradiccions. En aquest sentit, la rebuda i acollida que es durà a terme des de les entitats són moments que permeten expressar tot el viscut i, també, anar recuperant a poc a poc la normalitat.

TROBADA
1. Comiat al grup participant
2. Viatge al Brasil
3. Tornada i benvinguda

La feina comença ara

Els joves saben que després del viatge el projecte no ha fet més que començar. El treball posttrobada és un dels seus eixos principals i més concretament del servei que es pretén dur a terme a través d'aquest. Ens referim a la difusió de la realitat dels *meninos* i *meninas* al Brasil i del projecte en qüestió, campanyes de sensibilització a la comunitat i de recaptació econòmica per la causa. A més, aquest també és el moment de valorar el conjunt de l'experiència i traspassar-la a les entitats.

Són diversos els espais i formes de valoració que duu a terme el grup participant després del viatge. Potser una de les més característiques és la sessió que, un cop a casa, serveix perquè el grup es retrobi i revisi conjuntament, i amb una mica de distància, l'experiència. Un espai per expressar verbalment, però també a través d'algunes activitats escrites, tot el viscut. Hi ha, a més, les sensacions que desperta tornar a la vida de cada dia després de les vivències experimentades a Brasil. Sens dubte aquesta no és una tasca fàcil i requereix un seguiment continuat. Les ganes de canviar el món que pot provocar una experiència com la viscuda han de gestionar-se correctament per tal que no arribin a originar frustració o sentiment d'impotència. També cal atorgar un espai i ajudar els nois i noies a posar nom als canvis que han experimentat per dintre. Aprendre a valorar el que tenen, enfrontar-se a situacions difícils i superar reptes, admetre una certa ignorància sobre el que passa al món, començar a pensar en el futur,

saber que es pot fer alguna cosa per ajudar als altres, saber també que sempre existeix algú que ens pot ensenyar o ajudar en alguna cosa, són alguns dels més recurrents.

A més de la valoració del projecte pròpiament i del traspàs que pugui fer-se'n a les diferents entitats d'esplai, és clar que el principal treball després del viatge és la difusió del projecte. Campanyes de sensibilització envers la situació dels nens i nenes del carrer que joves i monitors planifiquen i desenvolupen conjuntament. En molts casos, a través de xerrades o exposicions en què es dona a conèixer l'experiència. Algunes d'aquestes activitats responen a compromisos que es van prendre abans de marxar amb instituts, ajuntaments, centres cívics o altres institucions de la comunitat. Aquests espais per sensibilitzar la societat entorn a la problemàtica dels nens del carrer del Brasil han generat, amb el temps, diferents recursos que permeten visualitzar la realitat i el projecte de cooperació amb aquest país. Alguns dels més clars són les exposicions itinerants, els vídeos i reportatges que recullen l'experiència, tríptics del projecte o postals de Nadal amb missatges solidaris. De vegades, aquests són materials que també formen part de campanyes de recaptació de diners que es donen de forma paral·lela a la tasca de difusió. Els diners, fruit de la venda d'articles diversos o altres activitats solidàries, es destinaran a contribuir directament amb el MNMMR. La creació de nous nuclis de base o l'enviament de material educatiu en són alguns clars exemples. En definitiva, la tasca de difusió i les campanyes econòmiques que s'entrellacen en aquesta part del projecte s'espera que no impliquin únicament els membres del grup participant a la trobada.⁸⁰ Ben al contrari, aquestes han de convergir en un projecte global, que integri la força de joves, entitats, famílies i els diferents sectors de la comunitat. D'aquesta manera, Tots som *meninos* esdevé un veritable projecte de cooperació, tant en el contingut, com en la forma.

Val a dir que, un dels principals reptes i preocupacions des de la Fundació Catalana de l'Esplai durant tots aquests anys ha estat la

80. Una de les campanyes de sensibilització i recaptació econòmica més emblemàtiques del projecte va ser el que es coneix amb el nom de *guardioles solidàries*. Sota aquest títol, joves de diferents entitats van pintar guardioles de fang que després es van distribuir pels comerços de la zona. Aquestes guardioles anaven acompanyades d'un fullet informatiu del projecte Tots som *meninos* i dades referents a la realitat i les condicions de vida dels nens i nenes del carrer del Brasil. Aquesta campanya va tenir una gran acceptació per part de la comunitat. El moment culminant va ser una trencada general d'aquestes guardioles solidàries.

continuïtat de treball en el projecte a les entitats. Això acostuma a ser més possible en aquelles en què un dels seus joves ha format part del grup participant a la trobada. En aquest sentit, sovint el projecte ha adquirit un caràcter gairebé cíclic. És a dir, un projecte en què se succeeixen les campanyes de difusió del treball posterior al viatge i la tasca que es realitzarà prèvia a la propera trobada. A més, els materials didàctics elaborats en relació amb el projecte permeten també continuar treballant-hi amb nens i nenes de diferents edats a través d'activitats dinàmiques i motivadores. Finalment, també cal destacar que, de vegades, alguns dels joves i monitors participants a la trobada han generat comissions de solidaritat i cooperació per seguir treballant en aquesta direcció.

POSTROBADA
1. Valoració del projecte
2. Difusió i campanyes de sensibilització

El projecte en clau d'aprenentatge servei

Al llarg de les pàgines anteriors, hem recorregut les diferents activitats que suposa el projecte Tots som *meninos*. Una línia de treball que neix com un projecte de solidaritat i cooperació i que, un cop analitzat, també esdevé un projecte d'aprenentatge servei. A continuació, intentarem destacar els elements fonamentals del projecte en clau de la metodologia que aquí ens ocupa.

En primer lloc, pretenem destacar els aprenentatges que possibilita la proposta desenvolupada. Alguns d'ells ja han aparegut en apartats anteriors atès que es tracta de continguts d'aprenentatge prèviament establerts i planificats. Aprenentatges pels quals s'ha dissenyat una etapa pròpiament de formació al llarg del projecte. Ens referim a temes com: la situació geogràfica, social, política i econòmica del Brasil; aspectes culturals del país; la realitat dels *meninos* i *meninas* i les seves condicions de vida; nocions de portuguès; l'Estatuto de Criança e da Adolescência com a reglamentació dels drets dels infants al Brasil; qüestions bàsiques del Movimento Nacional de Meninos e Meninas da Rua; el contingut del lema de la trobada en qüestió; uns mínims fonaments de situació política i econòmica de Catalunya; la realitat dels menors al nostre país; qüestions organitzatives i de funcionament de la Fundació

Catalana de l'Esplai; habilitats comunicatives, de participació i autogestió; i algunes normes, aspectes que cal tenir en compte per a la bona convivència, i altres. Com es pot comprovar, els continguts d'aprenentatge durant el procés de formació són fonamentalment de tres tipus: els primers, referents a la situació del Brasil i el que hi trobaran durant el viatge; en segon lloc, aspectes referents al seu propi entorn que els hauran de permetre compartir amb els brasilers la nostra realitat quotidiana, i, finalment, altres habilitats que seran necessàries per a l'organització, funcionament i dinàmica de la seva estada en terres brasileres.

Els aprenentatges planificats no són, però, els únics que es desprenen d'un projecte d'aquestes característiques. Com en molts altres casos, les activitats i vivències del propi projecte acaben suposant aprenentatges no previstos i, fins i tot, aprenentatges que es donen de manera inconscient. Només el temps els farà sortir a la llum. Així, diversos protagonistes de l'experiència han expressat que la participació en aquest projecte els ha permès assimilar que existeixen realitats diverses, gestionar la por davant del desconegut i el que s'escapa del propi control, valorar el que tenen, relativitzar altres conflictes propis de l'adolescència o saber que podem ajudar altres persones, tot i que no cal anar al Brasil per fer-ho. En definitiva, el fet de reconèixer que sortir de la pròpia realitat permet mirar-la amb uns altres ulls, ampliar les ganes d'aprendre i de fer coses pels altres ja que es creu que «en deu dies que dura el viatge un pot arribar a aprendre més que en tota una vida a l'escola». Aquests tipus d'aprenentatges es barregen amb la multiplicitat de sentiments i emocions que suposa una vivència d'aquest tipus. D'aquesta manera, es converteixen en el nucli de treball dels espais de reflexió i en aprenentatges del mateix o més alt valor als previstos a l'inici del projecte.

També podem dir que el servei que els joves realitzen a través de la seva participació en el projecte són diversos. Hi ha un primer bloc que té a veure amb el fet que el grup participant a la trobada esdevé representant i fa d'ambaixador d'un moviment de lleure. Un cop al Brasil, a més, aquests joves col·laboren directament en la denúncia davant d'institucions públiques. I, d'alguna manera, aconsegueixen que els *meninos* i *meninas* se sentin importants, que se'ls tracti com a persones, que es creguin que són algú. Ja a la tornada del viatge, el servei amplia les seves mires. Ja no seran els joves del grup participant els únics protagonistes. A partir de llavors, ells, juntament amb monitors i la resta de membres de la seva entitat,

s'involucraran en la tasca de divulgar l'experiència, el projecte i les possibilitats de suport en aquesta direcció. Una tasca que s'espera que tingui un efecte multiplicador, sensibilitzi a la societat i pensi conjuntament fórmules per contribuir per aquesta causa en concret i pel respecte dels Drets Humans en general.

És important deixar clar que ni aprenentatge ni servei tenen lloc en una única direcció, sinó que sempre es donen de manera recíproca i integrada. Així doncs, un dels principals aprenentatges dels joves és el fet de reconèixer que ells també tenen molt a aprendre dels nens del carrer, de la seva situació de vida i de la seva lluita per millorar. També el servei té lloc en una doble direcció. No oblidem que són els nens i nenes del Brasil els que acullen en la seva trobada els joves catalans i obrien davant d'ells una nova manera de veure les coses.

En definitiva, Tots som *meninos* esdevé un projecte que permet practicar i viure en primera persona valors de caràcter individual i propis del treball en equip, i fa possible despertar en els altres sentiments i valors que cal tenir en compte. En el cas dels valors individuals potser cal destacar aspectes com el compromís, la responsabilitat, la participació, l'entrega, l'esforç i l'emoció. De la mateixa manera, el projecte suposa espais de treball en equip i, per tant, la posada en pràctica de valors com la convivència, la cohesió, la col·laboració i l'amistat, tant en la relació amb els companys de l'esplai com amb els nous amics del Brasil. Finalment, considerem que la participació d'un grup de joves a la trobada pot arribar a suposar, d'alguna manera, la vivència de l'afecte, la recuperació de certa esperança en la lluita i una millora de l'autoestima pels nens i nenes del carrer. Nens i nenes que, almenys per uns quants dies se senten importants, respectats i amb ganes de seguir lluitant per millorar les seves condicions de vida.

Referències bibliogràfiques

FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI (ESCARDÍBUL, S. i REY, M.): *Maleta pedagògica «Tots Som Meninos»*. Barcelona, Fundació Catalana de l'Esplai, 2004. Editat amb el suport de la Diputació de Barcelona, el Gabinet de Relacions Internacionals i la col·laboració del Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua del Brasil.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA: *Organização de Meninos e Meninas de Rua. A Arte para Educar para a Vida*.

Recife, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, 2002.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA: *O que temos aprendido. A formação de educadores com prática na construção da cidadania de crianças e adolescentes.* Recife, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, 2002.

Grups Comunitaris d'Estudi: servei juvenil des d'una experiència d'inclusió educativa⁸¹

MARÍA LAURA SCHIFFRIN⁸²

Vaig descobrir que, fins i tot amb aquells que no són els meus amics, podia fer coses importants per a mi i per a altres.

(Un adolescent de 16 anys participant en el projecte)

Introducció

En el present article volem compartir dos aspectes d'una mateixa experiència. D'una banda, presentar un programa que la Fundació SES ha desenvolupat des de fa uns deu anys –el programa Grups Comunitaris d'Estudi i, d'altra banda, entendre com en aquest programa està present la metodologia pedagogia d'aprenentatge servei, amb les pràctiques específiques i experiències realitzades. Aquest doble propòsit no resulta senzill perquè ambdós aspectes tenen la seva pròpia complexitat i es necessiten mútuament per assolir una comprensió adequada. Abans de presentar el programa en qüestió, començarem fent una breu descripció de les característiques de l'entorn, per després endinsar-nos més específicament en allò referit a l'aprenentatge servei.

Un dels problemes més greus de la joventut d'Argentina és el fracàs escolar dels adolescents i joves més pobres. Només en la zona que envolta Buenos Aires, ciutat capital del país, hi ha 83.951 joves de quinze a vint-i-quatre anys, majoritàriament homes, que no estudien i ni tan sols busquen feina (8% de la població total d'aquesta zona). 66.000 d'ells encara no han complert els vint anys. Pertanyen a llars on l'ingrés familiar és menor als 150 euros mensuals. En

81. El present article és el resultat d'una elaboració personal a partir de diversos documents, sistematització d'experiències i materials elaborats en la Fundació SES per integrants de diversos dels seus equips tècnics i d'organitzacions involucrades en la introducció del programa Grups Comunitaris d'Estudi.

82. María Laura Schiffrin és llicenciada i professora en Ciències de l'Educació de la Universitat Nacional de Buenos Aires (UBA). Actualment és responsable de programes de formació i capacitatció en lideratge juvenil de la Fundació SES (mlschiffrin@ciudad.com.ar).

aquestes famílies, només un de cada tres membres en condicions de treballar troba feina, dels quals, més de la meitat no tenen un treball regular.

A Argentina, de cada 100 adolescents que ingressen a l'escola secundària 8 repetiran el curs. En els sectors més pobres, seran aproximadament 12 els que repetiran per cada 100. Les dificultats que tenen aquests joves per mantenir l'escolaritat són més grans que les dels altres sectors socials, i això s'evidencia amb els alts índexs d'abandó escolar. Només la meitat dels joves pobres comencen el cicle secundari comparat amb el 80% de joves no pobres. Dels joves pobres que inicien l'escolaritat secundària, només el 20% l'acaben i només un 14% inicia cicles superiors. Els motius d'abandó, segons el testimoni dels mateixos joves són: «perquè no tenia diners per anar a l'escola» (30%), «perquè no m'agradava» (10%) o «per no tenir els elements necessaris per poder estudiar» (10%).

El programa Grups Comunitaris d'Estudi

La Fundación SES (Sostenibilitat, Educació i Solidaritat)⁸³ desenvolupa diferents programes per aconseguir la inclusió social i educativa d'aquests adolescents i joves amb menys oportunitats. Els programes esmentats, en tots els casos, es realitzen en aliança amb diferents actors que sumen forces i recursos per aconseguir els objectius que es proposen.

Un d'aquests programes, que ha rebut ja diferents reconeixements nacionals i internacionals, és el programa Grups Comunitaris d'Estudi. Els Grups Comunitaris d'Estudi són una metodologia d'acompanyament i suport per a adolescents amb pocs recursos econòmics, que tenen la finalitat de donar suport als seus esforços per continuar estudiant, i enforteixen les possibilitats que li permetran l'èxit en aquest objectiu.

Els adolescents que participen del programa viuen en barris molt pobres perifèrics a les grans ciutats o localitats en què es desenvolupa. Cada Grup Comunitari d'Estudi està integrat per cinc o sis adolescents els quals escullen com a tutor un voluntari adult del seu barri amb qui es reuniran setmanalment durant unes dues hores,

83. Es pot trobar informació sobre les activitats, programes i objectius de la Fundación SES a la seva pàgina *web* (www.fundses.org.ar).

per estudiar conjuntament. Els joves reben una beca que els ajuda a poder continuar els seus estudis. Per això han de tenir un cert rendiment escolar i realitzar activitats de servei a la seva comunitat.

La proposta es complementa amb activitats de suport escolar i acompanyament pedagògic i tallers, lliurament de materials bàsics i la realització d'altres activitats recreatives, esportives, culturals i d'integració, com ara passejades, torneigs esportius i diferents visites educatives, que enforteixen els vincles entre els participants. Totes les activitats són coordinades per l'equip responsable del programa que, a més, en realitza la supervisió, monitorització i administració.

En cadascuna de les comunitats dels barris en què el programa es desenvolupa, funcionen entre cinc o quinze grups d'aquest tipus; actualment participen uns 350 joves en el programa.

El programa es fonamenta principalment en dos tipus d'aliances: d'una banda, les organitzacions que funcionen en cadascun d'aquests barris i, d'altra banda, algunes empreses que aporten els recursos que possibiliten el finançament del programa i la participació de voluntaris de les mateixes empreses en diferents activitats.

En el programa participen diferents actors que cal reconèixer per entendre'n la dinàmica i fortalesa:

- En primer lloc, els joves, principals destinataris del programa. Han d'estar cursant el tercer cicle de l'EGB o l'escola Polimodal. (Entre catorze i divuit anys d'edat).
- Les organitzacions del barri. A cada barri on es duen a terme els Grups Comunitaris d'Estudi són les mateixes juntes veïnals, cooperatives del barri, grups de mares, etc., que, motivats pel desig d'ajudar els joves dels seus barris, es comprometen amb el projecte oferint el suport i el marc institucional adequats. Constitueixen equips de treball que realitzen la seva tasca de forma voluntària.
- Els tutors, els responsables d'acompanyar els grups. Són proposats per cada Grup Comunitari d'Estudi i avalats per l'organització del barri. Desenvolupen tasques voluntàries i són majoritàriament dones.
- Una organització solidària: una empresa, una fundació o un grup de particulars que creuen en aquests joves, valoren el seu esforç i aporten els recursos necessaris per a l'execució del projecte.
- L'equip responsable del programa, supervisa, monitoritza, coordina i acompanya tècnicament el procés de cada grup, garantint el màxim d'aprofitament dels recursos. Aquest equip està actual-

ment integrat per professionals de la Fundació SES i per educadors populars i dirigents del barri.

A vegades, enfrontar-se a les dificultats d'altres, és a dir, donar suport, serveix de molt. Quan t'adones que serveixes a algú altre, és com una cadena, com una baula... unir-se amb altres per fer quelcom útil...⁸⁴

Com ja hem assenyalat breument algunes línies més amunt, en el programa es desenvolupen diferents tipus d'activitats. Algunes d'aquestes estructuren tot el programa i també requereixen la nostra atenció:

En primer lloc, les reunions setmanals en què les integrants del grup es reuneixen en l'horari i lloc preestablerts i acordats amb l'organització del barri i amb l'equip responsable del programa (la casa d'un dels integrants, el centre comunitari, la capella, la societat de foment, etc.) per compartir un moment d'estudi. Els acompanya a la reunió un tutor del barri, generalment algun veí de la comunitat del barri designat per l'organització. En aquesta reunió setmanal els joves realitzen les tasques escolars pendents i comparteixen el procés d'aprenentatge escolar amb les seves fites i dificultats. Pot ser un moment d'estudi o de reflexió; el contingut el donen els joves i els seus tutors. D'aquesta manera, es generen i enforteixen els vincles personals entre ells, i es configura un espai que permet fomentar la solidaritat i la companyonia. Periòdicament, un professor visita el grup i dona suport als seus integrants en alguns temes en què ell mateix podria tenir majors dificultats. Així mateix, se'ls ofereixen oportunitats d'exercitar alguns coneixements bàsics com la comprensió de textos i les operacions aritmètiques fonamentals.

Una altra activitat important són les tasques comunitàries. Sobre aquestes parlarem de manera més extensa en aquest article, ja que es tracta d'un dels aspectes que ens interessa especialment a l'hora d'analitzar la temàtica general d'aquest treball.

Els integrants dels grups també participen en altres activitats especials al llarg de l'any: tallers de capacitació específics (metodologia d'estudi, treball en equip, etc.), festes, visites, jornades esportives, en les quals es procura enfortir l'intercanvi i el sentiment de pertinença al programa per part de tots els seus integrants.

84. Paraules textuais d'un adolescent de catorze anys.

També és important destacar que, en el marc que possibilita el programa de Grups Comunitaris d'Estudi, han sorgit altres programes complementaris. Aquests són el programa Joves en Camí i Tutors en Camí. El programa de Joves en Camí inclou els joves que, un cop finalitzada l'etapa de secundària, decideix realitzar algun tipus d'estudi universitari o terciari no universitari. En aquests casos, el programa preveu algunes estratègies que permeten facilitar recursos als joves per a que puguin realitzar aquests estudis. En el cas del programa Tutors en Camí, es tracta d'una metodologia que possibilita que els tutors dels grups, que com vam veure són adults de les mateixes comunitats del barri a què pertanyen els joves, poden realitzar o finalitzar estudis que haurien quedat interromputs o pendents. En aquests moments, més de deu adults estan realitzant algun tipus d'estudis, des de la finalització dels estudis primaris fins a l'estudi de carreres docents.

L'aprenentatge servei en el programa Grups Comunitaris d'Estudi

La tasca comunitària és fer quelcom pel barri. Personalment a mi em va tocar estar en el grup de l'administració, que tracta d'administrar els materials dels joves, fer les compres.⁸⁵

El programa Grups Comunitaris d'Estudi funciona des de la perspectiva d'un programa sorgit d'organitzacions socials. En aquest marc, si bé dóna suport a la possibilitat que els joves realitzin els seus estudis en l'àmbit de l'educació formal, es tracta d'una activitat educativa no formal.

Des de l'inici, els qui van dissenyar el programa van tenir clar que el seu objectiu no podia limitar-se a aconseguir una bona empenta en els estudis formals: era necessari també desenvolupar altres tipus d'actituds personals i grupals, que tinguessin a veure amb el desenvolupament de la personalitat i de les pròpies comunitats, tenint en compte les immenses necessitats a què han d'enfrontar-se dia a dia els qui participen del programa.

Per això, es van incorporar al programa les anomenades *tasques comunitàries*. Les tasques comunitàries són una activitat obligatòria en el marc del programa. Els integrants del Grup Comunitari d'Es-

85. Un adolescent de quinze anys participant en el projecte.

tudi han de realitzar algunes tasques de servei a les seves comunitats mentre participen en altres activitats del programa.

Per tal de descobrir la relació entre aquestes tasques comunitàries i l'aprenentatge servei, ens aproximarem a aquesta qüestió responnent a tres preguntes fonamentals: què es fa en les tasques comunitàries? Per què es fan? i què hem après d'aquesta pràctica?

Què es fa en les tasques comunitàries?

Hi ha quelcom fonamental en l'administració: per primera vegada els joves es van fer càrrec d'administrar els seus propis diners. A més, és difícil per a una organització delegar aquesta responsabilitat dels diners. Malgrat tot, no hi ha paraules per descriure com de bé ho han fet.⁸⁶

El programa Grups Comunitaris d'Estudi té deu anys de vida. Durant aquest temps hi ha hagut diferents moments i diferents modalitats d'aplicació de les diverses metodologies. Les tasques comunitàries no en van ser una excepció.

La dinàmica del seu desenvolupament ha anat variant d'acord amb els aprenentatges que hem anat fent al llarg dels anys. Inicialment cada grup definia una tasca comunitària que dels cinc integrants del grup havien de fer conjuntament durant tres mesos. En un segon moment, les organitzacions del barri proposaven una sèrie de tasques possibles i els joves s'inscrivien individualment per a participar-hi durant tot l'any. Actualment, les organitzacions identifiquen activitats que duraran uns tres mesos cadascuna, i els joves s'inscriuen per realitzar-les en grups diferents als de les seves reunions de Grups Comunitaris d'Estudi. En aquests nous grups són acompanyats per alguns joves grans (poden ser Joves en Camí) o altres veïns dels seus barris que es denominaran *coordinadors de la tasca comunitària*.

El tipus d'activitats que s'han anat desenvolupant poden ser: participar en l'organització d'alguna activitat proposada per les organitzacions del barri (per exemple, una enquesta o un cens del barri); desenvolupar una revista o butlletí del barri; participar en l'organització de festivitats del barri; participar en l'organització de les sortides recreatives del programa; col·laborar en activitats educati-

86. Un referent adult del barri participant en el projecte.

ves/recreatives amb els nens del barri; administrar i organitzar una biblioteca per al barri.

En tots els casos, s'intenta que els joves no només realitzin l'activitat sinó que, a més, la planifiquin i la duguin a terme d'acord amb un pla d'acció preestablert, en què han hagut d'identificar necessitats, recursos, responsabilitats.... Per poder fer-ho s'intenta seguir la metodologia de projectes. Els joves dediquen una mitjana de dos a cinc hores setmanals a aquestes tasques, que se sumen a les dues hores de reunió setmanal per estudiar.

Des del programa, la participació en les tasques comunitàries té tanta importància com l'assistència a les reunions setmanals i el rendiment escolar. Si un jove no compleix amb la seva participació en aquestes tasques, no podrà rebre la seva beca trimestral.

Per què es fan?

En les tasques que realitzen els joves, desenvolupen capacitats pel que fa a l'organització, al treball en una biblioteca del barri o la posada en marxa d'un projecte en el barri. També aprenen a situar-se políticament davant aquesta crisi, en la lluita quotidiana, en el treball de tots els dies per a millorar el barri.⁸⁷

Des de la Fundación SES estem convençuts que la formació integral comprèn el desenvolupament de diverses actituds i potencialitats, tant en les persones com en els grups socials dels quals es forma part. La formació en els valors de la solidaritat i la pro-socialitat es considerada per nosaltres com a eix transversal de tota formació humana que permeti als joves integrar-se positivament a la seva comunitat. En el cas dels joves que participen en aquest programa, aquests valors són, a més, absolutament necessaris per poder enfrontar-se a situacions extraordinàriament difícils imposades per la seva condició de vida. En els barris en què viuen moltes vegades manca allò bàsic per poder garantir condicions de vida digna. Només la participació i l'organització permeten canviar en part aquestes circumstàncies; però, perquè sigui possible, cal formar-se i capacitar-se a nivell integral. Les tasques comunitàries busquen ser un espai que permeti als joves descobrir i valorar el treball en els seus barris, i brindar oportu-

87. Un referent adult del barri participant en el projecte.

nitats concretes de participació en les solucions possibles en el seu entorn.

Alhora, un altre objectiu important d'aquest recurs didàctic és apropar els joves als referents adults dels seus barris i afavorir que s'integrin a les organitzacions de la seva comunitat. En general, només un 10% dels joves d'un barri tenen alguna relació amb les seves organitzacions. A partir d'aquesta estratègia, aquest percentatge augmenta considerablement en les comunitats en què treballen.

Perquè es realitzin els aprenentatges, és necessari recórrer a la metodologia d'aprenentatge servei. És a dir, no es tracta només de realitzar un servei o una tasca a favor de la comunitat. Cal poder reflexionar i aprendre de la comunitat perquè la tasca en qüestió pugui assolir els objectius prèviament citats. Els tutors i els educadors que acompanyen el projecte, guien aquesta reflexió en reunions grupals i en algunes jornades especials que es realitzen en aquesta direcció. En aquestes, es revisa la planificació, s'identifiquen dificultats, s'avaluen els resultats i s'organitzen les continuïtats de les accions. També es registren algunes d'aquestes circumstàncies en els quaderns d'actes que cada grup posseeix o en els butlletins periòdics que els grups solen publicar.

Què hem après d'aquesta pràctica?

Una adolescent de tretze anys del grup Minimestres respon a aquesta pregunta: «El que més m'agrada és que quan ensenyo aprenc jo també, he de pensar cada cop que el meu alumne em pregunta com fer la tasca». Una adolescent de setze anys diu: «Si em pregunten alguna cosa que no sé, primer penso i, si jo no ho sé i no ho puc pensar sola, li ho pregunto a les tutores».

El més important que hem après al llarg d'aquests deu anys és el valor d'haver incorporat aquestes tasques comunitàries en la metodologia dels Grups Comunitaris d'Estudi. Sens dubte, és un dels aspectes que li donen a aquest programa un perfil particular i que han fet possible diferenciar-se respecte altres programes de suport a estudiants joves en sectors de pobresa similars.

Les tasques comunitàries suposen una mirada confiada i valorativa d'aquests joves que ens exigeixen deixar de veure'ls només com a beneficiaris de programes socials, per a convertir-los en protagonistes de la seva pròpia comunitat i responsables en la construcció d'una societat millor.

Però, a més, considerant aspectes més puntuals, hem après que: és important que aquests processos estiguin acompanyats per adults de la seva comunitat i pels responsables de l'organització del barri; cal buscar recursos per realitzar tasques concretes... Sense un mínim de recursos no és possible dur-les a terme; els projectes no han de ser massa extensos, per poder transmetre als participants la sensació d'avançar i assolir les fites previstes; és important fer projectes en què cada jove i cada grup es percebin com a útils per a la seva comunitat partint de l'impacte real de les tasques de servei en les seves comunitats; les tasques comunitàries han de sorgir del mateix jove o grup i no d'una indicació externa que les redueixi a una simple exigència programàtica, i finalment, els joves necessiten el reconeixement explícit de la comunitat en què desenvolupen les seves tasques de servei.

En el desenvolupament i implementació de les tasques comunitàries hem tingut algunes dificultats al llarg d'aquests anys. En alguns moments, per alguns Grups Comunitaris d'Estudi, les tasques comunitàries es van tornar «una tasca més» o una càrrega i van perdre l'entusiasme i el compromís inicials. L'acompanyament dels tutors va ser de vital importància perquè els acords generats a l'interior dels grups es respectessin. En altres casos, les activitats comunitàries planificades pels membres d'un grup comunitari d'estudi no es van poder fer perquè exigien un cost en materials al qual no es podia fer front.

Altres vegades no va ser possible tenir el suport de les organitzacions que era necessari. En algunes ocasions els joves es van quedar sols realitzant les tasques sense la presència i el compromís dels adults. Una dificultat operativa és la inconstància dels joves per tal de sostenir un compromís relatiu a una sèrie de tasques que exigeixen algun tipus de continuïtat i perseverança. Si bé això no ha de sorprendre'ns, a vegades pot causar dificultat perquè els adults no sempre estan en condicions de comprendre aquesta peculiaritat dels adolescents.

Els aprenentatges realitzats en aquest i altres programes que vinculen l'aprenentatge amb el servei ens han dut a desenvolupar una metodologia pedagògica que hem anomenat: servei juvenil integral. Així doncs, n'assenyalem una sèrie de passos i eines didàctiques que permetin «aprendre de i en» la planificació d'una activitat de servei comunitari, de la seva execució i de la seva avaluació.

Entre els aprenentatges més importants que procurem promoure hi ha: el desenvolupament en valors, la promoció d'actituds de pro-socialitat, la sensibilització davant de problemàtiques de la comunitat del barri, la identificació i comprensió de problemes socials, la incorporació i la utilització d'eines per planificar, executar i avaluar un projecte de servei comunitari.

La idea bàsica és donar suport als nois en la decisió d'estudiar perquè nosaltres estem convençuts que la primera força transformadora la té cada persona al seu interior i que la nostra tasca és ajudar a treure-la a fora, que puguin posar-la en pràctica, que realment puguin dur a terme el seu somni a partir d'una tasca comunitària; amb un fort acompanyament de les organitzacions del barri que es comprometin i dels seus tutors.⁸⁸

A tall de conclusió, una paraula dels protagonistes

El programa em va ajudar a tenir esperances de poder seguir una carrera, ja que abans només pensava a acabar els estudis primaris i després treballar. Però va aconseguir que després de quasi deu anys acabés la secundària i em trobi estudiant a la universitat.⁸⁹

Gràcies a les eines que els joves adquireixen per les tasques comunitàries, van comprenent amb més claredat que el nostre país té esperança si els joves tenen una educació de qualitat, i que aquesta educació de qualitat serveixi perquè els mateixos joves puguin trobar els camins junt amb els adults per fer una Argentina diferent.⁹⁰

Els joves també t'ensenyen coses perquè t'adones que són comunitaris, solidaris; i això es contagia. A més, és bo apostar pels joves perquè ells són el futur del nostre país.⁹¹

88. Alberto Croce, president de la Fundación SES.

89. Una jove de vint-i-dos anys, actualment estudiant universitària del grup Joves en Camí.

90. Una referent adulta del barri participant en el projecte.

91. Un tutor adult, també participant.

Fitxes de sistematització de les experiències⁹²

1. Tasques comunitàries del barri San Lorenzo: suport escolar Minimestres.
2. Tasques comunitàries del barri Malaver: biblioteca del barri.
3. Tasques comunitàries del barri San Roque: revista del barri.

1. Tasques comunitàries del barri San Lorenzo: suport escolar Minimestres

CONTEXT D'APLICACIÓ

Barri San Lorenzo.

Organització: Grup de Mares del Barri de San Lorenzo.

MODALITAT D'APLICACIÓ

S'agrupen els joves que han escollit realitzar com a tasca comunitària el suport escolar a nenes i nens de primer curs d'EGB (Educació General Bàsica). Un cop agrupats se'ls assigna un coordinador (preferentment un adult), que els ajudarà en la realització de la tasca.

Moment 1: Recerca

El grup de joves realitza una recerca en el barri per saber la quantitat i els noms dels nois que estan cursant el primer curs de l'EGB.

Els joves i el coordinador visitaran les cases dels nois que estan en condicions de participar en el suport i parlaran amb els pares per informar-los sobre què és i com funcionarà el suport escolar.

Moment 2: Planificació

Un cop coneguda la quantitat de nois que participaran i les seves possibilitats horàries, els participants del programa Grups Comunitaris d'Estudi determinaran els horaris en què funcionarà el suport escolar, tenint en compte la seva disponibilitat.

S'informa els nois dels horaris d'atenció i del lloc en què es realitzarà. El suport funciona una vegada per setmana, durant dues hores.

92. Les presents fitxes d'experiències pertanyen a la Carpeta de Bones Pràctiques Metodològica del Servei Juvenil Integral SJI (Sistematització de pràctiques d'aprenentatge servei en els programes de la Fundació SES i de les seves organitzacions associades que treballen amb joves de contextos populars, en 16 localitats de l'Argentina). Així mateix, integren el Manual de formació de «PaSo Joven: Participació Solidària per a Amèrica Llatina» Programa de Voluntariat Juvenil per a les Amèriques del BID, implementat pel Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, (CLAYSS) i Fundació SES, a Bolívia, República Dominicana i l'Argentina.

Moment 3: Execució

La tasca de servei comunitari consisteix en una trobada setmanal de dues hores de durada en què cadascun dels nois d'EGB reben el suport escolar. Ells assisteixen amb els seus materials escolars i realitzen les seves tasques amb l'ajuda dels participants de programa Grups Comunitaris d'Estudi que, un a un, els pregunten per un procés setmanal a l'escola. Conversen sobre les seves dificultats, dates de proves, notes escolars, els ajuden a preparar les lliçons, dictats i altres tasques quotidianes.

Es tracta que els nois i noies puguin incorporar hàbits d'estudi i organització de les seves activitats per respondre de la millor manera a les exigències de l'escola.

El coordinador de la tasca comunitària segueix l'assistència dels participants del programa que realitzen el suport i els acompanya en el procés solucionant dubtes i responent a les necessitats que puguin sorgir.

ACTORS QUE HI INTERVENEN

- Joves participants del programa Grups Comunitaris d'Estudi.
- Coordinadors de la tasca comunitària.
- Nois que reben el suport escolar.
- Referents del barri (representants de l'organització davant del programa).

ENCERTS EN LA PRÀCTICA

El jove participant del programa Grups Comunitaris d'Estudi ajuda altres membres del seu barri i alhora aprèn:

- Dóna suport a la retenció escolar dels nens i nenes del seu barri que necessiten que algú els acompanyi en les tasques escolars.
- Reviu l'experiència de suport que reb del programa que l'ajuda a continuar a l'escola.
- Afavoreix la valoració de les famílies i de la comunitat en relació amb els aprenentatges curriculars.

PROBLEMES TROBATS DURANT L'APLICACIÓ

- La manca de recursos per dur a terme les tasques, en particular problemes en relació amb l'espai adequat per a les reunions de suport, i manca de materials escolars com ara llibres, fulls i llapis.
- La manca d'interès dels adults, especialment els pares o familiars propers, per acompanyar i aconsellar els joves en la realització de les tasques comunitàries.
- Falta d'assistència i continuïtat dels nens/es que reben el suport.
- Absència sense previ avís dels adolescents que realitzen el suport.

2. Tasques comunitàries del barri Malaver: biblioteca del barri

CONTEXT D'APLICACIÓ

Barri Malaver.

Organització: Cooperativa Malaver-Villate.

MODALITAT D'APLICACIÓ

S'agrupen els joves que han escollit com a tasca comunitària l'organització i l'administració de la biblioteca del barri. Un cop agrupats se'ls assigna el coordinador, que els ajudarà en la realització de la tasca.

Moment 1: Planificació

Els joves es reparteixen les tasques que realitzarà cadascú:

- *Recopilació de llibres*: Els encarregats de recopilar llibres i materials van realitzar la planificació del que farien per tal d'agrupar el màxim de materials. Entre les coses que van planificar hi ha les següents: recorreguts pel barri, en cases de família i locals comercials, en què sol·licitaven tot tipus de llibres, especialment llibres de text, també cassetts d'àudio i vídeos; disseny de plantilles de recepció dels materials, horaris per fer els recorreguts i per treballar en la classificació dels materials recollits, etc.
- *Restauració dels llibres*: Els que van realitzar la restauració dels llibres van haver d'aconseguir els materials necessaris per poder dur a terme aquesta tasca.
- *Atenció de la biblioteca*: Els joves que van atendre la biblioteca van elaborar una plantilla amb els horaris de la biblioteca.
- *Capacitació específica per a l'administració de la biblioteca* (a càrrec d'una voluntària tècnica de l'escola parroquial).

Moment 2: Execució

- Es donen a conèixer en el barri els horaris d'atenció.
- *Recopilació de llibres*: En els horaris acordats els joves surten a recórrer els carrers assignats en la plantilla i sol·liciten llibres i materials en desús, o bé els agafen en aquell moment o acorden un nou horari per passar a recollir-los. Registren aquesta informació en una plantilla. Quan reben els llibres, els lliuren als participants que s'encarreguen de reparar-los.
- *Restauració dels llibres*: A partir del moment en què reben els llibres, observen el seu estat, identifiquen quin tipus de restauració necessita cada exemplar i el reparen. A mesura que utilitzen els materials per a la restauració i aquests es van acabant, en sol·liciten més a la referent del barri.

- *Atenció de la biblioteca*: Un cop els llibres han estat restaurats, se'n registren les dades bibliogràfiques en una plantilla elaborada amb aquest objectiu i després es distribueixen a les prestatgeries segons la classificació que ells mateixos han realitzat.

ACTORS QUE HI INTERVENEN

- Joves participants del programa Grups Comunitaris d'Estudi.
- Coordinadors de la tasca comunitària.
- Referents del barri (representants de l'organització en el programa).
- Voluntari tècnic en biblioteconomia.

ENCERTS EN LA PRÀCTICA

- El jove participant del programa Grups Comunitaris d'Estudi ajuda a altres membres del seu barri i, alhora, aprèn un seguit de coses:
- Organitzar, inventariar, restaurar llibres i administrar el funcionament de la biblioteca.
- Valora l'espai per a l'estudi i la lectura i la possibilitat de consultar llibres per poder realitzar les tasques escolars.
- Augmenta la seva preocupació en la cura dels llibres que ells mateixos van reparar i de «l'espai necessari per a concentrar-se i poder estudiar».

PROBLEMES TROBATS DURANT L'APLICACIÓ

- La manca de recursos per dur a terme aquestes tasques, especialment dificultats a l'hora d'aconseguir l'equipament adequat: prestatgeries, taules i cadires còmodes per estudiar, etc.
- La manca d'interès dels adults a l'hora d'acompanyar i aconsellar els joves en la realització de tasques comunitàries.
- Absència sense previ avís dels adolescents encarregats de l'atenció de la biblioteca.

3. Tasques comunitàries del barri San Roque: revista del barri

CONTEXT D'APLICACIÓ

Barri San Roque.

Organització: Associació Civil San Roque.

MODALITAT D'APLICACIÓ

S'agrupen els joves que han escollit realitzar la revista del barri com a tasca comunitària.

Un cop agrupats se'ls assigna un coordinador, que els ajudarà en la realització de la revista.

Moment 1: Planificació

- Es determina amb quina freqüència sortirà la revista.
- S'estableix quina tasca realitzarà cada jove dintre de la revista, per exemple: qui realitzarà les notes, qui en farà el disseny, qui l'escriurà.
- Es fixa un dia de reunió setmanal.

Moment 2: Execució

- Els joves realitzen l'activitat que els correspon i es reuneixen per comentar-la entre ells i donar la seva opinió.
- Un cop seleccionat el contingut de la revista, s'entreguen tots els borradors a la persona que realitzarà l'original.
- Quan es finalitza l'original, es fotocopia per poder repartir-lo pel barri.
- Es distribueix la revista pel barri i ja es comença a pensar en el proper exemplar.

ACTORS QUE HI INTERVENEN

- Joves participants del programa Grups Comunitaris d'Estudi.
- Coordinadors de la tasca comunitària.
- Referents del barri (representants de l'organització en el programa).
- Joves voluntaris universitaris amb formació en comunicació i disseny gràfic.

ENCERTS EN LA PRÀCTICA

- El jove participant del programa Grups Comunitaris d'Estudi ajuda altres membres del seu barri i aprèn un seguit de coses:
- El procés d'elaboració d'una eina de comunicació interna del barri que inclou notícies, horaris d'activitats comunitàries, missatges entre els integrants de la comunitat.
- Expressar-se i compartir a través d'un mitjà escrit les seves experiències de vida, desigs i sentiments, aportacions i reclams davant la comunitat en què viu.

- Experimenta la possibilitat concreta d'expressar-se amb formes de difícil accés en contextos populars (prosa, poesia, cançons, etc.).

PROBLEMES TROBATS DURANT L'APLICACIÓ

- La manca de recursos per dur a terme aquestes fitxes. La producció de la revista requereix xifres que en aquest moment de crisi econòmica a l'Argentina resulten massa costoses.
- La manca d'interès dels adults per acompanyar i aconsellar els joves en la realització de tasques comunitàries.
- La dificultat d'acceptació dels adults davant les expressions espontànies dels joves.

Referències bibliogràfiques

CROCE, A.C.: *«Desde la esquina». Aprendiendo junto a los adolescentes con menos oportunidades*. Fundación SES, Ciccus, 2001.

FREIRE, P.: *«Pedagogía de la Esperanza»*. Ciclo de conferencias en Buenos Aires, Escuela de Psicología Social Pichón Riviere, 1993, 30-31 agost i setembre.

FUNDACIÓN SES: *«Protagonismo Social Juvenil: de beneficiarios a jóvenes a jóvenes protagonistas»*. Buenos Aires, Seminario Latinoamericano, 2001, novembre.

NOVOA, B. i VALENTINO, M.: *«Los jóvenes en las organizaciones comunitarias. Espacio de inhibición o de facilitación del protagonismo»*. Lima, Publicación del Instituto José Cardijn, 2000.

Bibliografía

- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei: <http://www.aprenentatgeservei.org>
- DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971.
- Diversos autors: *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar (Actas del 1r y 2o Seminario Internacional «Escuela y Comunidad»)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.
- Diversos autors: *La propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio (Actas del 3r y 4o Seminario Internacional «Escuela y Comunidad»)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.
- Diversos autors: Monogràfic «Aprendizaje y Servicio» dins: *Cuadernos de Pedagogía*, maig del 2006, 357, pp. 56-57.
- EYLER, J. i GILERS, D.E.: *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco, Jossey-Bass, 1999.
- FURCO A.; BILLING SH. (eds.): *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, Information Age Publishing, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. i VENTURA, M.: *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona, Graó, 1992.
- JACOBY, B. (comp.): *Building Partnership for Service-Learning*. San Francisco, Jossey-Bass, 2003.
- KAYE, C.B.: *The complete guide to Service-Learning*. Minneapolis, Free Spirit, 2004.
- KENDALL, J.C. (comp.): *Combining Service and Learning* (vol. I). Raleigh (North Carolina), 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.
- MARTÍNEZ ODRÍA, A.: *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Pamplona, 2005 (Tesi doctoral).
- National Service Learning Clearinghouse: <http://www.servicelearning.org>.
- National Youth Leadership Council: <http://www.nylc.org>.
- Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina: <http://www.me.gov.ar/eduso>.
- PUIG, J. M. (coord.): «Educación para la ciudadanía» dins: *Aula de Innovación Educativa*, 2004, 129, gener.
- PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J.: *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro, 2006.
- RHOADS, R. A. i HOWARD, J. (eds.): *Academic Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection* (New Directions for Teaching and Learning, 73). San Francisco, Jossey Bass, 1998.
- ROCHE, R.: *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona, Blume, 1988.
- ROCHE, R.: *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2004.
- SERVICE-LEARNING 2000 CENTER: *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, C.A. 1996.
- TAPIA, M. N.: *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.

