



CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

N.º 357 mayo 2006 - 8,35 €

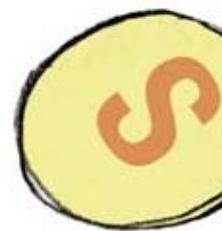
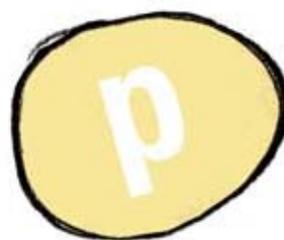
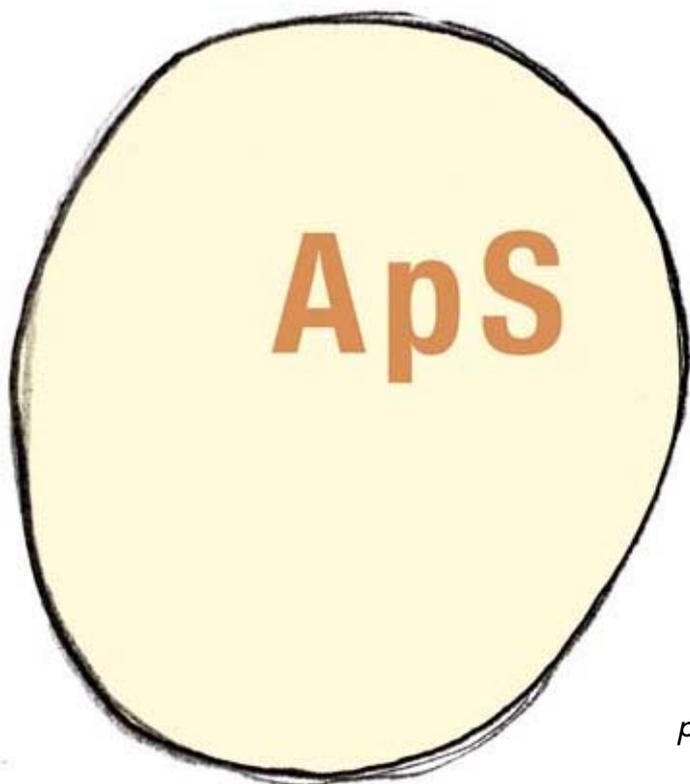


la importancia de las aguas
 a reciclar
 ayudar a cuidar monumentos
 más árboles
 podemos limpiar la playa
 al aportar aprendo, aprendo para aportar, soy un ciudadano más
 sostenibilidad
 Si la escuela compra unas vacas igual podemos dar leche a los pobres del municipio
 accesibilidad
 ayudar a los ancianos de excursión

Emilio Calatayud
Juez de menores

Aprendizaje-servicio

La Formación Inicial a debate • Así soy yo • El cine los hace visibles

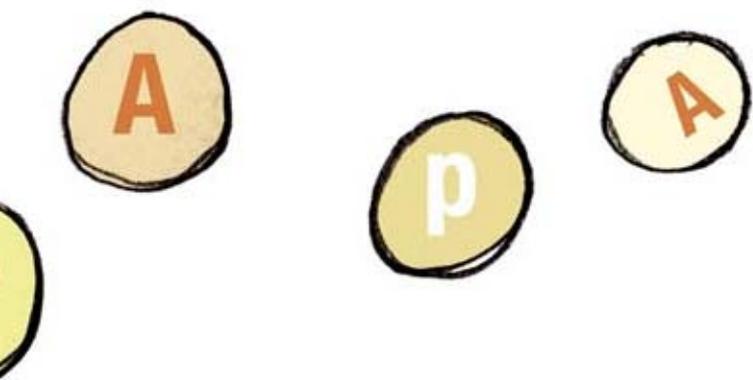


La educación para la ciudadanía, más allá de su plasmación en el proyecto educativo de centro o en alguna asignatura que sistematice su estudio, precisa de iniciativas que alienten la participación democrática del alumnado y un mayor compromiso concreto con la comunidad. La propuesta que aquí

El aprend

se presenta responde a este cometido: vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa articulada y coherente. El aprendizaje-servicio, en la línea que tan bien trazó John Dewey, parte de la experiencia reflexionada para contribuir a la formación integral de los chicos y chicas y al cambio en la escuela. Esta iniciativa cuenta ya con un cierto bagaje de buenas prácticas innovadoras tanto en la educación formal como no formal, de la que aquí se ofrece una muestra variada y representativa.

COORDINACIÓN: JOSEP M. PUIG ROVIRA
Profesor de la Universitat de Barcelona.
Correo-e: joseppuig@ub.edu



Un instrumento de la educación para la ciudadanía

Como escribió Schnapper (2003), la ciudadanía es la fuente del vínculo social, y es ejerciendo los derechos y las prácticas de la ciudadanía como los individuos forman una sociedad. Esta afirmación, que a ojos de muchos puede parecer una

calidad y profundidad a la misma? En verdad podemos constatar que, paralelamente a esta cuestión que podemos definir como de debilitamiento de la ciudadanía global y plena, se da también un crecimiento fuerte del individualismo extremo.

izaje-servicio

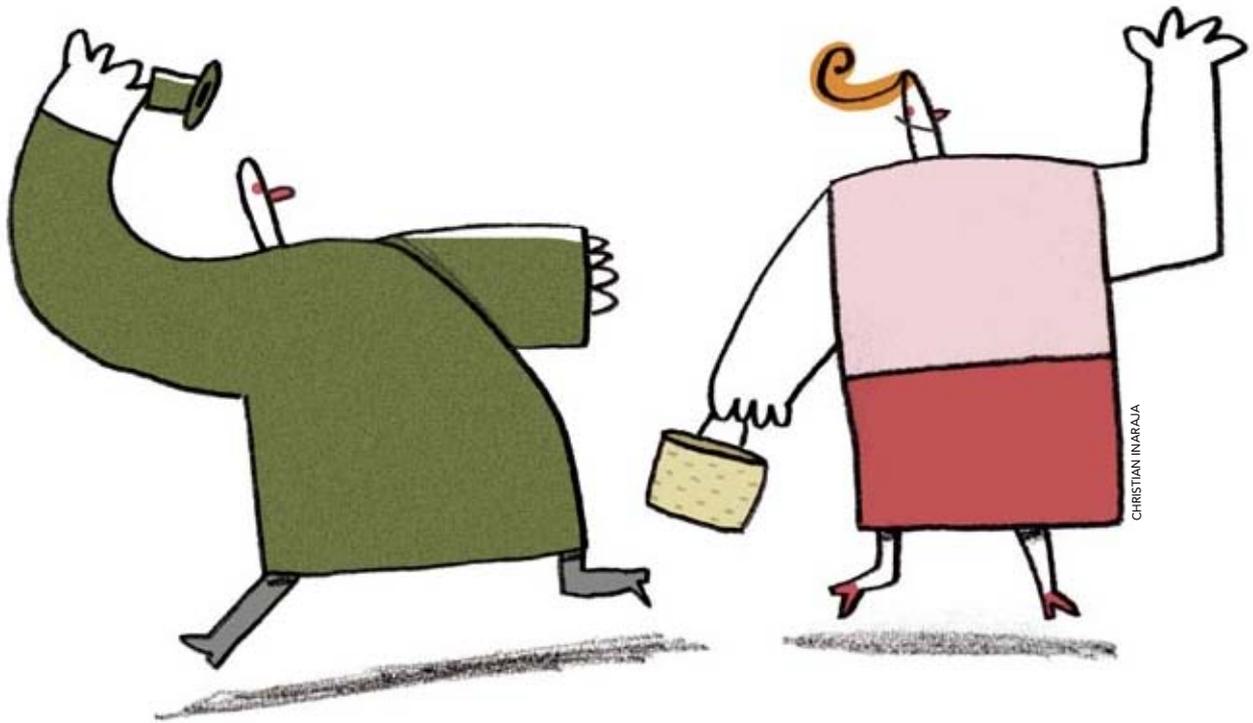
obiedad, no lo es tanto si analizamos la práctica concreta que mayoritariamente se desarrolla en nuestras sociedades. En la cotidianidad se produce una desproporción entre, por un lado, el ejercicio y la demanda de los derechos de ciudadanía que nos asisten como individuos y, por otro, las prácticas de la ciudadanía que se corresponden al ejercicio y al reconocimiento de las obligaciones que nos incumben como individuos sociales que somos. Existen numerosos ejemplos que evidencian que nuestra sociedad viene desarrollando sólo una parte de ese todo que configura la ciudadanía y olvidando o menospreciando la otra.

¿Un problema?

¿Hasta qué extremo debemos considerar esta realidad como un problema grave de nuestra democracia, que resta

Existe una coincidencia muy sólida entre estas dos cuestiones hasta el extremo que se produce una retroalimentación entre, por un lado, esa práctica sesgada de la ciudadanía y, por otro, el individualismo.

Sobre este último hay muchas razones para pensar que el compromiso colectivo de los ciudadanos, sean hombres o mujeres, está decreciendo, y con él también las redes y la reciprocidad social. La democracia corre el riesgo de vaciarse en su concepción más social para quedar limitada básicamente a una noción de diseño institucional, excesivamente formal y procedimental, alejada de cualquier intencionalidad normativa que permita conducir a la mejora del individuo y por agregación de los mismos a la transformación social, y que lo único relevante de la democracia pase a ser que formalmente, es decir, sobre el papel, y simplificando mucho, los criterios de elección respondan a la más elemental norma democrática de una persona, un voto.



Es cierto que algunos autores clásicos, y pienso en Alexis de Tocqueville, ya intuyeron que el desarrollo pleno de las formas democráticas comportaría un individualismo creciente. Si se quiere, ésta es una de las grandes paradojas de la democracia. Lamentablemente, durante el transcurso de los tiempos ha demostrado ser cierta la sospecha apuntada por este escritor, según la cual, a medida que las condiciones de los individuos se igualasen, probablemente resultado de la acción de la democracia, el individualismo se desarrollaría. Numerosos estudios sociológicos ponen en evidencia la vigencia de la fórmula, por la cual, a más igualdad entre nosotros, mayor distancia se tiende a generar con nuestros conciudadanos, un peligro que también intuyó Tocqueville en su celebrada obra *La democracia en América*. Todo esto sin evitar que muchas veces esa igualdad sea sólo el resultado de una imagen no contrastada, de una percepción no coincidente con datos objetivos.

Probablemente, para ser más justos con el desarrollo de nuestra historia, y menos severos con algunas de las consecuencias no deseadas de la práctica democrática liberal, podríamos complementar la afirmación que expuso Tocqueville con la hipótesis de que el desincentivo para la acción colectiva y esa mayor distancia que parece que nos separa de nuestros contemporáneos no provienen sólo del funcionamiento de la democracia, sino más específicamente del mayor bienestar material con el que las sociedades postindustriales se desarrollan. Sea como sea, bienestar y democracia, o si se prefiere opulencia y democracia, han ido de la mano en la mayoría de las sociedades postindustriales, como la nuestra.

Nuestras sociedades muestran, en términos generales, esa satisfacción sobre sí mismas que les impide desarrollar eso que algunos autores califican como capital social o las desincentiva a la hora de conseguirlo. Para evitar dar grandilocuencia a determinados conceptos, como es el de capital social, y en un intento de aproximarlos a nuestra rutina, podemos afirmar que el capital social es un conjunto amplio de cuestiones y situaciones tan dispares, y a la vez tan relacionadas entre ellas, como la capacidad de organizar fiestas mayores, la decisión de crear o mantener una relación asociativa para la consecución de un determinado fin, la capaci-

dad de compartir la búsqueda de un bien común o la superación de la maximización del beneficio individual a la consecución de un beneficio colectivo, la alimentación de las redes asociativas y relacionales, entre otras.

El resurgir del compromiso cívico

Hay autores, como es el caso del sociólogo Robert D. Putnam, que han llegado a afirmar que el mantenimiento y la creación de capital social vendrían facilitados por acontecimientos y situaciones de un gran impacto social que tuvieran la capacidad de galvanizar a la misma, del estilo de lo que él denomina "una crisis nacional palpable". A mi juicio, la cuestión que nos debe preocupar es cómo crear las condiciones para un resurgimiento del compromiso cívico sin tener necesidad de esa crisis nacional a la que apela Putnam. El reto que se nos plantea es cómo subsanar el deterioro creciente de las prácticas cívicas y cómo impulsar esa revinculación entre lo individual y lo colectivo.

Con toda seguridad, existen muchos caminos que nos pueden conducir a esa misma meta; la dificultad radica en descubrirlos. En cualquier caso, hay que reconocer que esta tarea incumbe a muchas personas de distintas generaciones y de distintos ámbitos. El capital social, como su nombre indica, es patrimonio del conjunto de la sociedad. De aquí se deben desprender dos ideas. La primera es que la importancia de disponer de fondos o de activos suficientes de ese capital social atañe a toda la sociedad; es una responsabilidad que no debe ni ser asignada ni patrimonializada por ningún colectivo social o profesional específico. La segunda es que cualquier acción que alimente la creación de capital social será necesaria pero, al mismo tiempo y con toda seguridad, será insuficiente. Es decir, de aquí se desprende que en la creación de programas y actuaciones que vayan encaminados a acrecentar el capital social hay y habrá que tener una gran modestia.

Dicho esto podemos dar un paso más y abordar una de las cuestiones que más nos debería preocupar: ¿qué hacer para alimentar y promover el capital social? Probablemente lo primero es recuperar el pensamiento de muchos de los que nos han

precedido en el tiempo y volver a reflexionar acerca de sus adquisiciones sobre cómo cultivar esa virtud cívica, o si se prefiere civismo, que está en la base de cualquier compromiso cívico, si se me permite la redundancia. En ese ámbito de reflexión, la educación, especialmente de la juventud, aparece como un instrumento especialmente oportuno. Hay que advertir, sin embargo, que promover el compromiso cívico entre los más jóvenes no nos debe llevar a pensar que es la juventud actual la responsable del declive del capital social. Ellos no hacen más que recoger una decadencia colectiva en lo que al compromiso social se refiere, que con seguridad los precede. Hay que evitar, por injusto y por no ser apropiado a la realidad, atribuir responsabilidades a la juventud sobre esta cuestión, ya que todo apunta a que son las generaciones inmediatamente anteriores –es decir, los padres de los actuales jóvenes– las que, de existir alguna responsabilidad atribuible al declive del capital social, deberían asumir una parte importante de la misma.

En lo que se refiere al cultivo de esa virtud cívica, o si se prefiere decirlo con términos menos pomposos, en todo lo que se refiere a la educación cívica, lo clásico, lo tradicional, en el sentido de recuperar el papel de la escuela en ese empeño, vuelve a tener vigencia y sentido. No se trata de desempolvar viejos manuales doctrinarios de la moral que, más que de virtudes cívicas, nos hablaban de urbanidad, pero sí de sacar provecho de la posición central que la escuela ocupa, aunque muchas veces no se lo reconozcamos, en nuestras ciudades y, en general, en nuestra sociedad.

La acción educativa debe asumir que si en general la relación de la escuela con su entorno socio-espacial más inmediato es una necesidad para mejorar el éxito de la misma institución escolar, hacerlo cuando hablamos de promover la educación para la ciudadanía es una obligación. No se trata de cultivar los valores de ciudadanía desde la escuela o desde otros espacios educativos sólo con el discurso, la teoría y la reflexión deliberativa. Afortunadamente hay experiencias que nos indican que nada más oportuno que programas educativos que tengan como criterio situar en el epicentro de los mismos la acción de servicio.

Como distintos estudios ponen al descubierto, los programas cuyo resultado tiene la capacidad de activar los nervios cívicos de los protagonistas son mucho más eficaces que aquellos que sólo pretenden cultivar el espíritu cívico de los destinatarios. Probablemente de lo que se trata es de abordar la educación para la ciudadanía entre los jóvenes haciendo que ellos sean los protagonistas y no los destinatarios. Los esfuerzos para acrecentar el capital social a través de la participación en acciones que fomenten el conocimiento de redes sociales no pueden, ciertamente, limitarse a una actuación escolar, por más central que la escuela sea en nuestra comunidad. Pero eso no puede ser interpretado como una excusa para no implicar a la escuela en ese objetivo. Es cierto que la escuela no puede ser la institución receptora de todas las demandas que nuestra sociedad produce en referencia a la educación de nuestros hijos e hijas. Pero si hay un elemento, el único, al que la escuela no debería renunciar nunca, éste es el de la creación de futuros ciudadanos. Por eso la escuela debe asumir, y si es necesario a costa de otros objetivos, programas que busquen la educación para la ciudadanía.

Hay otros motivos para defender esta posición. Uno de ellos es que podemos incluso afirmar que cuando estos pro-

gramas educativos focalizados sobre la acción de servicio comunitario se incardinan en una programación escolar y/o educativa más general, el resultado de los mismos mejora enormemente. La solución de continuidad y la regularidad de estos programas parecen ser factores que nos ayudan a explicar el éxito de los mismos.

Es evidente que el diseño de estos programas debería efectuarse con las máximas condiciones de calidad. Esto requiere con toda probabilidad una contribución externa a la escuela y a las instituciones educativas que los impulsen. Una aportación que permita fijar unas coordenadas claras para que, con el imprescindible margen de autonomía que la educación de proximidad requiere por parte de cada centro, estos programas no se conviertan en una carga insoportable para los profesionales. Es una cuestión de economías de escala en el evidente esfuerzo que hay que hacer para que estos programas consigan la compenetración entre el servicio comunitario y el aprendizaje. Pero también es una medida razonable, ya que no se pueden esperar de los maestros y profesores conocimientos específicos sobre estos programas.

Quizás a algunos les parezca excesivo esperar que los programas de aprendizaje-servicio (APS) aporten a los protagonistas una mejora del conocimiento en un sentido curricular, incrementen el interés de los mismos en la adquisición de la responsabilidad social, sean fuente de corresponsabilidad y confianza con los conciudadanos y finalmente permitan adquirir a sus protagonistas habilidades necesarias para la participación social eficaz, es decir, una participación que logre sus objetivos.

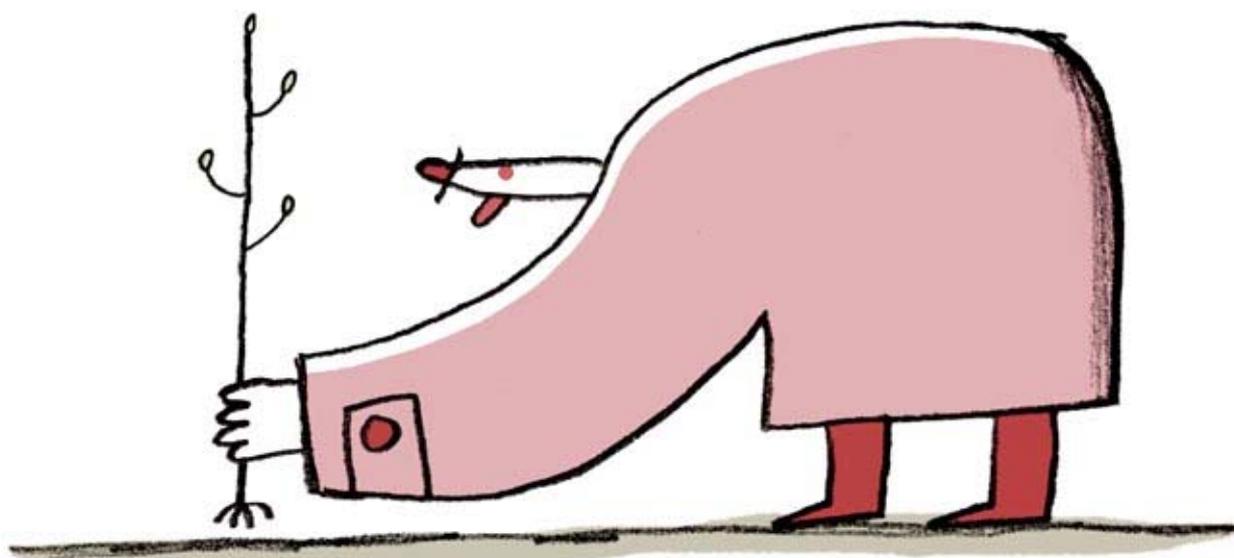
La experiencia que estos programas nos ofrecen de su desarrollo en otros países (Estados Unidos, Argentina, Alemania, etc.) debería ser tenida en consideración. Aprender de los que ya han recorrido una senda similar a la que ahora nos proponemos emprender aquí, siempre puede ser positivo. Lógicamente nada puede ser idéntico y todo debe adaptarse a la realidad más inmediata. Esto sirve no sólo para evitar traslaciones mecánicas de otros países al nuestro, sino también para prevenir de nuevos dogmas sobre el aprendizaje-servicio que alguien podría tener la tentación que se conviertan en criterios de obligado cumplimiento en nuestras instituciones educativas sin dejar márgenes importantes a su adaptabilidad a cada una de las circunstancias que determinan y hacen singular cada institución educativa, cada centro escolar.

Conseguir que la ciudadanía sea una fuente del vínculo social y que se ejerciten los derechos y las prácticas de la ciudadanía de una manera generalizada es un reto importante. Hacer que se produzca un resurgimiento de la dimensión comunitaria de nuestras sociedades es un objetivo irrenunciable. El APS puede, modestamente, ser un instrumento para lograrlo. Una herramienta muy útil en la educación para la ciudadanía.

para saber más

- ▶ **Schnapper, Dominique (2003):** *Què és la ciutadania? Els drets i deures de la convivència cívica*. Barcelona: La Campana.

Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio



CHRISTIAN INARAJA

Los autores definen este concepto como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Y formulan también un conjunto de características que, sin ser imprescindibles, mejoran las experiencias.

JOSEP M. PUIG ROVIRA Y JOSEP PALOS RODRÍGUEZ
Profesores de la Universitat de Barcelona.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina elementos sobradamente conocidos por todos. Es una experiencia innovadora, pero al mismo tiempo repleta de componentes muy familiares: el servicio voluntario a la comunidad y, por supuesto, el aprendizaje de conocimientos, habilidades y

valores que desarrollan la escuela y las instituciones educativas no formales. La novedad no reside en cada una de sus partes, sino en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente.

El aprendizaje-servicio (APS) tampoco es un invento pedagógico nuevo. Existen experiencias y tradiciones educativas que no han usado este concepto, pero en cambio aplican en su práctica habitual sus principios. En estos casos no se trata únicamente de reconocer los componentes del APS, sino de ver cómo este tipo de actividades es semejante a otras que conocemos, o que quizás hemos protagonizado. Sin llamarlas de este modo hace tiempo que se llevan a cabo verdaderas experiencias de aprendizaje-servicio. Reconocer este hecho nos ayudará a sistematizarlas, a mejorarlas, a impulsar su difusión y a darles el valor que realmente merecen.

Al describir experiencias de aprendizaje-servicio, todo lo que se nos cuenta resulta cercano, pero algo en ellas es también nuevo. Cuando un grupo clase decide limpiar un solar próximo a la escuela y acondicionarlo para jugar, los alumnos y alumnas desempeñan una labor clásica de servicio voluntario de un valor indiscutible para la colectividad. Si además de sanear el terreno, investigan el tipo de residuos que encuentran, el lugar donde convendría depositarlos, la cantidad de desechos que produce el barrio, las posibles formas de reciclarlos, y como consecuencia se ponen en contacto con el ayuntamiento para pedir mejoras e inician una campaña de sensibilización ciudadana, nos encontramos ante una conocida actividad de aprendizaje basada en la experiencia y luego ante un ejemplo típico de participación ciudadana. Se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas y en cambio original cuando la enlazamos en una sola actividad compleja de aprendizaje y servicio. La primera impresión que produce el APS es doble: por una parte, advertimos elementos conocidos y, por otra, nos sorprenden las enormes posibilidades educativas que ofrece. Es cierto que el APS está hecho de cosas conocidas y que tiene un aire familiar que lo convierte en algo próximo, pero a la vez también es verdad que supone una novedad pedagógica que puede contribuir a transformar la educación en sus diferentes niveles.

Origen del aprendizaje-servicio

Más que reconstruir la historia del APS o revisar su actual estado de implantación en el mundo –dos tareas que requieren un tipo de investigación y un esfuerzo de síntesis que no podríamos acometer–, vamos a presentar las tesis básicas de sus dos pioneros: William James y John Dewey. Desde dos puntos de vista distintos, aportaron ideas fundacionales que, con todas las matizaciones que se quiera, continúan vigentes en la actualidad.

James –en una conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford en 1906– propuso que el servicio civil a la sociedad podía ser “el equivalente moral de la guerra” (James, 1906). La argumentación resulta muy clara: se parte de una indiscutible posición pacifista que rechaza la guerra como algo indeseable que debería desaparecer de la historia de la humanidad, pero reconoce que el militarismo durante mucho tiempo ha sido una vía para inocular en los jóvenes ciertos valores deseables –entre otros: orgullo, deseo de servir a la

sociedad, sentido de pertenencia, valentía, cooperación–, y se propone que para continuar desarrollando estos valores por cauces diferentes a la guerra podría establecerse un servicio civil que permitiese sentirse orgulloso de sí mismo y útil a la sociedad. La idea de cambiar la guerra por el servicio ha inspirado muchas propuestas de voluntariado, entre las que se encuentra el APS, y probablemente es también uno de los vectores que han contribuido al desarrollo de las organizaciones no gubernamentales.

La aportación de Dewey es todavía más fundamental para la gestación del APS. En concreto, nos referimos al principio de la “actividad asociada con proyección social”, que junto con otros principios, como por ejemplo los de actividad, interés o experiencia, completan su pensamiento pedagógico. Con la expresión “actividad asociada con proyección social” se quiere destacar la necesidad de que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas, pero de una experiencia realizada cooperativamente con iguales y con adultos –el desarrollo siempre es social–, y también, que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que redunde en beneficio de la comunidad. Es decir, que se haga en provecho del entorno social que acoge a los jóvenes, ya que sólo implicándose en el perfeccionamiento del orden social se logrará la plena integración en la sociedad de cada nueva generación de jóvenes (Dewey, 1926). Desarrollando y dando materialidad a estas ideas germinales, es bastante natural que se haya llegado hasta la actual situación del APS.

Una definición y seis características

Tal y como acostumbra a suceder en tantas otras cuestiones humanas de relieve, no contamos con una definición única de aprendizaje-servicio. Ocurre justamente todo lo contrario: coexisten múltiples definiciones que dan prioridad a alguno de sus aspectos y dejan en un segundo plano, o simplemente olvidan, otras facetas. En realidad esta situación de coexistencia de definiciones es un hecho normal cuando se tratan cuestiones humanas, y probablemente es también positivo. Sin embargo, y con el ánimo de sintetizar lo que nos parece más representativo del aprendizaje-servicio, hemos establecido una definición abreviada que señala sus aspectos más relevantes:

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

Asimismo, y para completar esta definición, presentamos un conjunto de características que nos ayudarán a trazar una idea más clara y completa del aprendizaje-servicio. En relación con tales rasgos, cabe decir que no siempre se manifiestan de la misma manera ni con el mismo énfasis; incluso, en algunos casos, pueden no estar presentes en absoluto. Por lo tanto, el listado de características expresa un ideal educativo al que cada experiencia concreta se va aproximando poco a poco, o sería deseable que así lo hiciera, pero no implica que todas las realizaciones, en cualquier momento y situación, cumplan plenamente con estas características. Se trata, pues, de un conjunto de notas deseables, pero que no siempre alcanzan todas las experiencias de APS, ni siquiera las buenas experiencias.

El APS es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales

Las actividades de APS no son privativas de ningún ámbito educativo en particular. Por el contrario, se aplican en ámbitos educativos formales y no formales, a cualquier edad y en todas las etapas educativas, siempre y cuando el proyecto se acomode a las características propias de cada realidad. Conviene situar las experiencias con precisión dentro de las posibilidades temporales de cada institución. En el caso de la educación formal, se colocarán en alguno de los espacios temporales idóneos que ofrecen los centros educativos: tutorías, créditos de síntesis o de investigación, pivotando en una o varias materias, en períodos extraescolares, o durante un tiempo destinado específicamente a este tema. En el caso de la educación no formal, se ubicarán en cualquiera de los formatos temporales propios de las entidades sociales y de tiempo libre: colonias, campamentos, campos de trabajo, encuentros semanales, etc.

El APS se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad

Uno de los temas más controvertidos del APS es el concepto de *servicio*. Lo es tanto por la idea que encierra como por la misma palabra utilizada. Probablemente no va a ser fácil encontrar un vocablo mejor y, en el caso de que así ocurriera, la costumbre haría muy difícil la sustitución de un concepto por el otro. Por lo tanto, vamos a concebir el servicio como una respuesta a necesidades reales de la sociedad: protección del medio ambiente, recuperación del patrimonio cultural, ayuda a grupos sociales con necesidades, colaboración en centros cívicos, realización de campañas de sensibilización, etc. El ser-

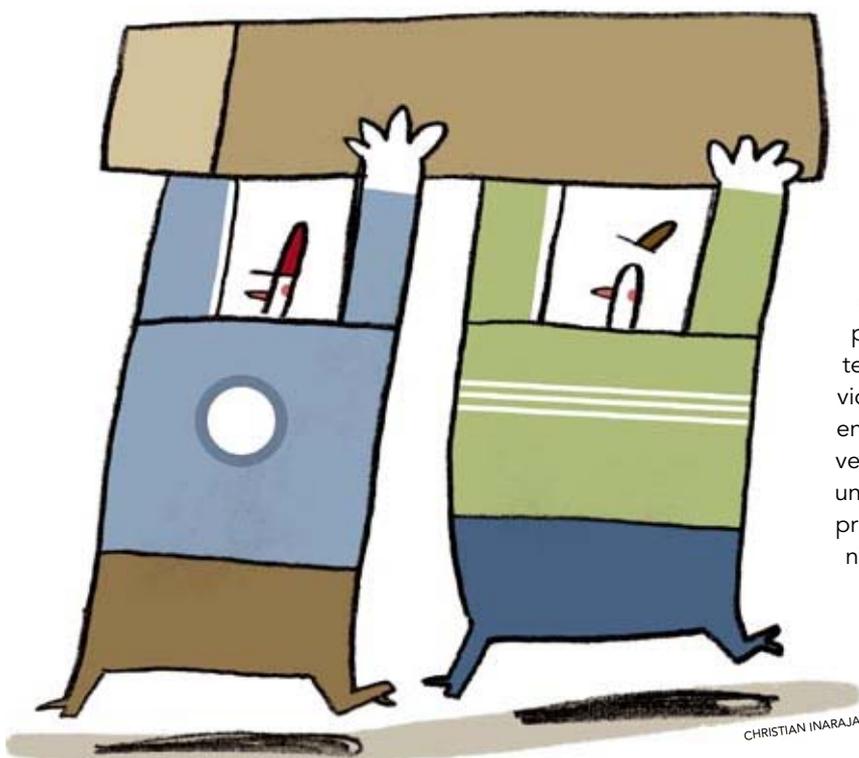
vicio permitirá aplicar conocimientos previamente adquiridos, formular interrogantes intelectuales y cívicos, y ser fuente de experiencias que abran a los participantes hacia nuevas adquisiciones. Por último, el servicio será un esfuerzo de organización y cooperación, una oportunidad para el ejercicio de la responsabilidad y, sobre todo, un espacio de colaboración recíproca donde todas las partes, más allá de posturas asistencialistas, ofrecen y reciben algo de valor.

El APS desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida

Las propuestas de APS han de incluir un esfuerzo consciente, sistemático y planificado, pensado para desarrollar, junto a las actividades de servicio, procesos de enseñanza y de aprendizaje que abarquen diferentes aspectos de la formación humana. No se trata sólo de producir un aprendizaje informal al filo de las tareas de servicio, que sin duda siempre se lleva a cabo, sino de desarrollar un trabajo explícito de aprendizaje. Una labor que activa procesos conscientes, planificados y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje que relacionan las tareas de servicio con contenidos y competencias relevantes para la vida. La educación formal pondrá en juego contenidos factuales, procedimentales y de valor, propios de las distintas materias escolares hasta convertirlos en competencias que permitan enfrentarse y resolver los problemas vitales de la comunidad que se plantea la actividad. Por su parte, la educación no formal, tras un esfuerzo de toma de conciencia de las competencias y contenidos que ponen en juego sus formas de intervención y las propuestas concretas que en cada caso impulsan, tratará intencionalmente las competencias y los contenidos formativos relacionados con el servicio a la comunidad que impulsa la entidad social o de tiempo libre.

El APS supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión

Estos principios pedagógicos se cumplen de una manera tendencial. Es decir, cada experiencia logra ponerlos en práctica hasta determinado nivel en el interior de un rango que cubre desde las realizaciones que los manifiestan muy explícitamente hasta aquellas que los cumplen de un modo mucho más tenue. Sin embargo, los criterios pedagógicos que hemos citado en el título suelen tener al menos una cierta presencia en las realizaciones de APS. Y suelen tenerla porque la configuración misma de la actividad invita con fuerza a practicarlos. El APS está en las antípodas de una pedagogía academicista, verbal y memorística. Por el contrario, se inspira en una pedagogía que se esfuerza por aplicar los principios de experiencia, o relación directa y significativa con la realidad; participación activa, o intervención de los protagonistas en las diferentes fases del proyecto; reflexión, o esfuerzo por guiar la actividad y darle sentido personal y social; interdisciplinariedad y resolución de problemas, o consideración de hechos com-



plejos desde múltiples perspectivas para mejorar su funcionamiento; cooperación, o trabajo conjunto con los compañeros y colaboración con los receptores de la ayuda; inmersión en prácticas de valor, o adquisición de valores por participación en actividades cuyo desarrollo los encarna e induce a manifestarlos, y de evaluación múltiple, o regulación continua de la experiencia y del trabajo de los participantes. Una pedagogía de estas características requiere que el educador sea mucho más que un enseñante.

El APS requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad

El APS depende de una imagen de la escuela que rompa con la tendencia a encerrarse en sí misma. Actualmente, las instituciones educativas no pueden aislarse si no quieren desaparecer por irrelevantes, y tampoco pueden considerarse autosuficientes porque en modo alguno aseguran a su alumnado una educación completa. Los centros escolares deben ser un nudo en una malla educativa extensa y tupida de instituciones e influencias.

El APS requiere por naturaleza un trabajo en red que coordine las instituciones educativas –escolares y no escolares– y las entidades sociales que facilitan la intervención en la realidad. Esta alianza permitirá a las instituciones educativas abrirse a su entorno, y a las entidades sociales ejercer, además de las tareas que les son propias, una influencia formativa que complete la acción de las instituciones educativas y contribuya así al ideal de la *ciudad educadora*, donde todo el tejido ciudadano ejerce, de acuerdo con sus posibilidades, alguna acción formativa. Por último, también conviene contar con la ayuda de otro tipo de instancias destinadas a tender puentes y crear relaciones de partenariado entre las instituciones educativas y las demás entidades sociales.

El APS provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio

El APS es una práctica educativa que incide en el aprendizaje de contenidos y en la educación en valores, así como en la transformación del entorno social y de la propia institución educativa que lo impulsa. En relación con los individuos, ayuda a los jóvenes a adquirir conocimientos y procedimientos curriculares relacionados con el servicio, desarrolla destrezas académicas y profesionales, y construye competencias que predisponen a la resolución de problemas. Pero, además, suele incidir en la motivación general para el estudio, aumenta la autoestima y las expectativas personales, y hace más realistas y esperanzados a los participantes. Junto a estos aspectos más académicos, el APS también es una actividad fundamental para la educación en valores. Sin entrar en los detalles de cada uno de estos ámbitos, forma la responsabilidad cívica, entrena las capacidades morales y los hábitos de valor, contribuye a perfilar la identidad, afila la capacidad de percibir la relevancia moral de los hechos y da fuerza para dirigirse a sí mismo.

El APS actúa sobre el entorno en una doble dirección: sobre el medio en el que incide el servicio y sobre la institución que impulsa el proyecto. En la medida en que la necesidad sobre la que se actúa es real, el resultado del servicio

contribuirá de una manera tangible a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad. No se trata de realizar una intervención únicamente pensada para entretener a los jóvenes, se trata de que la intervención sea tan real, necesaria y eficaz como se sea posible. Como ya hemos dicho, el APS no incide únicamente en el medio social, sino también en la propia institución que lo desarrolla. La escuela o la entidad educativa no formal que conducen un proyecto de APS reciben beneficios que se manifiestan en el conjunto de la institución. En este sentido, parece que mejora el clima institucional en la medida en que incrementa el respeto entre jóvenes y adultos, da a los jóvenes una imagen más positiva del centro educativo, mejora la implicación de los adultos en la labor educativa y, en definitiva, hace la vida más agradable y más óptimos los resultados educativos de la institución.

Una nota final sobre su implantación

No quisiéramos acabar sin señalar un aspecto referido a la implantación del APS que merece un momento de atención. Hay propuestas educativas que con poca ayuda externa pueden prosperar; su aplicación depende en buena parte de la voluntad de los educadores. En cambio, hay otras propuestas formativas que no se lograrán implantar sin una ayuda externa más potente. Creemos que el APS es un ejemplo de este segundo tipo de prácticas pedagógicas. Sólo recordando la conveniencia de coordinarse con otras entidades sociales, la necesidad de incidir en el entorno inmediato o de destinar tiempo a desarrollar el proyecto, se puede ver claramente que no estamos ante una práctica pedagógica que pueda prosperar sólo con la buena voluntad de los educadores que la quieran impulsar. La correcta implantación del APS en la trama educativa exige la implicación de la Administración, la colaboración de distintas entidades sociales y el impulso de instancias que faciliten la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones. El éxito en la implantación y el desarrollo del APS parece inseparable del trabajo en equipo emprendido entre diferentes instituciones.

para saber más

- ▶ **Dewey, John (1926):** "Los principios morales que cimientan la educación", en *Ensayos de educación* (Obras de Dewey, vol. II). Madrid: La Lectura, pp. 1-61.
- ▶ **James, William (1906):** "The moral equivalent of war", en F. Burkhardt, F. Bowers e I. Skrupskelis (eds.) (1982): *The Works of Williams James*. Cambridge, MA: Harvard University Press, IX, pp. 162-173.
El texto en castellano puede encontrarse en:
<http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>
(consultada en noviembre del 2004).

Proyectos para mejorar la ciudadanía

Las iniciativas de aprendizaje-servicio comparten la filosofía de las ciudades educadoras y de los proyectos educativos de ciudad. Desde esta premisa, las autoras analizan el rol de las administraciones públicas en su implementación y apuntan algunas orientaciones para planificar estas actividades. Son propuestas que desarrollan así la personalidad social y activan el compromiso cívico.

CARME BOSCH

Técnica de la administración local.

ROSER BATLLE

Fundació Catalana de l'Esplai.

Correo-e: boschvc@diba.es



CHRISTIAN INARAJA

El concepto de entorno territorial es frecuentemente ambiguo y su estructuración cambiante como consecuencia de las transformaciones y las movibilidades que aceleran el proceso de urbanización del territorio. Se dice que en los países del norte se ha llegado ya al 80% de población concentrada en conurbaciones. Por esta razón, al referirnos al territorio concretamos la reflexión en la urbe como marco de la acción y contexto necesario para el desarrollo personal y social. Es la ciudad, pues, el escenario de los sueños, de los símbolos, de las relaciones; es el lugar donde se llevan a cabo los servicios, donde suceden las cosas.

La ciudad es el entorno próximo que integra la acción educativa, porque además de ser el escenario donde ocurre la actividad, es simultáneamente una fuente de recursos educativos y ejerce su influencia tanto sobre el educador como sobre el educando, pero también sobre las entidades y el tejido asociativo de su territorio, modificando de esta manera los roles y las relaciones educativas. Si estas influencias no son aleatorias sino planificadas y explicitadas como educativas, la ciudad se convierte en agente educativo, corresponsable junto con los demás agentes de su territorio en el hecho educativo. Se denomina "ciudad educadora" la que adquiere el compromiso, a través de su gobierno municipal, de transformar la ciudad a través de la educación. Esta idea de ciudad educadora constituye un movimiento internacional iniciado en 1990 en Barcelona, y que actualmente está formado por 250 ciudades.

De acuerdo con la Carta de Ciudades Educadoras, renovada en el congreso de Génova de 2004: "El objetivo permanente de la ciudad será aprender, intercambiar, compartir y por tanto enriquecer la vida de sus habitantes. La ciudad ha de ejercitar y desarrollar esta función de manera paralela a las tradicionales: económica, social, política y de prestación de servicios". Esta carta contiene veinte principios, agrupados en tres apartados: "Derecho a la ciudad educadora", "Compromiso de la ciudad con la educación" y "Servicio integral a las personas". Los cuatro últimos principios de la tercera parte hacen referencia a la coordinación cooperativa, a la participación y corresponsabilidad, a la información y a la formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática.

Estos cuatro principios encajan totalmente en el tema de la implantación del APS en el territorio. Para llevarlos a buen puerto es importante implicar y optimizar el potencial de toda la comunidad educativa, entendida en sentido amplio –educación formal y no formal–. Para ello, y para concretar el compromiso adquirido, se generan proyectos educativos de ciudad (PEC liderados por los gobiernos locales progresistas que están impulsando su elaboración). Para el desarrollo de los PEC es fundamental saber buscar complicidades e impulsar la participación, para juntos desarrollar el modelo de ciudad que se propone a través de la educación.

Los proyectos de APS comparten la filosofía del movimiento internacional de ciudades educadoras y son pertinentes en los PEC. Además, ayudan a que la educación ejerza "un papel fundamental en el crecimiento personal, propiciando la toma de conciencia de uno mismo y de su entorno" (Faure, 192), que permitirá desarrollar la capacidad crítica y la implicación en la comunidad, favorecedoras de las relaciones entre individuos o grupos y, por tanto, de la construcción del tejido social. Estos proyectos dan relieve social a los aprendizajes respondiendo a la concepción de ciudadanía participativa, por lo que tienen de desarrollo personal y de cooperación social.

La conexión entre entidades ha de partir de un acuerdo de cooperación que favorezca a todas las partes y promueva vínculos relacionales que irán fortaleciéndose durante todo el proceso a partir de unir esfuerzos para su implantación. Todo ello contribuye al fortalecimiento del capital social, de manera que sale ganando la comunidad. La implicación de diferentes entidades convierte el proyecto en un objetivo común. Su desarrollo activa el sentido de pertenencia y propicia la práctica de los valores democráticos desarrollados a través de la participación.

Políticas públicas para el impulso de proyectos de APS

La presencia de proyectos de APS en las políticas locales consolida las relaciones entre entidades públicas y privadas, y refuerza las políticas de cohesión y de integración en el territorio, con lo que el tejido social se ve favorecido. Por otra parte, evidencia su papel en el desarrollo de políticas educativas que el marco competencial no le reconoce. El gobierno local ocupa una posición estratégica óptima debido a su proximidad y a su legitimidad. Debe aprovechar este posicionamiento para ejercer un papel decisivo a través de dos estrategias: fortalecer las relaciones entre las diversas administraciones –buscando complicidades con los otros niveles de gobierno– y contar con la ciudadanía. Su incidencia dependerá de la capacidad de gestionar e influir en la red de actores que operan en el escenario local. La interdependencia entre los actores y el desarrollo de las políticas locales son fundamentales para la cohesión social. La actuación de la Administración supone reconocer la importancia de la participación ciudadana, manteniendo la tensión y el equilibrio entre autonomía personal, igualdad y diversidad.

En la implementación de los proyectos de APS, los posibles roles de las administraciones podrían resumirse en los siguientes:

- Avalador de proyectos, a través del reconocimiento, tanto legal como legitimador, en la consecución de facilidades para su ejecución.

- Divulgador de proyectos y difusor de la idea, confeccionando una cartera de servicios necesarios en el territorio de su incumbencia.

- Facilitador, para favorecer contactos en el ámbito local, vehicular alianzas que posibiliten su desarrollo junto con la provisión de recursos, promover el intercambio y avalar los proyectos de APS que se desarrollen.

- Motivador de nuevos proyectos, incentivando propuestas elaboradas por diferentes agentes a través de la incorporación en sus propias convocatorias de proyectos pedagógicos innovadores que implican una dotación económica para su desarrollo, y a la vez el reconocimiento público al esfuerzo efectuado.

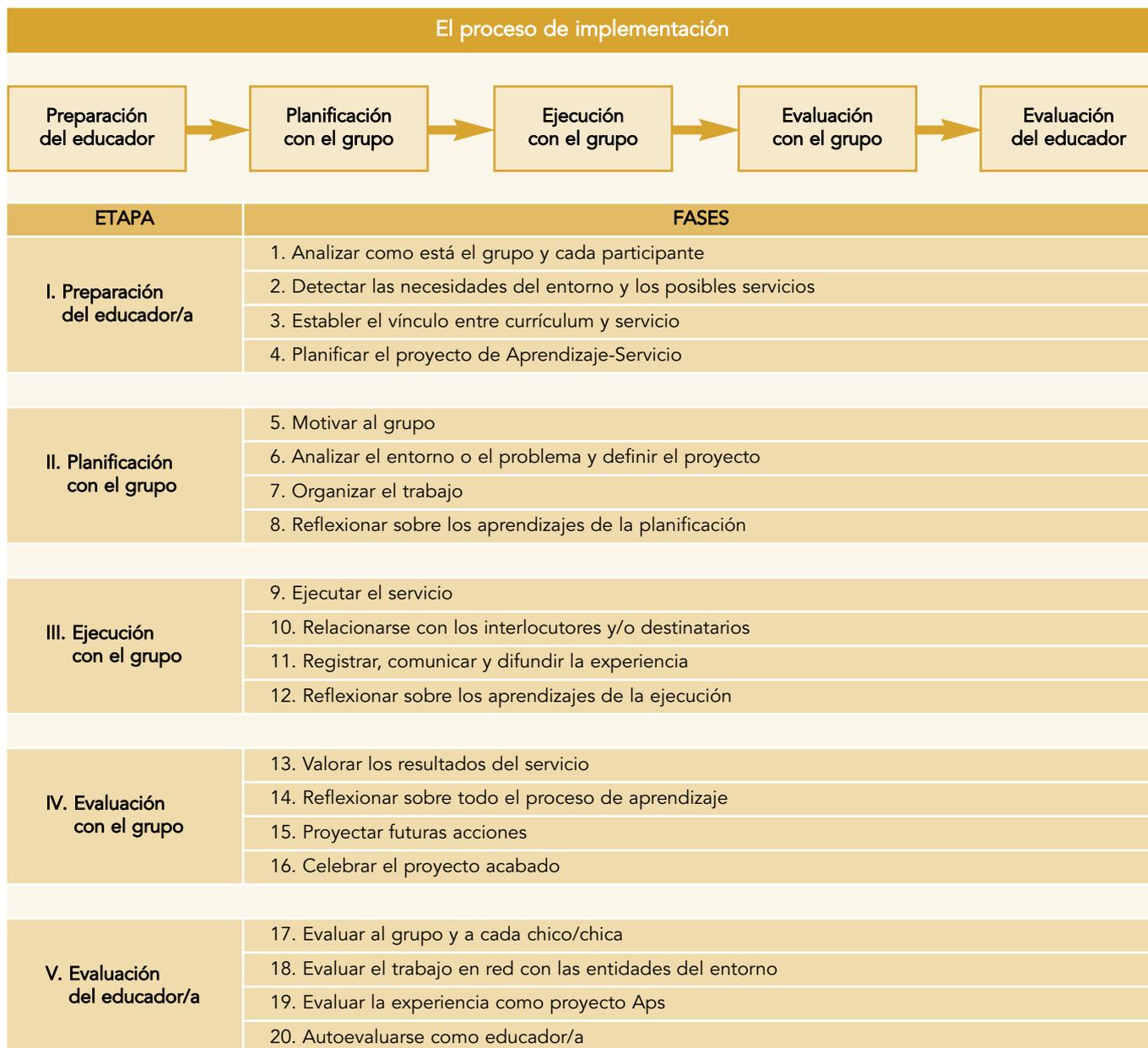
- Promotor o impulsor de este tipo de iniciativas, a través de incorporarlas en su propio catálogo de servicios de promoción educativa, incrementando la oferta de actividades que presentan a los centros educativos o a las entidades de educación no formal, para la implicación de la escuela en su entorno mediante algunos de los servicios que la misma Administración realiza directamente.

- Vertebrador, y así promocionar y ofrecer soporte a una instancia (plataforma cívica, MRP, centro de recursos, comisión, etc.) para la difusión de proyectos, su coordinación y su sistematización. Junto con la Administración, esta instancia asume la responsabilidad de arbitrar "qué aprendizajes para qué servicios", planificando y proporcionando asesoramiento y seguimiento en las diferentes fases de su desarrollo.

Algunas de estas funciones son propias de la Administración más próxima al desarrollo del APS, pero en su conjunto deberían ejercerse en concurrencia entre administraciones local y educativa, cogestionando su articulación y su coordinación.

Cabe resaltar que en cualquiera de estos roles la Administración local fortalece su papel de agente educador, ya que articula la riqueza de oportunidades que ofrece el territorio

Cuadro 1



con propuestas concretas de cooperación para dar respuesta a necesidades detectadas, a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos. En definitiva, las administraciones implicadas en proyectos de aprendizaje-servicio impulsan la corresponsabilización de los agentes del territorio en la finalidad social de la educación, a la vez que ofrecen oportunidades de aprender ejerciendo la ciudadanía (Autoría compartida, 2004).

El trabajo en red, imprescindible

Los proyectos de aprendizaje-servicio son actividades pedagógicas que desarrollan la personalidad social, a la vez que activan el compromiso cívico. Son acciones complejas que requieren la complicidad de, al menos, un *partner* que propicie la aplicación de los conocimientos adquiridos en un servicio de respuesta a necesidades sentidas por el entorno próximo. La construcción de alianzas entre la escuela y la

entidad de educación no formal con otras organizaciones de su entorno es inherente a la definición del APS.

El APS se convierte en proyectos de mejora de la ciudadanía a través de la conciencia comunitaria. El impacto de su implantación produce efectos no sólo en los actores implicados, sino también en las instituciones que colaboran. Por un lado, la institución escolar queda ligada e inserta en su entorno: adquiere mayor credibilidad al responder de una forma cooperativa a necesidades reales y es reconocida en el conjunto del tejido asociativo y cívico. Produce efectos de reconocimiento hacia los educadores y provoca incremento de energías y de motivación. Y, por otro lado, las entidades vinculadas al proyecto dan a conocer su tarea más allá del propio círculo de acción y quedan voluntariamente implicadas en la iniciativa desde una relación de horizontalidad. Su compromiso les lleva a la corresponsabilización de manera que quedan fortalecidas, ya que el entorno les reconoce su protagonismo.

Además de con los socios, es necesaria la creación de complicidades o alianzas con otros organismos del entorno, ya

que en la implantación se ponen en juego las funciones de diferentes agencias o entidades: las que planifican el aprendizaje, las que colaboran en el servicio, las que actúan aprendiendo y ejecutando el servicio, las que proporcionan oportunidades organizativas o formativas, las que facilitan espacios para la realización del proyecto, las que proporcionan recursos logísticos y/o económicos, las que conceden el reconocimiento legal, y las que hacen difusión y ayudan a la comunicación con la comunidad. Cada parte es importante y asume su compromiso, pero el proyecto es el resultado de la suma positiva de las partes, a través del trabajo en red desde una organización horizontal e interdependiente.

Sin embargo, hay que hacer frente a la escasa tradición en trabajo cooperativo e interdisciplinar, a la gestión de la diversidad o pluralidad de funciones y de visiones, al manejo en el incremento de alternativas, a la sistemática de la evaluación, etc. La gestión de estos retos marcará el estilo y el desarrollo del proyecto y condicionará el clima relacional.

Reconocer la importancia y el compromiso adquirido por cada entidad es el punto de partida.

La institución educativa es la que planifica los aprendizajes, pero para llevar a cabo el servicio es necesario buscar socios que conozcan las necesidades de la comunidad y/o que sean entidades implicadas en servicios, en los que la participación del alumnado sea pertinente para aplicar los conocimientos adquiridos. Hay que acordar conjuntamente cuál es la razón para hacer juntos cosas que tengan sentido. La intercomunicación se concretará en alianzas para la implantación del servicio, y será imprescindible llegar a acuerdos para definir, planificar y evaluar el impacto del servicio desde una óptica racional y sostenible, que no sea ingenua ni desmesurada.

Hay que analizar bien cuál es la expectativa de la entidad y conocer las capacidades y motivaciones de los alumnos y alumnas para que el desarrollo del proyecto no produzca efectos indeseados. Para ello hay que planificar cada proyecto de APS.

Un esquema para empezar a planificar

Para emprender un proyecto de APS sería útil reflexionar previamente sobre tres aspectos: las experiencias previas y más o menos próximas al aprendizaje-servicio, los tipos de servicios educativamente interesantes y el proceso metodológico que hay que seguir.

Experiencias previas

La mayoría de las escuelas y de las entidades sociales cuentan con muchas experiencias cercanas al aprendizaje-servicio en su práctica cotidiana, o incluso ya las han desarrollado en alguna ocasión sin darles este nombre. Por tanto, la mejor manera de iniciar un proyecto de APS es partiendo de alguna de estas experiencias parecidas: un buen trabajo de campo, al que le falta la dimensión de servicio; o un buen servicio, al que le falta estructurar los aprendizajes que conlleva. Sencillamente, dando un paso más se añade mayor significatividad y resonancia a las experiencias, y éstas se convierten en auténticos procesos de aprendizaje-servicio.

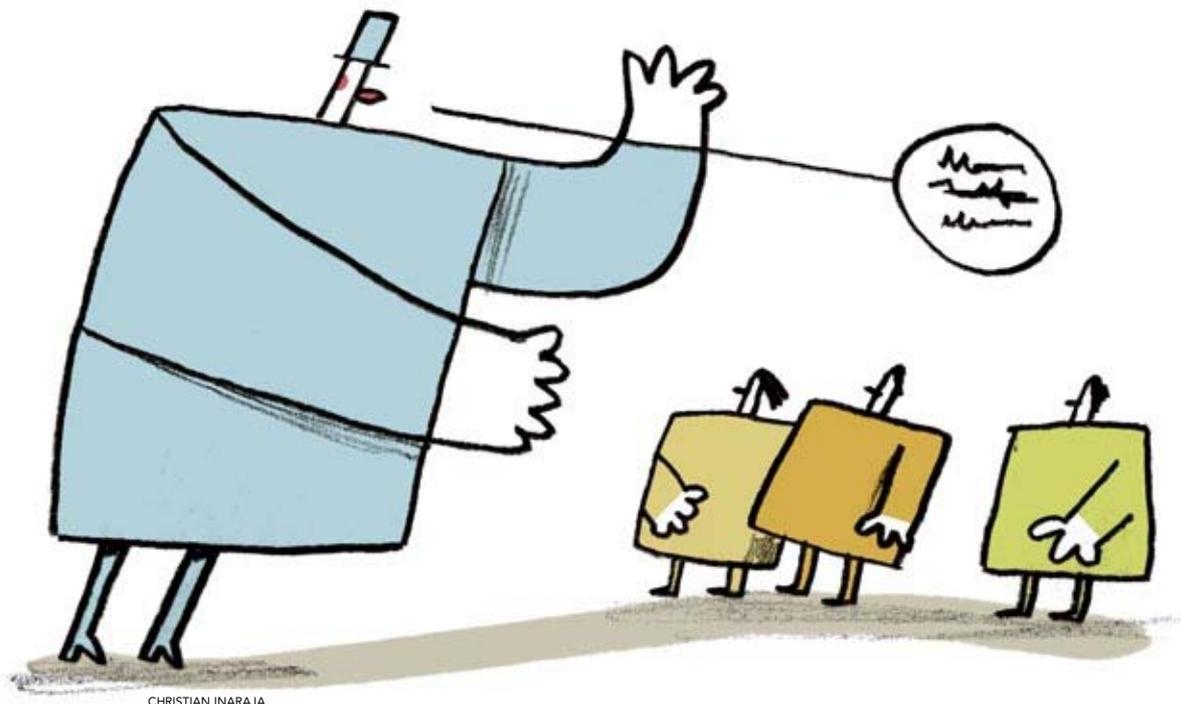
Servicios educativamente interesantes

Tanto el currículo en la educación formal como el proyecto educativo en las entidades de educación no formal marcan y



orientan bastante claramente los aprendizajes que hay que alcanzar, ya sea en conocimientos, capacidades y procedimientos, o en actitudes, normas y valores.

Más difícil es identificar a través de qué tipo de servicios a la comunidad sería factible consolidar estos aprendizajes, porque los proyectos de servicio son tan variados como las asociaciones e instituciones que los impulsan. Tal vez los campos de actuación más frecuentes con chicos y chicas, ordenados en grandes bloques, son:



- Servicios de mejora del medio ambiente: acciones de conservación, protección, señalización, difusión, reforestación o sensibilización en defensa de la naturaleza y la sostenibilidad.

- Servicios de atención a personas y a colectivos cercanos con dificultades: intervenciones con ancianos que sufren problemas de soledad; con niños y niñas de entornos desfavorecidos; con personas enfermas, discapacitadas o en riesgo de exclusión; con personas necesitadas de apoyo formativo, etc.

- Servicios de mejora de la calidad de vida y participación ciudadana: actuaciones cívicas, reivindicativas, de dinamización cultural, promoción de la salud o prevención de riesgos, de compartir conocimientos, de conservación del patrimonio, etc.

- Servicios vinculados a causas solidarias y humanitarias de amplio alcance, frente a situaciones críticas, conflictos bélicos, defensa de los derechos humanos, movilizaciones frente a desastres naturales o acciones de ayuda humanitaria.

Proceso metodológico

Una secuencia de etapas sencilla, común a la de cualquier trabajo por proyectos, podría ser: planificación + ejecución + evaluación. Si bien éstas son las tres etapas nucleares que se desarrollarán con el grupo de chicos y chicas, han de estar precedidas y concluidas por una etapa de preparación y de evaluación, respectivamente, por parte del educador (véase cuadro 1).

Lo esencial en este esquema son las cinco etapas básicas. En cada etapa podemos identificar fases o pasos diferentes, pero su ordenación secuencial, así como el peso específico de cada fase, puede variar según el proyecto; la edad y la madurez del grupo; el trabajo en red; las experiencias previas; la novedad o antigüedad del proyecto, entre muchas otras variables.

En todas las etapas del proyecto con los chicos y chicas es necesario incluir una fase de reflexión sobre los aprendizajes

alcanzados hasta el momento. Este espacio sirve para correlacionar el elemento *aprendizaje* con el elemento *servicio*, y para estimular la conciencia de los jóvenes sobre lo que están recibiendo mediante esa experiencia. Asumir que uno está aprendiendo ayuda a superar esquemas paternalistas, especialmente en proyectos de servicio cuyos destinatarios son personas (abuelos, niños y niñas más pequeños, población inmigrada, entre iguales, etc.). En definitiva, la reflexión favorece el sentimiento de reciprocidad, de respeto y de gratitud hacia los demás.

para saber más

- ▶ **Faure, E. (1972):** "Aprender a hacer", en *Informe Unesco 1972*. París: Unesco.
- ▶ **Autoría compartida (2004):** "*Quina educació per a quines ciutats*". Ponencia presentada en el Congrés Ciutats Educadores (Génova, 2004) por la Xarxa de Municipis de la provincia de Barcelona, comprometida con el Proyecto Educativo de Ciudad.

Siete ejemplos para visualizar el aprendizaje-servicio



CHRISTIAN INARAJA

El artículo recoge un pequeño compendio de buenas prácticas que permiten entender mejor las múltiples posibilidades de este recurso: desde una iniciativa musical en una escuela "deseadamente pequeña", hasta una experiencia de inclusión educativa en Argentina, un proyecto de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o una asignatura sobre acción social en el currículo de Bachillerato, entre otras.

La muestra de experiencias de aprendizaje-servicio que se presentan a continuación, así como las que de un modo más breve se reseñan en el apartado Para Saber Más, son el resultado de una selección –muy influida por el número de páginas disponibles– llevada a cabo a partir de una recopilación de artículos publicados en distintas revistas pedagógicas o, en unos pocos casos, localizadas a través de informadores que las conocían personalmente pese a no contar con referencias escritas y publicadas. Por tanto, estamos ante un conjunto de ejemplos que nos ayudan a visualizar mejor las múltiples posibilidades del aprendizaje-servicio. Una muestra de experiencias que a su vez nos ofrecen buenas ideas para mejorar nuestro trabajo o para animarnos a probar un nuevo recurso educativo. Cumplirán su función si nos ilustran y nos ayudan a llevar a cabo proyectos de aprendizaje-servicio en nuestra área de trabajo.

ÁLEX MUÑOZ GARCÍA
Pedagogo.

XUS MARTÍN GARCÍA Y JOSEP M. PUIG ROVIRA
Profesores de la Universitat de Barcelona.

Hemos rastreado, como ya se ha dicho, varias revistas pedagógicas que mantienen una sección destinada a publicar experiencias, y analizado unos 350 ejemplares de los últimos años, y consideramos que la selección que se presenta es buena. Pero esto no significa que durante tal período no se hayan publicado otras experiencias de parecido valor o, simplemente, que pese a haberse realizado muy buenas experiencias nadie las haya escrito ni publicado. Por tanto, estamos ante una limitada muestra de buenas prácticas de aprendizaje-servicio, sólo esto. Tenemos el convencimiento de que existen otras realizaciones de una gran calidad ya publicadas o todavía por ver la luz pública. En este sentido, y animados por la voluntad de construir un banco de buenas prácticas de aprendizaje-servicio que será posible consultar en la red, invitamos a que todos aquellos profesionales de la educación formal y no formal que lo deseen a que nos envíen resúmenes o referencias de experiencias que conozcan o hayan protagonizado (correo-e: centre@aprenentatgeservei.org).

Finalmente, un breve comentario sobre los motivos que nos han llevado a emprender este trabajo de búsqueda de expe-

riencias de aprendizaje-servicio. En primer lugar, porque estamos convencidos de que la novedad del concepto no significa inexistencia de realizaciones que, pese a no denominarse de este modo, cumplen con sus principales características pedagógicas. Vale la pena mostrar que ya contamos con ciertas tradiciones educativas de aprendizaje-servicio: nuevo pero no tanto. En segundo lugar, porque detectar buenas prácticas de aprendizaje-servicio sirve para que muchos podamos tomar modelo de las mejores y más exitosas realizaciones. La pedagogía se hace con ayuda mutua, ofreciendo el trabajo de cada uno a los demás para que sea fuente de inspiración o simplemente de imitación. De este modo, y con una cierta lentitud, se va confeccionando una especie de puzle que recoge los mejores aspectos de las distintas prácticas para alcanzar un nivel cada vez más depurado y mejor. Y, en tercer lugar, porque contrastar las experiencias con las ideas teóricas sobre aprendizaje-servicio nos ha de servir para detectar los puntos débiles de nuestras realizaciones y esforzarnos por mejorarlas. Esto es simplemente lo que pretende, en definitiva, este Tema del Mes.

► Caramelles en la Escola Santa Anna

XUS MARTÍN GARCÍA

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM).

Correo-e: xusmartin@ub.edu

Las maestras responsables de la actividad "*Caramelles*" (canciones populares) en la Escola Santa Anna son:

CARME BATALLÉ

Profesora de Música.

ELENA MASIQUES

Profesora de Plástica.

PEPA TABOADA

Tutora de la clase de quinto de Primaria.

La Escola Santa Anna –ubicada en el centro de Barcelona– cuenta con una sola línea desde Parvulario hasta Secundaria. Es una escuela "deseadamente pequeña" que quiere facilitar las relaciones cercanas en un ambiente acogedor. La convivencia tiene sus puntos álgidos en las fiestas que se celebran a lo largo del curso y en las cuales la música siempre está presente. Cantar y disfrutar juntos es una nota distintiva de Santa Anna, uno de los descubrimientos que hacen los párvulos en sus primeros días de clase y también de los más entrañables recuerdos que conservan los jóvenes que años atrás abandonaron el centro.

La actividad "*Caramelles*" tiene como protagonista la música, si bien en ella se trabajan también la expresión plástica, la cultura popular y el medio social. Se trata de una actividad de aprendizaje-servicio en la que los chicos y chicas de quinto curso de Primaria se reúnen para cantar piezas populares. Durante

unos meses serán los responsables de enseñar dos canciones a sus compañeros más pequeños. Las *caramelles* tienen su origen en una tradición catalana. Después de Semana Santa, en los pueblos la gente se juntaba para celebrar la Pascua de Resurrección. Recorrían las calles entonando canciones populares, mientras llevaban un cesto en lo alto de un palo que situaban delante de los balcones, esperando que desde las casas los obsequiaran con algún alimento. Al final del recorrido continuaban la fiesta comiendo aquello que habían recogido.

La profesora de Música presenta la tradición de las *caramelles* en la clase de quinto de Primaria. Después, recuerda que los niños y niñas de primero a cuarto se repartirán en diez grupos, que representarán diez comarcas catalanas, y que cada grupo deberá aprender dos canciones: una común a todos y otra propia de su territorio. Además, les dice que los responsables de enseñar las canciones serán ellos: los alumnos y

alumnas de quinto curso. Sin embargo, antes de convertirse en maestros de Música, tienen mucho trabajo por delante.

La primera tarea es decidir qué alumnos asumirán el rol de directores en cada grupo. Para ello la profesora pide voluntarios y entre aquellos que se presentan realiza pruebas de afinación y de pulsación que permitan una enseñanza correcta de las canciones. Una vez nombrados los directores, éstos eligen a uno o dos compañeros para que los ayuden en los ensayos con los más pequeños. A continuación, cada pareja o trío decide la comarca catalana que quiere representar y busca una canción propia del lugar. Durante el primer trimestre los alumnos de quinto han trabajado desde el área de Sociales las comarcas de Cataluña, de manera que todos disponen de información suficiente para escoger comarca. A partir de este momento las *caramelles* pasan a formar parte de la vida cotidiana de la clase de quinto: en las sesiones de música aprenderán juntos la canción común, y se separarán para ensayar la propia de su comarca; en clase prepararán una breve presentación de la comarca para darla a conocer a sus futuros alumnos, y más adelante en las horas de Plástica elaborarán la pancarta que los identifique como grupo, y algún detalle que los caracterice.

Sin embargo, la actividad "*Caramelles*" cobra un nuevo sentido cuando cada director recibe la lista de alumnos que formarán parte de su grupo. Ello supone un salto en la experiencia: los chicos y chicas de quinto se convierten durante mes y medio en maestros y maestras de Música. En el ejercicio de su nuevo rol, tendrán la ocasión de descubrir qué implica enseñar: convocar al grupo, mantener el orden, pautar el ritmo de aprendizaje, vigilar que nadie se despiste, pedir colaboración a las familias para buscar vestuario adecuado, y hacerse respetar. La novedad de los primeros ensayos da paso a la adquisición de rutinas que permiten a cada grupo avanzar en el dominio de las canciones. También se gana en agilidad a la hora de

entrar y salir de clases: la escuela se transforma con rapidez para acoger a grupos de cantores en los distintos rincones de la casa y en las clases que quedan vacías. Mientras la profesora de Música pasa de un grupo a otro, trabajando los aspectos musicales, la presencia del resto de los profesores garantiza en cada espacio unos mínimos de funcionamiento.

La actividad finaliza con una fiesta. Niños y niñas de distintas edades se juntan delante de pancartas alusivas a cada una de las comarcas. Los directores y ayudantes se esfuerzan por mantener el orden. Alegría, nervios y caras expectantes. También participan de la fiesta los párvulos, público incondicional de casi todas las celebraciones que protagonizan sus compañeros y compañeras más mayores. Una a una cada comarca interpreta –bajo la dirección del alumno encargado– la canción que le corresponde, después todos juntos cantan la canción común. Y siguiendo la tradición, la fiesta acaba con un aperitivo, que pone punto y final al acto. La informalidad del momento es aprovechada por los chicos y chicas de quinto para felicitar a sus alumnos por lo bien que han cantado, felicitaciones que los más pequeños reciben con la boca llena y una gran sonrisa.

La actividad "*Caramelles*" es una experiencia de aprendizaje-servicio dentro de la escuela. En ella están presentes los dos elementos propios de esta metodología: el aprendizaje contemplado dentro del currículo escolar –y referido especialmente a las asignaturas de Música, Medio Social y Plástica– y el servicio a la comunidad, del que son receptores directos los alumnos y alumnas de primero a cuarto. Pero además, las *caramelles* facilitan la creación de vínculos afectivos entre miembros de distintas clases. La ayuda mutua, el respeto entre iguales, el cuidado de los más pequeños y el ejercicio de la responsabilidad afianzan el sentimiento de pertenencia a la comunidad. En este caso, a la comunidad de la Escola Santa Anna.

► Recuperar el patrimonio: un compromiso educativo

JESÚS CANELO

Biólogo de la Fundació Catalana de l'Esplai.

Calldetenes es un municipio de la provincia de Barcelona. Cuenta con poco más de 2.000 habitantes y está situado en la comarca de Osona, donde más del 60% del territorio es zona rural y de cultivo. Como todos los municipios pequeños, adolece de falta de recursos a la hora de impulsar tareas de conservación de su legado cultural e histórico o de preservar su medio natural. El desarrollo durante más de diez años de los campos de trabajo juveniles, en los meses de vacaciones ha permitido, dar un giro a las limitaciones mencionadas, y se ha generado una experiencia sólida en la recuperación arquitectónica el impulso turístico del municipio, así como en el trabajo educativo de los valores humanos, del conocimiento del medio y del desarrollo de las habilidades y capacidades de los adolescentes.

A finales del mes de julio de 1994, la Fundació Catalana de l'Esplai, junto con el Ayuntamiento de Calldetenes, organiza el primer campo de trabajo para adolescentes, para la recuperación del molino de la Calvaria de este municipio, inaugurándose, con él, la Ruta de los Molinos Harineros. El campo de trabajo tiene, pues, dos dimensiones en la conservación del patrimonio: por un lado, la recuperación del molino y, por otro, la recuperación del antiguo camino que, bordeando un arroyo, enlaza seis viejos molinos, y que se convierte en una ruta turística.

Con los años, los jóvenes participantes de los campos de trabajo han desvelado y arreglado el sombrío camino que resigue la pequeña riera, a través de balsas, reclusas, canales y caminillos, acondicionando pequeños puentes, escaleras y

barandillas. Los adolescentes han remodelado perdidas y ruinosas fuentes, han construido bancos y han recuperado las pequeñas reclusas que almacenaban agua y la derivaban a través de canales hacia los molinos harineros.

La restauración del interior del molino de la Calvaria ha hecho posible que, tras muchos años de abandono, pueda volver a funcionar. Actualmente el proyecto continúa con la ruta de regreso, que pasa por un conjunto de masías, campos de cultivo de todo tipo y tres ermitas románicas. Los últimos campos de trabajo se han orientado, precisamente, en recuperar los entornos de estas ermitas y en abrir una segunda ruta complementaria de la primera: la Ruta del Románico.

Proyecto a tres bandas

Esta experiencia educativa de aprendizaje-servicio está centrada en adolescentes de 15 a 17 años, se repite cada verano en uno o dos turnos de 25 jóvenes durante el mes de julio y se lleva a cabo con la cooperación de tres agentes: el Ayuntamiento de Calldetenes, la Secretaría General de Juventud de la Generalitat de Catalunya y la Fundació Catalana de l'Esplai.

Cada uno de los socios en el proyecto contribuye de una manera diferente. El Ayuntamiento cede el terreno de acampada, lo acondiciona con luz y agua, facilita desplazamientos y materiales técnicos, pone a uno o dos miembros de la brigada municipal, como personal técnico, a disposición de los jóvenes y los monitores, ofrece la piscina del pueblo gratuitamente para los jóvenes participantes. La Generalitat subvenciona el campo de trabajo, facilita tiendas de campaña y algunos materiales técnicos, y difunde la convocatoria de plazas. La Fun-

dació Catalana de l'Esplai pone el equipo de monitores y educadores ambientales, organiza y gestiona el campo de trabajo, y asume la coordinación pedagógica del mismo. Por todo ello, la experiencia no sólo es educativamente interesante, sino que, además, constituye un buen ejemplo de cooperación y trabajo en red entre agentes educativos diversos.

¿Cuál es el servicio a la comunidad?

Sin duda, el servicio se centra en la recuperación del patrimonio y la historia de Calldetenes, con la creación de nuevos espacios de paseo y recreo para la población y de un recurso de atractivo turístico para los visitantes de otras zonas. El impacto real y espectacular de los campos de trabajo es altamente valorado por los vecinos del pueblo, puesto que ellos mismos son usuarios de las rutas trazadas y pueden observar directamente los logros conseguidos. Año tras año se crea, cuando se aproxima el verano, la expectativa de los calldeteneses, que, según testimonio de la concejala de juventud: "Te paran por la calle y te preguntan cuándo llegarán los jóvenes y qué van a hacer este año".

¿Cuáles son los aprendizajes?

Podemos citar por lo menos tres grandes bloques de aprendizajes. Primero, el conocimiento de la historia, la cultura y la tecnología relativa a los procesos de industrialización, al medio ambiente y al arte románico. Segundo, el desarrollo de técnicas y habilidades físicas tales como el manejo de herramientas, el trabajo de albañil y la manipulación de materiales de construcción, y el fortalecimiento físico. Finalmente, la profundización en actitudes y valores como, por ejemplo, el trabajo en equipo, la convivencia, el esfuerzo y superación personal, la tolerancia a las frustraciones o el autocontrol.



► Ecoauditoría en el aula

LAURA RUBIO SERRANO

Profesora de la Universitat de Barcelona y miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM).



CHRISTIAN INARAJA

El proyecto "Ecoauditoría en el aula" es una actividad de aprendizaje-servicio en la que colaboran el Centro Medioambiental Arrel, algunas escuelas de Sant Joan Despí (Barcelona) y el Ayuntamiento de la población (concretamente, el proyecto está encargado por la Consejería de Medio ambiente y se lleva a cabo en colaboración directa con la de Educación). Se trata de un proyecto dirigido al ciclo superior de Primaria con el fin de que los niños y niñas tomen conciencia y se impliquen activa y responsablemente en el cuidado del medio ambiente.

La ecoauditoría es una tarea de recogida de información, registro y análisis de datos, protagonizada por los propios alumnos, que los aproxima al concepto de sostenibilidad de una manera reflexiva, participativa y significativa. En primer lugar, identificando la problemática ambiental específica del centro educativo y analizando las causas y consecuencias de los actos de consumo individuales y colectivos en el centro y en su propia casa. Después, planificando y desarrollando medidas para la mejora ambiental en la escuela y el barrio. Compromisos realistas a través de los cuales los niños ponen en práctica hábitos de vida respetuosos con el medio ambiente y las generaciones futuras. Los alumnos y alumnas se convierten, así, en verdaderos generadores de cambios. Los dos ejes son, por tanto, sostenibilidad y participación.

El proceso se inicia cuando los técnicos de Arrel presentan el proyecto a las escuelas. Nos referimos a una serie de encuentros que sirven para dar a conocer el proyecto y establecer los vínculos que lo han de hacer posible. Una vez el centro decide participar en él, comienza el trabajo directo, con el alumnado, que consta de seis fases diferenciadas. La primera es la de sensibilización y organización, en la que se introduce a los alumnos en la problemática medioambiental y en la necesidad de desarrollar actitudes y comportamientos

sostenibles. Al final de esta fase se espera que se comprometan formalmente en la realización de la ecoauditoría.

La segunda fase es la de la investigación y diagnóstico, es decir, la recopilación y análisis de los datos de consumo energético del centro. Son diversos los vectores que se trabajan en este sentido: los residuos, la energía eléctrica, las emisiones a la atmósfera y al agua. Normalmente los niños y niñas quedan sorprendidos cuando descubren los niveles de consumo de su centro. Ya en la fase de comunicación y plan de acción, el grupo clase pone en común los datos recogidos y diseña un conjunto de actuaciones que lo comprometen en la mejora de la situación diagnosticada, y que se llevarán a cabo en la fase de realización de la propuesta, en la que niños y niñas se implican directamente en la mejora de su entorno. La tarea efectuada y los resultados obtenidos deberán revisarse en la fase de seguimiento

y evaluación. Finalmente, se pretende abrir la propuesta al conjunto de la población a través de una fiesta sostenible. Una actividad de clausura del proyecto que planifican alumnos y alumnas de diferentes centros conjuntamente y que se caracteriza por estar pensada siguiendo criterios sostenibles. Más allá del trabajo en el aula, cada una de las fases supone tareas de planificación, organización e investigación fuera del horario lectivo. Además, la fiesta se hará un sábado y en un espacio público.

El análisis del proyecto en clave de aprendizaje-servicio permite identificar, por un lado, aprendizajes como los conceptos propios del ámbito del medio ambiente. Sostenibilidad, ecoauditoría o crisis ambiental son algunos ejemplos. Otros son relativos a cada uno de los vectores ambientales: lluvia ácida, *smocke* fotoquímico, efecto invernadero, etc. Se pretende que estos aprendizajes de carácter científico se construyan desde la propia experiencia a través de la investigación. De esta manera, la temática del proyecto se convierte en un eje transversal que permite trabajar aprendizajes de una manera pluridisciplinaria. Finalmente, también representan aprendizajes el conjunto de actitudes y valores que, como el respeto por el medio, el compromiso, la responsabilidad y la propia sostenibilidad, aparecen como constantes. Lo mismo pasa con la participación y el trabajo en equipo que suponen la realización del proyecto.

Con relación al servicio, destacan dos líneas de trabajo. La primera es la que tiene lugar en el ámbito escolar. Los niños y niñas se comprometen a difundir la situación medioambiental del centro y a intervenir para su mejora. Resulta importante que estas acciones sean viables y realistas, y también que el alumnado llegue a ver los resultados. La segunda, la fiesta sostenible, abre un espacio para el servicio a la comunidad.

Las tareas de difusión de la problemática medioambiental y la intervención a través de criterios sostenibles se amplían al ámbito local. Los niños y niñas se implican, así, para ofrecer a los habitantes de su población los aprendizajes alcanzados y presentar medidas de reducción de consumo energético que se podrán aplicar en las casas y en el conjunto de la población.

Finalmente, destacar que el proyecto que presentamos representa un ejemplo de colaboración entre diferentes entidades, con una misma comunidad de referencia, que comparten intereses y responsabilidades en el ámbito de la educación. De la misma manera, pone de manifiesto el papel que la Administración pública puede llegar a adquirir en la promoción de proyectos de aprendizaje-servicio en el marco local.

► Can Planas: una vía de integración para personas sin techo

JOSÉ PALOS RODRÍGUEZ

Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona y jefe de la Sección de Formación de Personas Adultas y Profesionales de Intervención Sociocomunitaria. Formador y técnico en formación del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad.

Esta experiencia se inscribe en el proyecto interdisciplinario "Hagamos un IES sostenible, saludable y solidario", llevado a cabo en el IES Joan d'Àustria, de Barcelona. Han protagonizado esta experiencia los alumnos de primero de Bachillerato de diferentes especialidades y una parte del profesorado.

Can Planas es un centro que acoge a personas con enfermedades mentales, toxicómanos y algunos enfermos de sida. Está situado en el distrito de Sant Martí, de Barcelona y fue inaugurado en 1998. Tiene una capacidad aproximada de 50 personas. Los usuarios (personas entre 40 y 65 años) pueden entrar y salir del centro durante el día a condición de haber realizado algunas actividades obligatorias. En el centro también se organizan talleres voluntarios. Además de ofrecer un techo y comida, el objetivo del centro es potenciar la autonomía, hacer que se sientan responsables y útiles y que vuelvan a recuperar la confianza en ellos mismos.

El proyecto parte de la sensibilidad del alumnado por el problema de la pobreza y la marginalidad presente en Can Planas, y de la percepción de la existencia de un divorcio entre este centro y la población del barrio donde se ubica. Inicialmente se aborda desde diferentes materias (Sociología, Historia, Ciencias Naturales, etc.), y se pretende aplicar una parte de los contenidos de estas asignaturas al estudio de Can Planas. Al margen de los contenidos curriculares que se pueden trabajar, se detecta la necesidad de difundir la función social de Can Planas y de despertar la sensibilidad hacia los problemas de las personas que este centro acoge. Se efectúa un estudio sobre el grado de conocimiento y sensibilización de los habitantes del barrio, se organizan visitas al centro para conocer la realidad desde dentro, se hace un estudio sobre el perfil de los residentes y de algunas terapias que se utilizan, etc. Con los resultados se diseña un programa radiofónico para la emisora del cen-

tro educativo, con la intención de informar y sensibilizar a todo el alumnado. El contacto directo con la realidad los lleva a querer tener información sobre el problema del alcoholismo y sobre el grado de consumo de alcohol que se da entre el alumnado del centro. Se es consciente de que un sector de la misma comunidad educativa puede ser muy frágil ante la presión consumista y la necesidad de relacionarse. Para ello se pasa una encuesta al alumnado de primero de Bachillerato. Posteriormente, se decide iniciar una campaña informativa, de sensibilización y prevención contra el alcohol, dirigida al alumnado de más de 14 años. Para ello se elaboran trípticos, carteles, un vídeo y una página web. Como resultado de la experiencia se establecen una serie de actividades en Can Planas: ayudas en el servicio de comedores, celebración de un concierto de Navidad y encuadernación de libros viejos del instituto en los talleres de Can Planas.

En esta experiencia se encuentran los dos componentes de aprendizaje-servicio. El aprendizaje es el que en un primer momento origina el proyecto, pero durante su desarrollo la misma institución objeto de estudio se va convirtiendo en el compañero (*partener*) que facilita el proyecto. Conjuntamente potencian un objetivo común: el de servicio. La iniciativa parte del IES Joan d'Àustria y, por tanto, los objetivos



CHRISTIAN INARAJA

iniciales están relacionados fundamentalmente con los contenidos curriculares de diferentes materias. Se desarrollan aprendizajes sobre contenidos curriculares, tales como historia del barrio, técnicas de elaboración y análisis de encuestas y entrevistas, aspectos químicos y fisiológicos del alcohol, consecuencias del alcoholismo, etc., así como la construcción de valores fundamentados en la vivencia directa. Pero el análisis del contexto y la sensibilidad hacia las situaciones y los problemas sociales hacen que el componente de servicio tome más fuerza. Durante el proceso se va descubriendo la necesidad de organizar actividades que incidan en la comunidad (informar, difundir, sensibilizar, prevenir, ayudar). El componente de servicio, aunque no se puede decir que tenga el mismo peso en el proyecto que el de aprendizaje, desde el punto de vista cualitativo sí es muy importante. Quizá hubiese tenido un mayor protagonismo si desde un principio, a partir del análisis del contexto, se hubiesen planteado algunos objetivos enfocados al servicio a la comunidad al mismo nivel que los curriculares.

Fundamentalmente ha sido una actividad de información y sensibilización de la población del barrio y del alumnado del centro. Es un ejemplo de proyecto de APS en el que la intencionalidad de servicio se ha ido construyendo y consolidando durante el proceso, y con el que se han ido sentando las bases para proyectos posteriores en los que el componente de servicio comunitario parta con un mayor protagonismo.

para saber más

- **Alumnado del IES Joan d'Àustria (2004):** *Can Planas. Una via d'integració per a persones sense sostre*. Barcelona: IES Joan d'Àustria - Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (estudio interdisciplinar).

► Proyecto Xarxa: el apoyo de las TIC en la educación formal

PILAR COMES SOLÉ

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona y coordinadora del Proyecto Xarxa.

<http://www.proxarxa.net>

La ciudadanía participativa o el ejercicio de una práctica democrática precisan del desarrollo de un fuerte vínculo entre los ciudadanos y la comunidad. Sabemos que el grado de implicación futura de la ciudadanía en las cuestiones públicas está íntimamente relacionado con el desarrollo de fuertes lazos con la comunidad. De modo que, si queremos formar ciudadanos y ciudadanas que no pasen de la política y tengan plena conciencia de su responsabilidad comunitaria, es muy importante que desde los centros escolares se impulse de manera decidida una educación ciudadana que tiña el conjunto del quehacer educativo, más allá de asignaturas específicas de educación cívica. Para ello entendemos que es oportuno:

- Intensificar la relación entre centros educativos y comunidad local a través de proyectos funcionales y adaptados a cada contexto.
- Introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como instrumentos de apoyo para desarrollar estos proyectos.
- Fomentar un contexto de enseñanza-aprendizaje colaborativo e imaginativo.

Creemos que el APS representa el enfoque educativo ya formalizado que mejor se adapta a estos objetivos. De modo que, con el apoyo de las TIC, conforma los lentes para un reenfoque interesante de la educación formal, en la que el fomento de la ciudadanía participativa y el desarrollo de la sociedad red se retroalimentan, favoreciendo una mayor implicación de los jóvenes en la comunidad. A su vez, la comunidad también cambia su perspectiva de los jóvenes y de los centros educativos, que pasan de ser vistos como focos de conflicto, a ser considerados pequeños nodos de la sociedad del conocimiento a escala local.

Desde esta perspectiva, la Fundació Universitària Martí l'Humà (FUMH): <http://www.fumh.org> ha impul-



CHRISTIAN INARAJA

sado el Proyecto Xarxa, que tiene como objetivo básico la introducción del APS con el apoyo de las TIC, en la educación formal, como estrategia didáctica orientada a favorecer el desarrollo de los valores asociados a la ciudadanía participativa. Supone una experiencia compleja en la que se interrelacionan la innovación docente y la investigación educativa, a la vez que implica la experimentación de un modelo de formación permanente del profesorado.

El primer contacto

En nuestro entorno educativo el APS es prácticamente un enfoque desconocido, por lo que el Proyecto Xarxa ha supuesto una estrategia funcional para darlo a conocer entre el profesorado, no desde una perspectiva teórica sino en un contexto de formación en la acción. En la primera fase del programa de formación, cada centro ha definido un proyecto de APS con aplicación de TIC, atendiendo sus necesidades y disponibilidades.

Hemos constatado que aunque el profesorado no conocía el APS antes de implicarse en el proyecto, ha sido relativamente fácil captar su interés hacia este enfoque educativo, aunque también es cierto que el acompañamiento de las TIC ha servido en muchos momentos de refuerzo en la cuota de implicación del profesorado. Prueba de ello es que un 95% del profesorado involucrado en la primera fase del trabajo –la definición del proyecto– ha decidido continuar en la segunda fase. En ésta, cada proyecto se aplica en el aula con el alumnado, y paralelamente el profesorado va evaluando la experiencia y profundizando en ella mediante su participación en un postgrado titulado “TIC y educación de la ciudadanía”, que cuenta con el reconocimiento universitario y del Departamento de Educación. Podemos afirmar que la idea de vincular el impulso de las TIC en la educación con la introducción de un enfoque educativo como el APS retroalimenta ambos aspectos de la innovación educativa.

Voluntad de aprender, identidad social y aportación a la comunidad

El aprendizaje-servicio en la educación formal puede ser un enfoque educativo muy adecuado siempre que a la vez que refuerce la implicación social del alumnado, también suponga un estímulo para intensificar su voluntad de aprendizaje.

Aunque aún no disponemos de los resultados de los alumnos porque el proyecto está en estos momentos iniciando su aplicación en el aula, se ha podido observar que la motivación del alumnado ante el aprendizaje se ha visto incrementada. Por una parte, con el contacto directo que tienen con personas mayores del municipio, con técnicos, de modo que gestionan su aprendizaje con más autonomía y en un contexto colaborativo; por otra parte, con los escenarios de aprendizaje que generan las tecnologías digitales mediante el uso de aplicaciones específicas a medida de su proyecto.

Distintos niveles

Los alumnos y alumnas de Educación Especial de un aula integrada en un centro de Secundaria comparten el proyecto de APS con los de primer curso de ESO, de manera que este quehacer facilita la cohesión y el sentimiento de cooperación en la propia comunidad educativa. A su vez, como el proyecto implica investigar el origen de los topónimos de su municipio, un área afectada por una intensa urbanización, consultan archivos municipales, fotografían el entorno, precisan del conocimiento de sus mayores, con lo cual tanto en el ámbito de la familia como en el local los alumnos refuerzan sus vínculos con ambas comunidades. Y por otra parte, como plasman el estudio en una página web que contiene la base de datos en la que ellos trabajan, su aportación también les supone un vínculo, un enlace, con la sociedad red global.

Así podemos observar cómo los proyectos de aprendizaje y servicio con el soporte de TIC tienen la virtualidad de que un mismo proyecto pueda ayudar a fortalecer la sociedad red a diferentes niveles y casi simultáneamente.

► Análisis y acción social en el currículo de Bachillerato

XUS MARTÍN GARCÍA

Profesora del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona
y miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM).

Correo-e: xusmartin@ub.edu

El Colegio Sant Ignasi es un centro de la Compañía de Jesús –situado en el barrio de Sarrià de Barcelona– que abarca desde Educación Infantil hasta Bachillerato. La preocupación de su profesorado por la formación integral de su alumnado está en el origen de la experiencia que aquí recogemos: la asignatura Análisis y Acción Social, que se imparte de una forma continuada desde el curso 1991-92. En ella se funden acción solidaria y aprendizaje curricular, y se trata de una de las apuestas más explícitas de la escuela para favorecer la

toma de conciencia en los jóvenes. La asignatura se cursa en primero de Bachillerato, dispone de una hora semanal en el horario lectivo, tiene una programación curricular diferenciada de la clase de tutoría y es evaluada en diferentes momentos del curso. Además, requiere la dedicación de una tarde semanal a actividades de servicio en alguna entidad social.

Las finalidades de Análisis y Acción Social giran en torno a dos aspectos: la toma de conciencia respecto a situaciones de injusticia y el compromiso social. Así, la asignatura se es-

estructura en dos partes bien diferenciadas: el análisis social, donde se desarrollan de una forma explícita los contenidos curriculares, y la acción social, a partir de la cual cada joven se implica en una tarea solidaria fuera del centro. A continuación presentamos brevemente cómo se desarrolla cada una de las partes de la materia.

El análisis social tiene lugar en clase durante la hora semanal de la que se dispone para la asignatura. A partir de lecturas, debates, reflexiones escritas, comentarios de artículos de prensa, visionados de experiencias significativas y otros recursos que introduce el profesor, se trabajan temas vinculados a situaciones de pobreza en el estado del bienestar. En estas sesiones se prioriza la adquisición de información significativa respecto a las problemáticas que se tratan y el trabajo sobre contenidos relevantes que aporten elementos para el análisis y el debate. El equilibrio entre reflexión individual y diálogo colectivo permite a los jóvenes construirse un pensamiento propio y autónomo que verán enriquecido con su experiencia semanal de participación en una entidad social.

La acción social se lleva a cabo en alguna de las entidades que la escuela ofrece. Habitualmente los alumnos y alumnas se agrupan por parejas, aunque también pueden realizar la actividad de servicio individualmente. La finalidad es que cada uno de ellos viva una experiencia de inmersión en una realidad social difícil, confiando que la vivencia genere procesos de reflexión personal. Esta parte de la asignatura requiere seleccionar a un número importante de entidades que permitan realizar un servicio de calidad y que estén dispuestas a acoger a chicos y chicas de 16 años. El hecho de que los jóvenes puedan elegir el lugar donde van a intervenir es un elemento importante que la escuela cuida con esmero. Así,

durante las primeras sesiones de acción social, el profesor de la asignatura explica el sentido de la experiencia que se propone, los objetivos que se persiguen, el trabajo que se espera de los jóvenes y los ámbitos de intervención: personas con disminuciones, infancia y gente mayor. Después presenta cada una de las entidades y las plazas de las que dispone. Para ello pide la colaboración a alumnos de segundo de Bachillerato, que acuden a explicar su experiencia de acción social del curso anterior.

La participación de los alumnos y alumnas en las entidades suele concretarse en tareas de animación de tiempo libre, refuerzo en actividades deportivas o colaboración en el desarrollo de distintos talleres. Además, cada ámbito requiere de servicios específicos: ayuda en los desplazamientos de personas con disminuciones físicas, refuerzo escolar en las entidades que trabajan con niños y niñas, o acompañamiento en domicilio en aquellos recursos destinados a la gente mayor.

La experiencia de servicio es compartida informalmente con los compañeros que asisten a la misma entidad, y de una manera formal en diversos momentos de la asignatura. A final de curso se lleva a cabo una actividad explícita de reflexión individual y colectiva respecto a la intervención de los alumnos y alumnas en cada una de las entidades, los aprendizajes que han adquirido y las vivencias que el contacto con cada realidad les ha proporcionado. Capacidad de análisis, reflexión, responsabilidad y seriedad en la acción social son elementos que se recogen en la evaluación de la asignatura. Con todos los matices que cada experiencia concreta requiere, la asignatura Análisis y Acción Social supone en la inmensa mayoría de los casos una relación cercana con personas que tienen una vida muy diferente, encuentros que los jóvenes casi nunca pasan por alto.

► Un experiencia de inclusión educativa en Argentina

MARÍA LAURA SCHIFFRIN

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Es responsable de programas de formación y capacitación en liderazgo juvenil de la Fundación SES (Sustentabilidad. Educación. Solidaridad) en la capital argentina.

Correo-e: mlschiffrin@ciudad.com.ar

<http://www.fundses.org.ar>

La Fundación SES desarrolla distintas iniciativas para lograr la inclusión social y educativa de adolescentes y jóvenes con menos oportunidades, en Argentina. Uno de los programas, que ha recibido ya distintos reconocimientos nacionales e internacionales es Grupos Comunitarios de Estudio (GCE). Consiste en un proyecto de acompañamiento y apoyo educativo para adolescentes con escasos recursos económicos, y tiene la finalidad de apoyar sus esfuerzos para continuar estudiando, acompañar la promoción y retención escolar de aquellos jóvenes que estén cursando actualmente el nivel Secundario de estudios (entre 12 y 17 años). Quienes participan del programa viven en barrios muy pobres, periféricos a las grandes ciudades o localidades en las que el mismo se desarrolla. Cada GCE está integrado por cinco o seis adolescentes, quienes eligen como tutor a un voluntario adulto

del mismo barrio, con quien se reunirán semanalmente durante unas dos horas para estudiar en común. Los jóvenes reciben una beca en dinero que los ayuda a continuar sus estudios. Para ello deben tener un cierto rendimiento escolar y realizar actividades de servicio a su comunidad. Cada una de las acciones desarrolladas por los jóvenes del programa recibe el acompañamiento del equipo de profesores, de los orientadores educacionales y de los equipos técnicos de la Fundación SES, que monitorean su desarrollo y dan respuesta a demandas concretas. La propuesta incluye actividades de apoyo escolar y acompañamiento pedagógico y talleres, entrega de útiles y materiales básicos, y la realización de otras actividades recreativas, deportivas, culturales y de integración, tales como paseos, torneos deportivos y distintas visitas educativas, que fortalecen los vínculos entre los partici-

pantes. Los valores de solidaridad y pro sociabilidad son absolutamente necesarios para poder enfrentar las situaciones sumamente difíciles que se les imponen como condición de vida. Por eso las tareas comunitarias buscan ser un espacio que permita a los jóvenes descubrir y valorar el trabajo por y en sus barrios, a la vez que brindan oportunidades concretas de participación en posibles soluciones en su entorno.

Para que estos aprendizajes se realicen, es necesario recurrir a la metodología de aprendizaje-servicio; no se trata sólo de hacer un servicio o una tarea a favor de la comunidad, sino de aprender en la acción de servicio. Los resultados de esta "reflexión en la acción" nos llevan a desarrollar en la Fundación SES una metodología pedagógica que hemos llamado "servicio juvenil integral". En la misma señalamos una serie de pasos y herramientas didácticas que permiten "aprender de y en" la planificación de una actividad de servicio comunitario, de su ejecución y de su evaluación.

Otra instancia del programa es la que se realiza con los jóvenes que han finalizado los estudios. Son los "jóvenes en camino" (JEC), y se los acompaña si deciden continuar con sus estudios terciarios o universitarios. En este marco, los JEC presentan el Plan Personal de Estudios (PPE) y reciben una beca en dinero, según las materias aprobadas.

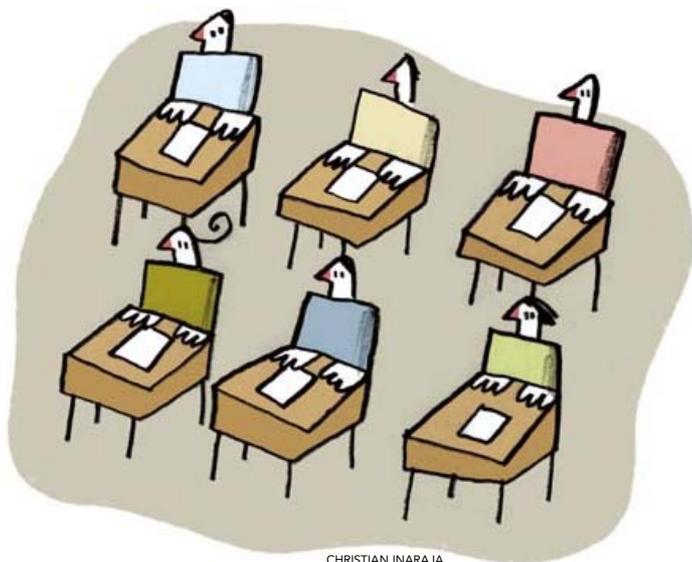
Por estar incluidos en este programa, estos jóvenes acuerdan y diseñan la tarea comunitaria que realizarán, en conjunto con la organización barrial, como un modo de devolver a la comunidad el esfuerzo que ha hecho para acompañarlos y para que puedan finalizar sus estudios y graduarse. En síntesis, el programa promueve:

- Fortalecer las trayectorias educativas de los jóvenes GCE y JEC concienciándolos en el trabajo comunitario.

- Abordar la situación social, económica y educativa actual que atraviesan los jóvenes con menos oportunidades.

- Fortalecer a las organizaciones comunitarias que trabajan con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, generando estrategias de trabajo conjunto tendientes a la inclusión social, a la organización y al aprendizaje.

El programa se crea en el año 1996, y hasta el presente han participado casi 1.000 jóvenes. En él se encuentran expresados los cuatro pilares de la educación, según el Informe Delors de la Unesco: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser.



CHRISTIAN INARAJA

María Nieves Tapia de Basílico

- ▶ “La solidaridad no sólo es el valor que se enseña, también es la metodología que se utiliza para aprender”



GUSTAVO TAUSCHEK

Coordina el Programa Nacional de Educación Solidaria, que, desde el Ministerio de Educación argentino, promueve el desarrollo de proyectos y experiencias de aprendizaje-servicio solidario en escuelas y centros de educación superior del país. Estas experiencias parten de las necesidades sentidas por la comunidad, ayudan a mejorar la vida de mucha gente y permiten a los chicos y chicas aprender sobre temas diversos y formarse como personas y ciudadanos comprometidos.

MÓNICA GIJÓN CASARES Y LAURA RUBIO SERRANO

Profesoras de la Universitat de Barcelona y miembros del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM).

Correo-e: mgijon@ub.edu

lrubio@ub.edu

Defina sintéticamente qué es para usted aprendizaje-servicio.

Parafraseando al National Youth Leadership Council: "Plantar un árbol es un servicio a la comunidad; estudiar cómo crecen las plantas es aprendizaje; estudiar las condiciones ambientales de tu comunidad para plantar donde se necesita con ayuda de la comunidad, eso es aprendizaje-servicio". Hay centenares de definiciones de aprendizaje-servicio. En Argentina, desde el Ministerio de Educación, hemos acuñado una definición: "Aprendizaje-servicio es un servicio solidario, protagonizado por los estudiantes, que busca atender una necesidad concreta, y en lo posible sentida por la comunidad, y que está planificado de una forma articulada con los contenidos de aprendizaje, en función de la calidad educativa". Más allá de todas las definiciones, los elementos que están presentes en todas son: el servicio a la comunidad y el aprendizaje, la articulación entre ambos y el protagonismo juvenil.

¿Cuál fue la chispa que introdujo el aprendizaje-servicio en Argentina?

Puedo contar como empieza en mi historia personal. A raíz de mi compromiso con las organizaciones juveniles de Argentina, en 1992 me convocan en el Instituto Nacional de la Juventud, como asesora, para la redacción del primer proyecto de ley de objeción de conciencia. En este marco, una organización norteamericana me invita a conocer experiencias de servicio alternativo. Durante ese viaje tengo la oportunidad de conocer a algunas de las pioneras del aprendizaje-servicio (*service-learning*) en Estados Unidos. Cuando me cuentan lo que es, me parece fascinante.

Y a partir de un interés personal, ¿cómo se convierte en un proyecto del Ministerio?

Cuando me convocan para trabajar en el Ministerio, le propongo a la directora de investigación y desarrollo, Cecilia Braslavsky, la introducción del aprendizaje-servicio. Ella se entusiasma y abrimos el primer Seminario Internacional de Aprendizaje-servicio Solidario. Aunque creo que el verdadero nacimiento es durante el segundo seminario, el de 1998. Ahí se

encuentran escuelas que han inventado por su cuenta el aprendizaje-servicio, y eso nos entusiasma a todos. Después, la creación del Programa Nacional Escuela y Comunidad, en el año 2000, y el Premio Presidencial son dos hitos muy importantes. Durante la última crisis política y económica que ha sacudido el país, desarticulan el programa y entonces fundamos el Centro Latinoamericano de aprendizaje-servicio Solidario (CLAYSS). Con el cambio de Gobierno en el 2003 nos vuelven a llamar del Ministerio. Desde entonces trabajamos en alianza.

La solidaridad es una pedagogía, es una didáctica de la educación en valores

¿Podría relatar alguna experiencia emblemática de aprendizaje-servicio?

Hay miles. Hubo una escuela en Santa Fe que en una investigación de ciencias naturales descubrieron que toda la localidad estaba sobre una napa de agua contaminada por arsénico por causas naturales. Los chicos habían hecho la investigación, habían descubierto el arsénico y movilizaron a la comunidad hasta que lograron que la provincia les pusiera una planta potabilizadora. Pero hay muchas otras. Por ejemplo, la escuela de Tucumán, que ganó este año el primer premio. Los alumnos hicieron una investigación muy seria sobre las muertes por picaduras de escorpiones y serpientes en el noroeste argentino. Descubrieron que muchas veces los hospitales se equivocan y dan el suero incorrecto por desconocimiento de los matices entre especies. Los alumnos y alumnas salieron a las escuelas rurales a capacitar a maestros y estudiantes. Un proyecto precioso.

En Estados Unidos se utiliza el término *service-learning* para denominar este tipo de proyectos, ¿en qué se diferencia del aprendizaje-servicio solidario?

Hay un tema cultural de fondo. En inglés la palabra *solidaridad*, y sobre

todo en Estados Unidos, evoca la propaganda comunista de principios de siglo; es una palabra de izquierdas, con una connotación ideológica muy beligerante. La solidaridad suena a desligarse de la propia responsabilidad en la masa, al contrario que para nosotros. Las palabras que ellos usan para hablar de los proyectos de aprendizaje-servicio –*give, care y service*– reproducen la idea del asistencialismo. Creo que generalmente expresan una concepción del servicio como responsabilidad individual, que no da cuenta de la cuestión social de fondo, que para los latinoamericanos es tan importante. En cambio, los proyectos de APS norteamericanos son extraordinarios en cuanto a la articulación del conocimiento con la realidad. Ellos tienen redes conceptuales, vinculadas a la actividad, muy bien justificadas. También me parece que el modelo norteamericano dispone de una reflexión pedagógica ininterrumpida desde John Dewey hasta ahora en lo que se refiere al valor pedagógico de la experiencia. Para sistemas con una tradición enciclopedista, resulta aire fresco. Para nosotros, el simple hecho de trabajar por proyectos ya es innovador.

¿Cree que los proyectos de aprendizaje-servicio educan en valores?

Por supuesto, para nosotros la educación en valores es un tema central, porque a veces hay como una contradicción: o bien se educa en conocimiento y competencia, o bien se educa en valores. Y esto de educar en valores puede parecer una cosa muy romántica. Nuestro planteamiento es que la solidaridad no sólo es el valor que se enseña, sino que también es la metodología que se utiliza para aprender; y que se usa no sólo para enseñar valores, sino para aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes. La solidaridad es una pedagogía, es una didáctica de la educación en valores.

Entonces, ¿podríamos decir que estos proyectos son buenas prácticas de ciudadanía?

Claro, especialmente en nuestros países, que vienen de una tradición muy normativista. La educación del ciudadano siempre ha estado ligada al tema del conocimiento y cumplimiento de la

ley, pero falta la participación democrática. En los países que arrastramos una herencia cultural de autoritarismo, la práctica democrática no es algo que surja espontáneamente, es necesario educar en ella. Soy de la generación de 1983, y pude votar por primera vez con 26 años. Para nosotros el hecho de votar fue un acontecimiento apasionante, pero a los chicos de ahora les parece normal y creen que no vale la pena. Hemos pretendido enseñar la práctica ciudadana con exhortaciones y discursos, y eso no es suficiente. Es necesaria la participación.

¿Qué mejoras pedagógicas ofrecen los proyectos de aprendizaje-servicio?

Andrew Furco dice que el aprendizaje-servicio no es la varita mágica que impacta directamente en el rendimiento académico, sino que impacta en la autoestima de los estudiantes, en su motivación para aprender y en lo que ellos llaman el *empowerment*: el reconocimiento de su potencial para modificar la realidad. Yo creo que el aprendizaje-servicio incide directamente en la retención de conocimientos y en la disminución de la repetición de cursos por parte de los jóvenes. En países como los nuestros, se da una cierta profecía autocumplida según la cual los maestros etiquetan a los "niños pobres que no van a poder aprender" y, efectivamente, no aprenden. En los proyec-

tos de aprendizaje-servicio solidario, a estos chicos se les permite verse en otro lugar: pasar del lugar de la sospecha y de la discriminación, al rol de "yo soy alguien que en esta comunidad puedo hacer una aportación".

La escuela sola no puede solucionar los problemas sociales porque pesa sobre ella una demanda enorme que no puede atender

Está claro que en el ámbito personal el aprendizaje-servicio puede ser una experiencia que no deja indiferente, pero, ¿cómo impacta en los centros?

El tema de la interdisciplinariedad es muy significativo. Porque en nuestras instituciones educativas el trabajo interdisciplinario exige una movilización institucional que no siempre es fácil, y que suele fracasar porque no existe interdisciplinariedad en el vacío. En cambio, la realidad tiene la mala costumbre de ser interdisciplinaria: en cuanto *salís* a la realidad te *topás* con problemáticas que no pueden ser abordadas desde una disciplina. Los proyectos de aprendizaje-servicio suelen empujar a la interdisciplinariedad

de una manera mucho más efectiva, que incluso a veces es inconsciente. Pero siempre hay aprendizajes que se pueden sistematizar.

¿Qué lugar ocupan las familias en los proyectos de aprendizaje-servicio?

Nosotros tenemos modelos muy distintos en este sentido. En términos generales diría que suele haber apoyo y participación de los padres, o al menos valoración. Hay experiencias con un alto protagonismo de las familias; por ejemplo, en una de las experiencias se montó un proyecto de fabricación de calzado, porque un padre tenía una industria de calzado y aportó sus conocimientos. También hay casos en los que los padres a veces ni se enteran del proyecto, a no ser por la nota de autorización que tienen que firmar para que los niños salgan del centro. O familias que oponen resistencia por la impresión de que sólo se aprende si se está sentado frente a la pizarra. Y, después, en el caso nuestro todavía queda algo de sospecha: algunos padres piensan que este tipo de actividades tiene un trasfondo ideológico izquierdista. No obstante, creo que si hay apoyo familiar, es mejor.

¿Qué ventajas supone para la escuela abrirse a la comunidad?

Creo que la escuela sola no puede solucionar los problemas sociales por-

GUSTAVO TAUSCHEK



que pesa sobre ella una demanda enorme que por sí sola no puede atender y, cuando pretende atenderla, desvirtúa su rol fundamental, que es educar. Creo que armar redes donde la escuela se reconozca como parte de una red social con otros recursos y organizaciones es muy positivo. Un docente no tiene por qué saber y hacer todo, creo que es bueno que sepa qué recursos hay en la comunidad y que pueda establecer alianzas y articulaciones de trabajo con otras instituciones.

Y para la comunidad, ¿qué ventajas supone trabajar con la escuela?

A veces las comunidades comparten la visión de que "los niños no sirven para nada". Y aunque en los proyectos de aprendizaje-servicio aprenden mucho, al final en una institución los jóvenes van a molestar. Y eso me parece una visión muy miope. Primero, porque la sociedad civil tendría que ser consciente de que nadie es eterno y de que la renovación pasa por el reclutamiento de nuevos voluntarios y la formación de jóvenes estudiantes. Y además, hay muchas actividades en las que si los estudiantes están bien organizados, pueden contribuir enormemente a las organizaciones de la comunidad.

¿Cuáles serían indicadores de calidad para los proyectos de aprendizaje-servicio?

Creemos que hay tres criterios fundamentales: que el proyecto presente contenidos de aprendizaje, que esté claro que lo hicieron los estudiantes y no los docentes, y que el servicio sea real. Después existen otros indicadores de calidad un poquito más sofisticados, que pasan por el grado de articulación entre el aprendizaje y el servicio, lo que nosotros llamamos "itinerario". Es decir, si en el proyecto hubo diagnóstico y planificación, si se plantearon los recursos y si hubo evaluación y reflexión. Otra cosa importante es la medida en que los estudiantes participan en las distintas etapas del proyecto.

Y un maestro, ¿debe tener una formación específica en aprendizaje-servicio?

Hay una responsabilidad docente de conducción, porque un maestro no

puede dejar al libre albedrío un proyecto de aprendizaje-servicio. En un proyecto todos estaban muy motivados con el tema de las discapacidades mentales, así que alumnos de 13 y 14 años propusieron ir a trabajar a un centro que acoge a chicos con discapacidades mentales graves. Para aquellos alumnos fue una experiencia muy fuerte, para algunos traumática: no querían ir más y tenían la sensación de ser unos cobardes. En ese sentido, hay una responsabilidad de los docentes; a veces las propuestas no sirven y debemos tener el coraje de decirles que no puede ser. Como también, a veces los jóvenes quieren resolver los problemas del mundo y les tenemos que decir que nuestro campo de acción es limitado.

¿Algunas pistas básicas para empezar a trabajar?

No hay recetarios, pero la experiencia dice que es conveniente partir de la identidad y la historia propia de la institución. Basarse en lo que se está haciendo quizá es una cosa pequeña, pero permite empezar a cambiar el modo de trabajo. Y luego, otra clave es empezar poco a poco. Nosotros en las capacitaciones mezclamos experiencias muy espectaculares con otras más modestas, para mostrar que el aprendizaje-servicio son también esas cosas sencillas que se van insertando en la cultura institucional.

Y, ¿qué ha supuesto para ti participar en este proyecto?

Me cambió la vida. Empecé de docente en Secundaria y me especialicé en Historia clásica. Como docente una siempre sueña poder hacer cosas que sean importantes en la vida de sus alumnos y alumnas. La función pública parece que te hace perder ese contacto diario; ir al Ministerio fue un giro absoluto en mi trayectoria profesional. De todas formas, estoy feliz porque me parece que promover el aprendizaje-servicio a escala nacional y continental es, de alguna manera, cambiarle la vida a miles de chicos y chicas. Tengo la posibilidad de incidir de una manera mucho más global. La verdad es que hoy me encuentro en un lugar donde se juntan mis tres vocaciones: la educación, la política y el trabajo social.

Comprometida con los jóvenes y la comunidad

María Nieves Tapia de Basílico (Buenos Aires, 1957) es de formación docente y cuenta con más de quince años de trayectoria en Educación Secundaria, Terciaria y Universitaria. En el momento de la reforma educativa de Argentina empieza a trabajar como asesora en el Ministerio de Educación y desde entonces su implicación en políticas educativas ha permitido la introducción y el reconocimiento del aprendizaje-servicio en los centros escolares de Argentina. Ella misma cuenta que la primera vez que oye hablar de aprendizaje-servicio, en Estados Unidos, queda fascinada, aunque lo que le cuentan ya lo ha experimentado en su propia experiencia. Su tarea desde el Ministerio ha consistido fundamentalmente en trabajar el reconocimiento de estos proyectos. Actualmente coordina el Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Además, es fundadora y directora académica del Centro Latinoamericano de aprendizaje-servicio Solidario (CLAYSS). Ambas tareas la han llevado a recorrer una gran parte de su país y muchos países latinoamericanos. Actualmente representa a América del Sur en la Comisión Directiva de la International Association for National Youth Service (IANYS). Una de sus principales obras sobre aprendizaje-servicio es *La solidaridad como pedagogía*. De todas formas, actualmente reconoce seguir aprendiendo y trabaja ya en un segundo libro.

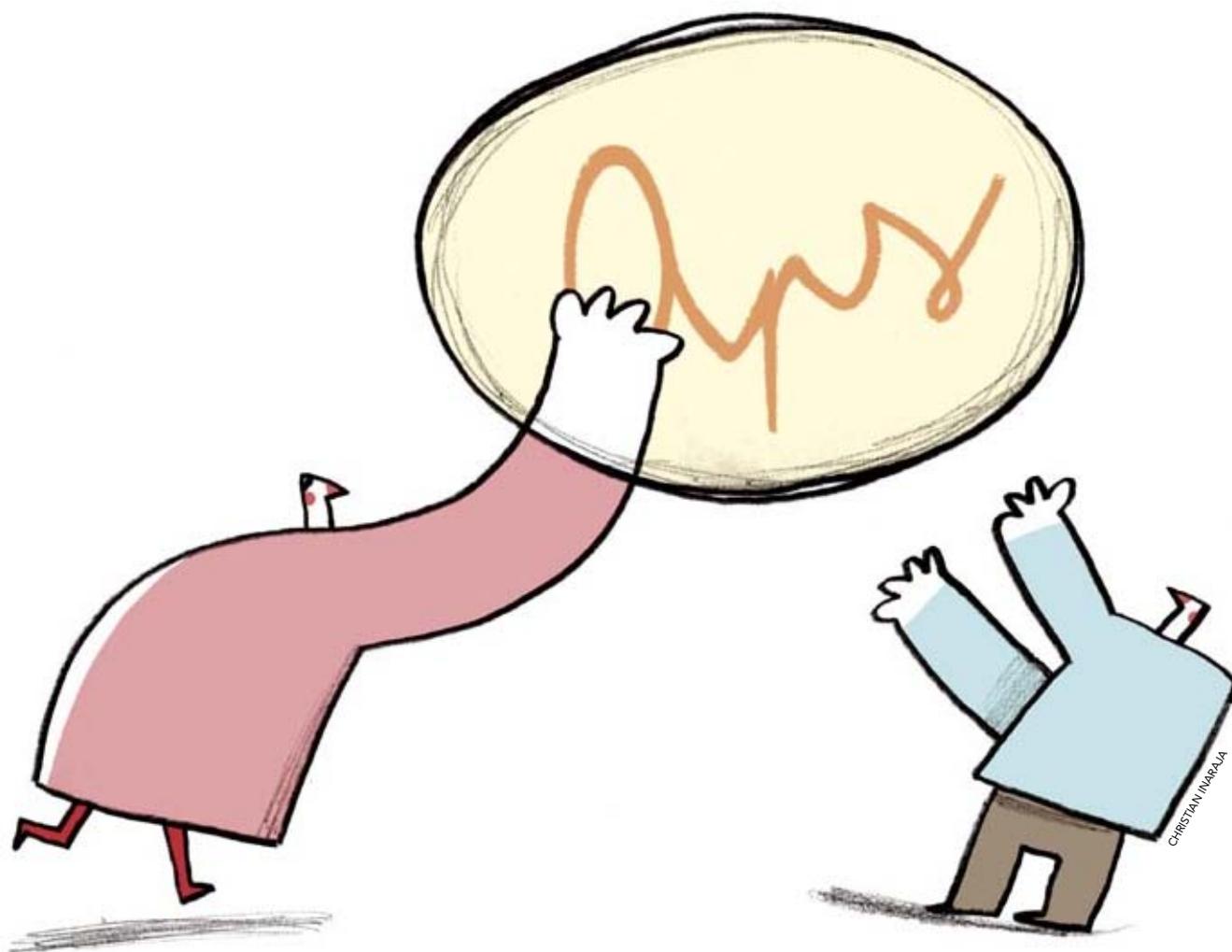
Algunos títulos

- > *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2000.
- > "Servicio y solidaridad en español: una cuestión terminológica o un problema conceptual", en H. Perold, M. Sherraden y S. Stroud (eds.): *Servicio cívico y voluntariado. El servicio cívico y el voluntariado en el siglo XXI (Service Enquiry, en español)*, <http://www.service-enquiry.co.za>
- > "Aprendizaje-servicio en Argentina" (en colaboración con María Marta Mallea), en H. Perold, M. Sherraden y S. Stroud (eds.): *Servicio cívico y voluntariado. El servicio cívico y el voluntariado en el siglo XXI (Service Enquiry, en español)*, <http://www.service-enquiry.co.za>

- > Correo-e: clayss@fibertel.com.ar
- > <http://www.clayss.org>
- > <http://www.me.gov.ar/edusol>

Para saber más

El artículo presenta una selección de trabajos que fundamentan la propuesta educativa de aprendizaje-servicio y, de una forma directa o indirecta, sirven para enmarcar este tipo de actividades. Se incluyen también algunas web informativas y experiencias concretas llevadas a cabo en los centros.



En primer lugar, aparecen un conjunto de obras de carácter teórico que reflexionan sobre el papel de las organizaciones y la sociedad civil en la educación, así como sobre las posibilidades pedagógicas del aprendizaje-servicio. A continuación, se incluyen algunas páginas web específicas de esta temática que permiten ver el alcance de este tipo de actividades a escala internacional. Fruto de una revisión bibliográfica, presentamos un conjunto de experiencias de diferentes niveles educativos que combinan aprendizajes de contenidos, competencias, habilidades o valores con servicios concretos en la comunidad.

libros y estudios

Barber, B. (1998): *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil.* Barcelona: Paidós.

Para el autor, la noción de sociedad civil se ha debilitado debido al declive de la militancia y la confianza social, por ello se hace necesario recuperar un lugar común que permita la convivencia. La obra clarifica conceptualmente el térmi-

Laura Rubio, Mónica Gijón y Alex Muñoz

Miembros del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona.

no sociedad civil y presenta propuestas y estrategias para reestablecer las instituciones y las prácticas sociales. La sociedad civil es el lugar de la práctica democrática y el compromiso con el otro.

Conill, J.; Crocker, D. (2003): *Republicanism and education cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada: Comares.

El libro presenta reflexiones filosóficas acerca de la democracia liberal, la educación cívica, las instituciones y el compromiso de los ciudadanos y ciudadanas. Los autores defienden una actualización del republicanismo como forma participativa de la democracia, para evitar exclusiones y promover la participación coherente. La educación debe recuperar una ética de virtudes cívicas y exigir la participación y el compromiso en las cuestiones públicas.

Furco, A.; Billig, S.H. (2002): *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

La obra pertenece a una colección anual de libros de reflexión sobre el aprendizaje-servicio (APS) que profundiza en elementos teóricos y presenta estudios e investigaciones acerca de este tema. Encontramos artículos de diferentes autores norteamericanos que presentan el estado actual de la investigación, los fundamentos pedagógicos y sociológicos del APS y elementos de evaluación de resultados y medición del impacto de las experiencias.

Martínez Odría, A. (2005): *Service-Learning o aprendizaje-servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Iruña (tesis doctoral).

Primera tesis española que aborda directamente el tema del APS. Ofrece algunas claves para aproximarse de una forma interdisciplinar al voluntariado. También profundiza en las posibilidades pedagógicas que pueden desplegar las actuaciones de voluntariado en el aula. La tesis presenta el service-learning o APS como una herramienta innovadora que integra el voluntariado reflexivo y transformador y la formación académica significativa.

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2005): *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Obra que pretende ofrecer algunas claves para profundizar en el APS y adecuarlo a nuestro contexto. El libro parte de su definición y las reflexiones que deben promoverlo. También introduce las principales fases metodológicas para la implementación de proyectos de APS. Finalmente, presenta las características y las posibilidades que ofrecen este tipo de

propuestas en la educación formal, en la educación no formal y en el ámbito territorial.

Putnam, R. (2002): *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia de Gutenberg - Círculo de Lectores.

El autor analiza el deterioro de los vínculos sociales que han potenciado el aislamiento y una menor cohesión social. La presión de tiempo y dinero, la crisis económica y la influencia de las tecnologías han provocado un tejido social menos comprometido. Se alerta de la importancia del capital social; las propuestas de mejora pasan por impulsar programas educativos y comunitarios.

Roche, R. (2004): *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

La obra presenta una aproximación teórica y una propuesta práctica para desarrollar actitudes y conductas prosociales en el aula. La educación ejerce un papel fundamental en la construcción de un tejido social basado en la cultura de la empatía, la generosidad y la solidaridad. Aunque no aborda específicamente el tema del APS, ha sido una de las obras de referencia y fundamento teórico para el aprendizaje-servicio en América Latina.

Subirats, J. (coord.) (2002): *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.

La obra plantea la educación como responsabilidad colectiva, y concreta el papel de las políticas públicas. Se evidencia la necesidad de políticas de presencia territorial para responder a las diferentes realidades sociales y personales. La tarea educativa no se limita a centros y docentes, sino que reconoce el papel de los agentes sociales en la formación personal y el desarrollo de niveles de fraternidad y compromiso con la comunidad.

Tapia, M.N. (2000): *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Esta obra nace de la experiencia de escuelas que han llevado a cabo proyectos de APS en Argentina. Incluye teoría y práctica. El APS se presenta como una metodología educativa en la que los chavales se convierten en protagonistas de actividades que combinan aprendizaje de contenidos y práctica de un servicio hecha sobre el terreno. El libro pretende sensibilizar y ofrecer herramientas para practicar la solidaridad como pedagogía.



<http://www.aprenentatgeservei.org>

Es la página web del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Cataluña. Sus objetivos son facilitar herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo y la implementación de proyectos de APS, difundir buenas prácticas a través de un banco de experiencias, facilitar contactos entre nudos de aprendizaje y yacimientos de servicio, y favorecer la vinculación a la red de APS en nuestro territorio.

<http://www.me.gov.ar/edusol/>

Sitio web del Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de Argentina. Incluye documentos teóricos para la reflexión, materiales para la formación de docentes, experiencias del país y una agenda del programa. En "Publicaciones" se pueden descargar módulos de capacitación para docentes, y también las actas del Seminario Internacional que se celebra cada año desde 1997.

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

Página oficial del National Youth Leadership Council, organización líder en el desarrollo de proyectos de service-learning en Estados Unidos. La web incluye información sobre programas y experiencias de APS, materiales de formación para docentes y enlaces con organizaciones dedicadas al te-

ma en ese país y en el ámbito internacional. Destaca el apartado sobre la Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio que organizan anualmente.

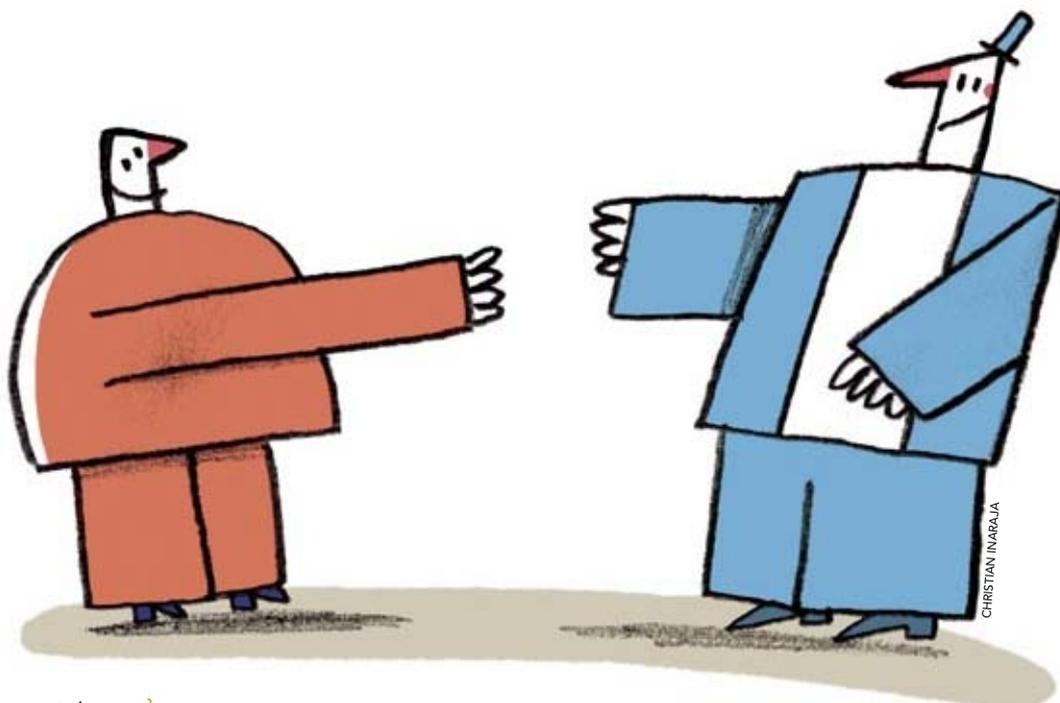


Bamach, M.; Bosch, E. (2003): "Petits i grans", en *Guix*, n.º 295 (junio), pp. 12-19.

En el CEIP Pau Vila, de Esparraguera, los alumnos y alumnas de P-4 piden a los de sexto de Primaria que les enseñen a jugar a fútbol. Pensar qué enseñar y cómo abre una oportunidad para reflexionar sobre qué hacer para mejorar los entrenamientos de fútbol. Mientras, también se aprende a ponerse en el lugar de los otros y a adaptarse a ellos.

Boixader, A.; Llorente, I. (2003): "La diversitat des de l'acceptació. Pros i contres", en *Guix*, n.º 300 (diciembre), pp. 60-65.

Este proyecto parte de la necesidad de integración de personas inmigrantes. Su desarrollo se divide en tres fases: primero realizan actividades de concienciación en el aula, luego acciones para potenciar la integración cultural y, finalmente, se diseñan proyectos –como talleres de teatro o jornadas deportivas– para potenciar la interculturalidad.



Egea, A.; Rialp, A. (2005): "La radio escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 344 (marzo), pp. 25-27.

Para reforzar el problema de la lengua, el IES Les Termes, con un alto porcentaje de población inmigrante, ha creado una radio escolar. Con ello se logra implicar al alumnado en la preparación y emisión de los programas. Así consiguen potenciar el uso de la lengua y realizan un servicio de difusión cultural y del entorno al resto de los oyentes.

Galve, P.; Serrano, F. (2000): "La Savinosa: projecte de rehabilitació a la zona de llevant de Tarragona", en *Perspectiva Escolar*, n.º 249 (noviembre), pp. 77-81.

El proyecto se plantea como crédito variable de Ciencias Sociales, implicando las áreas de Educación Visual y Plástica y Tecnología. La experiencia pretende mejorar un espacio abandonado de la ciudad, haciendo difusión de su degradación y sus posibles utilidades. El objetivo es conseguir que el ayuntamiento u otras entidades se hagan eco del problema.

Pallarés, M.R.; Fernández, J. (2000): "Experiència intergeneracional", en *Perspectiva Escolar*, n.º 241 (enero), pp. 59-63.

El CEIP F. García Lorca explica su experiencia de colaboración con un hogar para ancianos. Los niños y niñas se acercan a la realidad de las personas mayores y aprenden contenidos históricos. También les explican las actividades que realizan. Con ello logran un servicio mutuo: los alumnos dan importancia a los abuelos y los abuelos les enseñan conocimientos.

Pàmies, J.; Masdéu, J.; García, M.; De Gispert, F. (2003): "El barrio educa", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 324 (mayo), pp. 29-31.

Se trata de una experiencia de colaboración entre diferentes entidades del barrio. Los chicos y chicas obtienen infor-

mación de las diferentes entidades, les prestan un servicio y analizan su situación. Para ello utilizan distintos métodos de investigación y llevan a cabo un proceso de análisis y propuestas de mejora. Esta actividad potencia la creación de una red educativa.

Unitat Trucs del Agrupament Escolta Ali-Bei, de Navàs (2001): "Trucs a les portes del Marroc" - "La branca Truc funciona", en *El Correu (MEGSJC)*, n.º 44 (abril), pp. 21-23.

Los chicos y chicas hacen un voluntariado en un orfanato en Tánger. Antes de ir recogen dinero y material. En el orfanato ven la realidad de la infancia en Tánger, conocen otra cultura y otra lengua, y desempeñan las mismas funciones que las personas que están ayudando. También aprenden a organizar una campaña y acciones de concienciación.

Vila, N. (2004): "Cooperación e intercambio con América Central", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 333 (marzo), pp. 33-35.

El artículo presenta un proyecto de cooperación de alumnos de un ciclo formativo de animación sociocultural, con entidades de la República Dominicana y Cuba. Los jóvenes colaboran en el proceso de detección de necesidades, planificación y ejecución de proyectos de distintas entidades, y les ofrecen sus conocimientos como futuros profesionales.

Villalba, À. (2002): "El treball de recerca com espai germinal", en *Escola Catalana*, n.º 395 (diciembre), pp. 50-53.

Desde un trabajo de investigación de Bachillerato, dos alumnos confeccionan una página web para la asociación de vecinos del barrio. Los alumnos adquieren conocimientos de informática, gestión y diseño de una página web. También aprenden a seleccionar información y organizarla, así como a acercarse a la realidad del barrio y sus asociaciones.