

Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa

Josep M. Puig Rovira

joseppuig@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0168-6628>

Universitat de Barcelona, España

Resumen

El artículo se propone justificar por qué uno de los mayores retos a que se enfrenta en la actualidad el aprendizaje-servicio es tomar consciencia que no estamos únicamente ante una mejora metodológica, sino que se trata de un verdadero cambio de paradigma o revolución educativa. Se mostrará que el aprendizaje servicio contribuye al paso del individualismo posesivo al paradigma de la acción común, una visión cooperativa del mundo y de la educación. Esta afirmación se completa con cuatro tesis derivadas: es necesario un cambio en la idea de educación, deben modificarse las finalidades educativas, se impone una distinta metodología de enseñanza y de aprendizaje, y se deberán incorporar novedades relevantes en la organización del sistema educativo. Por último, se muestra que los cambios de paradigma como el que se describirá, aunque son posibles, nada asegura su éxito si no cuentan con la acción consciente y continuada de sus promotores. Algo que se reclama para el aprendizaje-servicio.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, paradigma, don, cooperación, compromiso cívico, acción común, ecosistema educativo local.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Puig, J.M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 12-35. DOI10.1344/RIDAS2022.14.2

Aprenentatge servei, canvi de paradigma i revolució educativa

Resum

L'article es proposa justificar perquè un dels majors reptes al qual s'enfronta en l'actualitat l'aprenentatge servei és prendre consciència que no estem únicament davant una millora metodològica, sinó que es tracta d'un veritable canvi de paradigma o revolució educativa. Es mostrarà que l'aprenentatge servei contribueix al pas de l'individualisme possessiu al paradigma de l'acció comú, una visió cooperativa del món i de l'educació. Aquesta afirmació es completa amb quatre tesis derivades: és necessari un canvi en la idea de l'educació, han de modificar-se les finalitats educatives, s'imposa una metodologia diferent d'ensenyament i d'aprenentatge, i s'hauran d'incorporar novetats rellevants en l'organització del sistema educatiu. Per últim, es mostra que els canvis de paradigma com el que es descriurà, encara que són possibles, no hi ha res que assegurï el seu èxit si no es compta amb l'acció conscient i continuada dels seus promotors. Cosa que es reclama per l'aprenentatge servei.

Paraules clau

Aprenentatge servei, paradigma, do, cooperació, compromís cívic, acció comú, ecosistema educatiu local.

Service-Learning, paradigm shift and educational revolution

Abstract

The article aims to justify why one of the most significant challenges currently facing Service-Learning is to become aware that not only is it a methodological improvement but that it is a true paradigm shift or educational revolution. It will be noted that Service-Learning contributes to the shift from possessive individualism to the paradigm of joint action, a collective vision of the world and education. Four derived theses supplement this statement: the concept of education needs to change, educational goals should be modified, a different teaching and learning methodology is required, and relevant innovations must be included in the educational system's organisation. Finally, it is pointed out that although paradigm shifts are possible, nothing ensures success without their promoters' conscious and continuous action. A claim made for Service-Learning.

Keywords

Service-Learning, paradigm, gift, cooperation, civic engagement, joint action, local educational ecosystem.

Escric aquest article en record i homenatge a Laura Rubio, companya i amiga durant molts anys en el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i en el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. La temàtica que aborda, el sentit de l'aprenentatge servei com a transformació profunda de l'educació, m'ha semblat apropiat per aquest article de commemoració per un doble motiu. Primer, perquè és una qüestió que havia parlat moltes vegades amb la Laura, en general i en els seus diferents aspectes parcials. Compartíem la idea que l'aprenentatge servei ha de ser un canvi de paradigma, una revolució en el món de l'educació, i ens agradava estar implicats i contribuir a aquest projecte seriós de millora de l'educació. Però també per un segon motiu, perquè l'aprenentatge servei va ser per a la Laura un canvi professional radical. L'aprenentatge servei va arribar poc després que llegís la seva tesi de doctorat, en un moment que estàvem fent plans i proves per simplificar la manera d'estudiar la cultura moral de les institucions educatives –tema de la seva tesi– per tal d'aconseguir que fos més fàcil aplicar els procediments que havia ideat. Hi estàvem treballant, quan va arribar l'aprenentatge servei i va quedar, vàrem quedar, absorbits del tot per la força de l'aprenentatge servei i per les feines que es van derivar de la voluntat d'implantar-lo entre nosaltres. El que va venir a continuació és una història plena de bons moments. Gràcies, Laura.

1. Introducció

El desarrollo que en los últimos años está experimentando el aprendizaje-servicio en distintas partes del mundo, su aplicación al alumnado de diferentes edades y niveles, así como la participación de múltiples actores sociales en su implantación (Tapia, 2006), invita a un momento de reflexión que nos permita preguntar por los retos a que hoy se enfrenta el aprendizaje-servicio. Sin embargo, los retos dependen de la posición que ocupe cada participante en dicho proceso. No se planteará el mismo reto el profesorado de un centro que lo está incorporando a su proyecto educativo, que el responsable de una entidad social que debe precisar qué tipo de servicio solicitar a los jóvenes, o los técnicos municipales que desean crear una red

local de centros y entidades para generalizar el aprendizaje-servicio en su ciudad. En cada caso los retos más urgentes e inmediatos serán diferentes. En este escrito no vamos a adoptar ninguno de estos puntos de vista, sino que intentaremos preguntarnos sobre los retos del aprendizaje-servicio en tanto que tarea colectiva, en tanto que esfuerzo de todos por impulsar una propuesta que responda a las necesidades educativas de la actualidad. Para intentarlo, formularemos primero de manera general el reto que hoy consideramos fundamental y luego veremos algunos aspectos que lo concretan y desarrollan.

2. Cambio de paradigma

Los diferentes protagonistas de la implantación del aprendizaje-servicio comparten un reto que les afecta por igual: no olvidar que el aprendizaje-servicio es un cambio de paradigma educativo. Es una propuesta que en algunos aspectos relevantes se aparta de la línea educativa dominante. El reto es no olvidar que se está implantando algo distinto y evitar que la repetición o la banalización haga perder lo que el aprendizaje-servicio aporta de revolucionario. Por este motivo decimos que no se trata solo de una innovación educativa que mejora u optimiza el modo establecido de trabajar, sino que estamos ante una revolución educativa que propone una transformación profunda de la educación: un cambio de modelo formativo.

Thomas S. Kuhn fue el primero en hablar de cambio de paradigma para referirse a una manera completamente nueva, revolucionaria, de explicar la realidad. Lo hizo en su célebre libro *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1971). En esta obra se muestra como las ciencias pasan por momentos de revolución en los que se substituye una manera de ver y explicar los hechos por otra distinta. Cuando la ciencia normal acumula anomalías, puede producirse una revolución científica –otro modo de ver los hechos, de investigarlos y de explicar la realidad– que, en caso de ser aceptada por la comunidad científica, algo que no suele ser inmediato y que

a menudo exige muchos esfuerzos, se convierte en el nuevo paradigma dominante, en una nueva etapa de ciencia normal. El desarrollo científico por cambio de paradigma también se ha aplicado a las ciencias sociales, aunque con mayor flexibilidad. Lo mismo puede decirse de su uso en pedagogía. La idea de paradigma se ha empleado de una forma menos estricta para señalar cambios en los hechos que se consideran relevantes, cambios en las ideas, teorías y valores que se sustentan, y cambios en las prácticas que derivan de un modo de entender la educación en una comunidad. En este sentido, se habla, por ejemplo, de *revolución copernicana de la educación* para referirse a la sustitución del docente por el alumnado como centro del proceso educativo (Morando, 1968). La tesis que deseamos proponer es que el aprendizaje-servicio es un cambio de paradigma educativo que conduce a una manera de entender la educación distinta a las formas que hoy son dominantes.

3. Del individualismo posesivo a la acción común

El aprendizaje-servicio forma parte de una tendencia, todavía incipiente, que contrapone el individualismo posesivo, un paradigma basado en el interés personal y la competitividad, a otro paradigma que mira hacia la comunidad, la búsqueda del bien común, la cooperación, el altruismo y el equilibrio entre el bienestar económico y la convivencia social. A la acción calculadora del individualismo se opone la lógica de la acción común como dinamismo para avanzar en dirección a otra forma de vida.

Aunque el debate entre individualismo y cooperación siempre ha provocado controversia, desde finales de los setenta se ha impuesto una visión economicista que tan solo valora el esfuerzo individual destinado a obtener el mayor beneficio posible. Una visión que convierte la economía en un absoluto incuestionable que pretende cambiar el alma, tal como dijo Thatcher (1981), y diluir el apoyo mutuo en beneficio de individuos aislados, competitivos y, a lo sumo, responsables de sus familias. Una ideología que

afirma que la motivación de cualquier conducta humana debe ser la maximización del propio interés, y que para alcanzar el mayor beneficio personal debe competir sin cesar y en cualquier circunstancia. Como juez último de este proceder, el mercado se encargará de conceder la cantidad de éxito que cada cual merezca, medido de acuerdo a la acogida que obtengan sus realizaciones. Éxito que se convertirá en una mayor o menor capacidad de consumo: el premio que cada uno recibirá por sus resultados (Laval y Dardot, 2013; Contreras, 2015; Escalante, 2016).

Esta lógica economicista se ha introducido en todos los rincones de la sociedad y también en el ámbito educativo. La razón neoliberal ha impulsado una nueva forma de gobierno en el mundo de la educación. Si la pedagogía tradicional supuso el paso del descontrol a la disciplina autoritaria (Foucault, 1976), ahora estamos ante el abandono de la disciplina como forma prioritaria de gobierno y su sustitución por la competitividad como nuevo medio de control y sometimiento (Foucault, 2009). No hace falta tanta autoridad cuando la búsqueda del éxito económico se convierte en el regulador de la conducta. Invertir en formación –acumular capital humano– en busca de rentabilidad es el último criterio que rige todo proceso educativo (Becker, 1983). Empleabilidad, emprendimiento y meritocracia son las cualidades que desde esta perspectiva deben cultivar los ciudadanos. La crisis de las humanidades no es más que una manifestación de la tendencia a valorar tan solo aquello que puede producir un beneficio económico inmediato (Nussbaum, 2010; Garcés, 2019). Ha triunfado un nuevo sentido común que valora el individualismo, el interés personal y la competitividad, y parece que no hay alternativa.

Sin embargo, al rastrear teorías y hechos de diversa procedencia, se constata que de ningún modo el interés y la competición son los únicos motores, ni tampoco los más importantes, que explican la conducta de los seres humanos. Es fácil encontrar aportaciones que muestran que los humanos

están dispuestos a la ayuda y a la cooperación, y que lo están en todos los ámbitos de acción y en un grado muy considerable. Sin duda no todo es altruismo y cooperación, pero tampoco interés y competición. En la actualidad, diversas disciplinas muestran que la fuerza evolutiva fundamental, aquello que nos ha hecho humanos, debe buscarse en el ámbito de la cooperación y la ayuda mutua (Margulis, 2002; Tomasello, 2010, 2021). Un modo de proceder que, entre otros autores y en el ámbito de lo social, también ha destacado Elinor Ostrom (2011) al oponerse a Hardin (1968) y su tesis de la tragedia de los comunes. Esta autora mostró de qué modo varios beneficiarios de un bien común pueden compartir, sin extralimitarse y respetando las normas de cooperación acordadas, los beneficios de un recurso limitado y de propiedad colectiva.

No siempre impera una carrera de egoísmos individuales que buscan aprovecharse del recurso común hasta su agotamiento. Un espíritu colaborativo que en la actualidad se abre camino en el ámbito del conocimiento gracias a las posibilidades inmensas que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para compartir y cooperar (Hess y Ostrom, 2016; Shirky, 2012). Y también encontramos un fuerte movimiento de recuperación de lo comunitario y lo común en el ámbito de la política. Laval y Dardot (2015) han puesto de relieve la participación comunitaria ante situaciones injustas con la voluntad de idear novedades e institucionalizarlas como el principio básico de la acción política. Un conjunto de propuestas con un claro aire de familia que configuran el paradigma de la acción común (Puig, 2021). Quizás no sea exagerado decir que encontramos altruismo, ayuda y cooperación un poco por todas partes.

Como dijimos al inicio de este apartado, el aprendizaje-servicio forma parte de este nuevo paradigma de la acción común. Destaca una disposición natural que impulsa a los educandos a cooperar y, por otra parte, la cooperación como objetivo educativo que se puede consolidar gracias a la experiencia del

aprendizaje servicio. Por tanto, la cooperación es a la vez un dinamismo y un objetivo formativo. Algo que comparte con iniciativas, como la Ciencia Ciudadana o las Clínicas Jurídicas, entre otras. Un tipo de experiencias que suman al conocimiento académico una clara voluntad de cooperación y solidaridad.

En todas estas experiencias encontramos cooperación y solidaridad a varios niveles (Puig et al., 2009). En primer lugar, como trabajo en equipo realizado por los participantes al desarrollar su proyecto. En segundo lugar, en la colaboración con las entidades sociales que ofrecen posibilidades de servicio. Sin embargo, el lugar central de la cooperación se vive al implicarse en el proceso de ayuda a los receptores del servicio, sean personas singulares, grupos de afectados o el conjunto de la comunidad. En último lugar, la cooperación se convierte en un proceso de educación mutua en el que se implican todos los participantes: educadores, representantes entidades, educandos y personas que reciben la ayuda. Parafraseando a Freire (1970), nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismos, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo. Cuatro dimensiones de la cooperación que en las prácticas de aprendizaje-servicio contribuyen a definir el cambio de paradigma que hemos propuesto.

En síntesis, el cambio de paradigma del aprendizaje-servicio es darse cuenta de que la educación no puede guiarse por criterios individualistas y competitivos, sino que, por el contrario, debe orientarse hacia la cooperación, la ayuda mutua y la búsqueda de lo común. Pero este cambio modifica al menos cuatro aspectos fundamentales del proceso educativo: 1) la idea de educación, 2) las finalidades de la educación, 3) la metodología de enseñanza y aprendizaje, y 4) la organización del sistema educativo.

4. Educación como doble don

El cambio de paradigma educativo, la revolución del aprendizaje-servicio, requiere pensar de un modo distinto el concepto mismo de educación. Supone defender una nueva idea que puede sintetizarse en una fórmula sencilla: la educación es un proceso de doble don. La noción de doble don es un cambio en la antropología pedagógica dominante. La educación no puede entenderse únicamente como la ayuda de los adultos a las personas en formación (primer don), sino que es necesario incorporar la ayuda de los jóvenes a la comunidad (segundo don). Si la idea de don es un rasgo antropológico básico, no se debe restringir a la actividad de los adultos, sino que se debe incorporar también a la actividad de los jóvenes.

¿Qué entendemos por *don*? Marcel Mauss, en su obra fundacional *Ensayo sobre el don* (Mauss, 2009), muestra que en todas las culturas hay conductas de don. La circulación de bienes no se realiza únicamente mediante intercambios mercantiles motivados por un interés personal, sino que la voluntad de dar puede ser asimismo la causa de la circulación de bienes. La idea de don incluye aquellas acciones mediante las cuales un sujeto presta un servicio o entrega un bien a otro de manera voluntaria y altruista, sin esperar nada a cambio. Una entrega que se completa con la aceptación por parte del receptor del don inicial y con la necesidad que este siente de devolver el favor recibido al dador. Un ciclo que crea lazos sociales entre los protagonistas –asociación y socialización–, pero que también produce efectos en su autoestima y proceso de individuación (Godbout, 1977; Caillé, 2007). Esbozado lo que entendemos por don, ¿por qué hemos afirmado que el aprendizaje-servicio explica la educación como un doble ciclo de don? (Martín, Gijón y Puig, 2019).

La educación supone un primer ciclo de don que transita de los adultos a los jóvenes, algo que está ampliamente reconocido. La educación se ha definido de múltiples maneras, pero siempre mostrando como la generación de los adultos ofrece a los jóvenes conocimientos, habilidades y valores para que

puedan incorporarse a la sociedad. Algo que sin duda puede entenderse como don; un don que además de saberes incluye acogida, afecto, confianza, reconocimiento y esperanza. Un conjunto de bienes esenciales para el desarrollo formativo de los educandos. Conocimientos y actitudes que se entregan a los jóvenes, que se les ofrecen con la esperanza que los acepten y les sean de utilidad, y que se dan sin esperar nada a cambio. Finalmente, a menudo los jóvenes reconocen, en un momento u otro y de algún modo, la ayuda que recibieron de sus educadores. Hasta aquí el primer ciclo de don, nada que no esté completamente anclado en nuestra cultura educativa.

Sin embargo, la educación no puede acabar en este punto: falta el segundo ciclo de don, el don de los jóvenes a la comunidad. No podemos decir que la educación ha terminado hasta que los jóvenes, ellos también, son capaces de iniciar un proceso de don a la comunidad. Si la acción de dar es un componente tan esencial y universal en la manera de ser humanos, de ningún modo podemos dejar al margen de esta vivencia a los jóvenes. La educación debe incorporar este dinamismo de humanización al proceso formativo, en caso de no hacerlo estará incurriendo en un grave error al escamotear una experiencia insustituible para la formación completa de los jóvenes.

En este punto reside la aportación fundamental del aprendizaje-servicio: afirmar que no es posible educar sin incorporar el ciclo de don que inician los jóvenes al ofrecer un servicio a la comunidad. La calidad de la educación, el provecho formativo que van a conseguir las personas en formación, dependerá de la calidad del servicio que ofrecen a la comunidad. De la calidad del trabajo apoyado en diferentes conocimientos y motivado por valores que se ofrece desinteresadamente a la comunidad. Haber sido capaces de dar y observar como se ha recibido su esfuerzo y como se ha agradecido, los empodera, refuerza su autoestima, mejora su socialización, los convierte en ciudadanos activos y les da fuerzas para dirigir con mayor autonomía su propia vida. Probablemente, algunas de las anomalías y dificultades que hoy

presenta la educación disminuirían si fuésemos capaces de pedir ayuda a los jóvenes y permitirles aportar algo de valor a su comunidad. En este sentido, el compromiso social de los centros educativos es la cara institucional que hace posible el don personal del alumnado.

5. De preparar para la vida a cambiar la vida

El aprendizaje-servicio lleva implícita una modificación de las finalidades de la educación: incorpora una voluntad de transformación que apunta hacia un cambio en las formas de vida. La educación siempre se ha ocupado de enseñar a vivir. Los seres humanos nacen inmaduros y precisan de un lento proceso que los prepara para vivir en la sociedad en que han de insertarse. Sin este aprendizaje del vivir en sus diferentes dimensiones tendrían muy pocas posibilidades de alcanzar una madurez digna. Aceptada esta premisa, la cuestión ahora es determinar cuál es el mejor modo de enseñar a vivir. Un interrogante que ha tenido varias respuestas.

Durante mucho tiempo, se pensó que el mejor modo de enseñar a vivir era apartando a los jóvenes de la vida, separándolos de su entorno social cotidiano. Dado que la realidad vital de los educandos estaba llena de peligros, riesgos, malos ejemplos o pérdidas de tiempo, lo más aconsejable era alejarlos de su entorno y recluirllos en un medio sin tentaciones y lleno de los mejores elementos culturales a transmitir. Una óptima selección de conocimientos e influencias en un medio sin perturbaciones. Esta posición se mantiene hasta que la educación se da cuenta de que conviene hacer justo lo contrario: educar para la vida, pero ahora aproximándose todo lo posible a la realidad vital. El objetivo será preparar para dar respuesta a las exigencias y necesidades que nos plantea la sociedad, en especial las relativas al trabajo, y de este modo contribuir a un desarrollo óptimo de la vida en común y obtener la mejor recompensa personal por la aportación. Para conseguir estos objetivos, la educación procurará que la sociedad entre y enriquezca la vida escolar de tantas formas como sea posible y, por otra

parte, hará todo lo posible para que los alumnos salgan y participen con asiduidad de la vida social y del trabajo productivo. Este doble proceso, junto con unos contenidos curriculares apropiados, proporcionará la mejor preparación para la vida.

Hoy, sin embargo, estas posiciones han quedado sobrepasadas por la necesidad de enseñar a los jóvenes a cambiar el modo de vida. Una conveniencia que se justifica por la situación de crisis generalizada en la que nos encontramos y por la necesidad de avanzar en dirección a un cambio civilizatorio (Hunyadi, 2015). No es posible ni tan solo enumerar las diferentes crisis superpuestas en las que nos encontramos, pero con citar los riesgos del cambio climático, la destrucción de la naturaleza, así como las formas de producción y consumo imperantes, es suficiente para tomar conciencia de la gravedad de la situación. Ante este panorama, la educación no puede quedar inmóvil y actuar como si no sucediese nada. Sabemos que nuestra forma de vida no puede durar indefinidamente, que es urgente encontrar otros modos de vivir y que la educación puede contribuir en alguna medida a preparar a los jóvenes para esta tarea.

La necesidad de cambiar la vida plantea a la educación, y también al aprendizaje-servicio, una dificultad que no había encontrado hasta el momento: ¿cómo enseñar lo que todavía no existe? En realidad, la pregunta no es acertada, no lo es porque no se trata de enseñar una forma de vida que todavía no existe, sino dar la oportunidad a los jóvenes para que sean ellos quienes protagonicen los cambios. Darles la palabra para que participen ya desde hoy mismo en las transformaciones que es necesario emprender. Esta actitud abierta al cambio social y abierta a la participación transformadora es una de las aportaciones relevantes del aprendizaje-servicio.

Que los jóvenes tengan la iniciativa de los cambios sociales es algo que estudió de manera detenida Margaret Mead (1971). Distinguió entre culturas

postfigurativas, en las que los adultos enseñan a los jóvenes lo que hay que saber; culturas *cofigurativas*, en las que cada generación aprende de sus iguales; y culturas *prefigurativas*, en las que los jóvenes enseñan a los adultos nuevas formas de vida. Mead ejemplificó este último modelo con los cambios que produjeron los jóvenes a finales de la década de los sesenta. Quizás hoy las condiciones sociales no sean tan favorables para una eclosión de creatividad juvenil en busca de otras formas de vida, pero al menos podemos intentar promoverla y eso es justamente lo que permite la metodología del aprendizaje-servicio.

¿Cómo ayudar a los jóvenes a anticipar creativamente el futuro? Además de impulsar de un modo general su protagonismo en la vida cívica, merece la pena, en primer lugar, proponer una alianza entre el profesorado y el alumnado que contribuya a imaginar y realizar lo que todavía no existe. En la actualidad, una de las tareas fundamentales de la educación es transmitir qué juntos podemos promover otra forma de vida (Molina-Luque, 2021). Por otra parte, probablemente la mejor manera de contribuir a la creatividad social de los jóvenes es permitiendo que se enfrenten a los problemas reales y concretos que detectan en su medio de experiencia, bien se trate de problemas cercanos o de carácter más general. Lo nuevo surge al sumergirse y trabajar sobre los retos que plantea el presente. La mejor manera de idear el futuro es intervenir en el presente. Finalmente, conviene también cultivar la esperanza creativa y hacerlo mostrando que la cooperación engendra una fuerza transformadora capaz de cambiar la realidad. En la concreción de estas tareas, el aprendizaje-servicio puede ofrecer una gran ayuda, ya que facilita la alianza entre los roles docentes y discentes, se enfrenta a los problemas y necesidades actuales de la comunidad y muestra como la cooperación consigue logros imposibles de alcanzar de otra manera.

6. De la actividad escolar al compromiso cívico

El aprendizaje-servicio es también un cambio metodológico, una manera distinta de entender la enseñanza, que está pensada para conseguir que el aprendizaje adquiera pleno sentido personal y una alta relevancia social. Una de las mejores aportaciones de la metodología del aprendizaje-servicio es haber superado la descontextualización del aprendizaje escolar, incluso cuando este aprendizaje cumple con las características propias de una educación activa y significativa. Los mejores aprendizajes pierden fuerza cuando entran en la escuela como tareas, experimentos o ejercicios de aula. Al separarlos de la experiencia directa, no se alcanza la implicación y el compromiso del alumnado con los problemas que se plantean y, en consecuencia, se diluye parte de su potencial formativo. Por el contrario, las actividades de aprendizaje-servicio conservan siempre una alta contextualización, la actividad que lleva a cabo el alumnado es real, inserta en las situaciones en las que ha detectado el problema y ha decidido actuar. Aunque la actividad tenga momentos escolares, las tareas en último término siempre se refieren a situaciones reales y siempre tendrán un momento de intervención transformadora real. Por tanto, no hay simulación, sino que estamos ante una actividad veraz, auténtica y que conserva toda la fuerza de lo vivido en directo. Una actividad que favorece el compromiso cívico inmediato del alumnado que se implica en el servicio, pero que también favorece el compromiso a largo plazo, el compromiso como futuros ciudadanos que participan en la comunidad.

Este cambio metodológico se inserta en una larga historia pedagógica que tiene algunas etapas nítidas. La primera sistematización sobre cómo transmitir conocimientos y valores se denominó pedagogía tradicional. Una propuesta que afirma que se aprenden conocimientos escuchando y valores obedeciendo. Es un modelo verbalista que tiene plena confianza en la palabra del profesor como herramienta de transmisión de conocimientos acabados y modélicos. Y es también un modelo autoritario que confía en la palabra para dictar normas y valores eternos, en la vigilancia para controlar su

cumplimiento y en el castigo para regular el comportamiento. Este modelo queda superado con la consolidación de la pedagogía activa. Esta nueva postura afirma que se aprende llevando a cabo una actividad manipulativa y/o cognitiva – es el *learning by doing* de Dewey (1995)–. Se aprenden conocimientos observando e investigando y se aprenden valores participando democráticamente en la vida de la comunidad escolar. En consecuencia, el saber no se considera acabado, sino que está en construcción y el alumnado debe aprender el método para producirlo. Por otra parte, los valores y su aplicación a situaciones particulares se adquieren mediante un trabajo de reflexión y deliberación. En consecuencia, los protagonistas de la educación son los chicos y chicas, aunque en la pedagogía activa su protagonismo tiende a limitarse a la acción en el interior de la escuela, a la acción descontextualizada y escolarizada.

Descontextualización que supera el aprendizaje-servicio y el modelo de la pedagogía de la acción común: ahora se aprende haciendo, pero donde *hacer* significa intervenir juntos en la misma realidad con el objetivo de transformarla. Se trata de un aprendizaje del compromiso cívico colectivo y de la actividad real (Tapia, 2006; Batlle, 2020; Puig, 2015). La potencia formativa del aprendizaje-servicio está en que la actividad del alumnado se lleva a cabo en la misma realidad y con la voluntad de ofrecer un servicio a la comunidad. Una metodología que ha tenido ilustres precursores, entre los que podemos destacar a Baden Powell (1976) y su idea que los jóvenes deben estar dispuestos a prestar ayuda en cualquier momento, a Dewey (1927) y su actividad asociada y realizada en beneficio de la comunidad o, por último, a la pedagogía de raíz marxista y su defensa del trabajo socialmente necesario (Marx y Engels, 2013). En todos estos casos, y más allá de sus diferencias y de la opinión que nos merezca cada postura, estamos ante tres opciones que destacan la importancia formativa de la intervención directa y real de los jóvenes en su comunidad. Como ya hemos dicho, algo que ha heredado y redefinido el aprendizaje-servicio.

Aunque se conoce bien cómo funciona el aprendizaje-servicio, vamos a destacar los aspectos que concretan su propuesta de compromiso cívico, un modelo que hemos denominado pedagogía de la acción común (Puig, 2021). En primer lugar, el aprendizaje-servicio convierte en currículum los problemas actuales y las situaciones que plantean alguna necesidad. En segundo lugar, ante esos déficits, el aprendizaje-servicio va más allá del análisis crítico de la realidad y propone un verdadero compromiso enfocado a paliar la situación problemática. A continuación, el aprendizaje-servicio debe activar las disposiciones para acomunar a los participantes: desarrollar actitudes de cuidado mutuo, de diálogo y de cooperación. En cuarto lugar, confecciona un plan de acción creativo y esperanzado que articula teoría, acción y valores. A continuación, los bienes que produzca la intervención se entregan a la comunidad sin requerir ninguna compensación a cambio. Y, por último, las actividades de aprendizaje-servicio irán acompañadas durante todo su desarrollo por una dedicación reflexiva individual y colectiva que producirá nuevo conocimiento y dará sentido personal y social a la intervención. De este modo se habrá conseguido desarrollar una completa actividad de aprendizaje en la misma realidad y realizada con afán de transformación: una ética de la solución de problemas prácticos desde una mirada cercana y una implicación directa (Putnam, 2013).

7. Hacia un ecosistema educativo local

La implantación generalizada del aprendizaje-servicio requiere un cambio organizativo. Tras activar los actores que intervienen en cada proyecto, es necesario crear una red local que permita multiplicar y hacer sostenibles las experiencias. La relación de partenariado entre los centros educativos y las entidades sociales crea las condiciones de una profunda reorganización del mundo de la educación. Se pasa del *sistema educativo*, entendido como el conjunto de los centros docentes aislados, al *ecosistema educativo local*, entendido como la red de centros y entidades sociales que se vinculan para

desarrollar conjuntamente propuestas educativas. Vínculos y propuestas que suelen realizarse en el ámbito de una ciudad o un barrio, aunque en algunas ocasiones tienen una incidencia más amplia. Por todo ello, y como hemos adelantado, el aprendizaje-servicio requiere una nueva manera de organizar la actividad educativa.

El aprendizaje-servicio no hace más que reforzar una tendencia que hace tiempo que se está gestando. La situación de partida es la de un conjunto de centros educativos aislados de su entorno y autosuficientes que ofrecen en soledad educación a su alumnado. Hace tiempo que este modo de entender la organización educativa se considera superado. Desde la irrupción del movimiento de las Escuelas Nuevas se defiende la vinculación, tan estrecha como sea posible, de las escuelas con su medio circundante (Olsen, 1960). Las salidas del centro y las visitas a museos u otras instituciones culturales, las colonias y excursiones, el trabajo de campo, las conferencias dictadas por especialistas, la participación de los padres y madres en las aulas y otras fórmulas que construyen puentes entre la escuela y su medio, y lo hacen con el ánimo de ofrecer una educación vinculada a la vida y más rica en contenidos.

Más adelante, la aparición de nuevos actores educativos mostró que la escuela no es la única, ni quizás la más importante, influencia educativa que reciben los jóvenes (Carpenter y McLuhan, 1974). Los medios de comunicación y otros actores sociales habían alcanzado un alto impacto educativo. De esta constatación surgió la idea de universo educativo, que Coombs (1968) apuntó y Trilla (1986) sistematizó de forma completa. La educación formal, la no formal y la informal trazan un panorama de cómo se suman a la escuela infinidad de instancias educativas no escolares y como, a fin de cuentas, desde cualquier punto de la sociedad podemos recibir influencia educativa.

Tomar conciencia del universo de la educación permitió hablar de *ciudad educadora* como el espacio donde se dan cita y aglutinan los diferentes actores educativos formales, no formales e informales. Las ciudades son espacios formativos que es posible diseñar y donde es posible aplicar una política educativa destinada a incrementar su capacidad educativa, su educatividad. En este sentido, se realizaron estudios destinados a mapear lo educativo de las ciudades y se propusieron planes educativos de ciudad pensados para incrementar su influencia educativa y hacerla llegar a todos sus habitantes sin discriminaciones.

Sin embargo, es posible ahondar un poco más en este proceso y empezar a hablar de *ecosistema educativo local* (Longás y Civís, 2018). Con este nuevo concepto se quiere dar mayor énfasis a las relaciones entre las diferentes entidades, educativas o no directamente educativas, que conviven en la ciudad. Se trata de ir más allá de una enumeración y agregado de instituciones para avanzar en la creación de una red que permita ofrecer propuestas formativas pensadas en común entre la escuela y las entidades. Propuestas diseñadas en colaboración y donde la articulación de las aportaciones de ambas instituciones incrementa su calidad formativa. Hoy puede decirse que ninguna entidad educativa puede ya trabajar en soledad. Desarrollar adecuadamente el currículum depende de la aportación de más de una entidad de la ciudad. Hacia esta nueva realidad apunta la idea de ecosistema educativo local y el aprendizaje-servicio, así como otras experiencias afines, contribuyen decididamente a este proceso.

Como sabemos, la mayor parte de las experiencias de aprendizaje-servicio requieren de una relación de partenariado entre un centro educativo y una entidad social. Una entidad que ofrece un espacio de servicio a los jóvenes y les abre las puertas de la realidad que estudiarán y donde van a intervenir con ánimo transformador. Centro y entidad diseñarán conjuntamente la experiencia, o al menos acordarán los objetivos y los detalles prácticos de su

realización. En cualquier caso, como condición necesaria para el éxito educativo de la acción, se deberá establecer un alto grado de colaboración entre ambas entidades. El partenariado es una simbiosis didáctica que da lugar a un nuevo dispositivo de aprendizaje que ni los centros educativos ni las entidades sociales pueden garantizar en soledad.

Cuando en una ciudad estas relaciones de partenariado se multiplican como resultado de la propagación del aprendizaje-servicio, se hace necesario crear una red local –una comunidad ApS– que ayude a sostener las experiencias en marcha y que siga impulsando su proliferación. Una tarea que debería recaer en buena parte, aunque no exclusivamente, en las administraciones municipales. Finalmente, esa red de soporte y difusión local del aprendizaje-servicio se incorporará a las estructuras de gobierno educativo municipal (Bär et al., 2020). Sean cuales sean las competencias y el nivel de desarrollo que en cada momento y situación disfruten los municipios, convendría integrar la red de aprendizaje-servicio en la gobernanza educativa de la ciudad. Este proceso, todavía en fase embrionaria, podrá en el futuro convertir la organización de la educación en un verdadero ecosistema educativo local. Un cambio que sin duda contribuye a la definición de otro paradigma en la organización y la gestión educativa.

8. Ningún cambio de paradigma está asegurado

Las revoluciones científicas o educativas no siempre acaban produciendo un cambio de paradigma, no siempre triunfan. Por muy convenientes que parezcan a quienes las proponen, no existe ninguna seguridad que garantice que serán adoptadas por la comunidad científica o educativa. Los cambios y las revoluciones se alcanzan gracias a la convicción con que la defienden los impulsores, la tenacidad que imprimen a su acción, y siempre que lo nuevo resuelva anomalías y reduzca problemas. El esfuerzo de los impulsores y la oportunidad de las novedades son las dos fuerzas que pueden suscitar el acuerdo de la mayoría de la comunidad y establecer un nuevo paradigma.

Puig, J.M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 12-35. DOI10.1344/RIDAS2022.14.2

En el caso del aprendizaje-servicio, y como se decía al iniciar este artículo, para que esto suceda conviene que nadie olvide que no estamos ante una simple mejora educativa, sino ante una verdadera revolución. Nuestra intención ha sido contribuir a tomar consciencia de lo que implica el aprendizaje servicio. No olvidarlo ayudará a los impulsores a conocer mejor hacia donde se dirigen y qué es lo que pretenden alcanzar. Ser conscientes también incrementará su capacidad de convicción para atraer a su proyecto de cambio a otros actores que todavía no lo conocen o no han percibido las mejoras educativas que puede aportar. Tomar conciencia y seguir impulsando el aprendizaje-servicio es imprescindible para convertir una nueva idea en una realidad plenamente establecida, en un cambio de paradigma que nos ayude a superar algunas de las anomalías que hoy afectan a la educación y contribuya a ofrecer a los jóvenes una mejor educación. Un cambio de paradigma que quizás será lento porque nada importante ocurre en poco tiempo, silencioso porque no depende de la propaganda ni del ruido en las redes, colectivo porque no habrá implantación de un nuevo paradigma si no lo sustenta una mayoría transformadora y, por encima de todo, imparable porque no se trata de un cambio por el gusto de cambiar o seguir una moda, sino de un cambio urgente para construir una mejor manera de vivir.

Referencias bibliográficas

AAVV. (1990). *La ciudad educadora*. Ajuntament de Barcelona.

Baden Powell, R. (1976). *Escultismo para muchachos*. Scout Interamericana.

Bär, B., Calvet, J., Campo, L., Puig, J. y Rubio, L. (2020). *Consideraciones para implantar el aprendizaje servicio en el ámbito local*. Associació Centre Promotor d'ApS. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/quaderns_aps/CAST-Implantar-ApS-en-el-aiEmbito-local.pdf

Puig, J.M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 12-35. DOI10.1344/RIDAS2022.14.2

- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- Becker, G.S. (1983): *El capital humano*. Alianza Editorial.
- Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. La Découverte.
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Laia.
- Contreras, M.A. (2015): *Crítica de la razón neoliberal*. Akal.
- Coombs, P.H. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Dewey, J (1927). Los principios morales que cimientan la educación. *Obras de Dewey (vol. II)*. La Lectura.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Escalante, F. (2016): *Historia mínima del neoliberalismo*. Turner.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Akal.
- Garcés, M. (2019). *Humanidades en acción*. Rayo verde.
- Godbout, J.T. (1997). *El espíritu del don*. Siglo XXI.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of Commons. *Science*, 162, pp. 1243-1248.
- Hess, Ch. y Ostrom, E. (Eds.) (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. Traficante de Sueños.
- Hunyadi, M. (2015). *La tiranía de los modos de vida*. Cátedra.
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.

- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común*. Gedisa.
- Longás, J. y Civís, M. (2018). Xarxes de corresponsabilitat educativa. Un nou repte per a la governança del sistema educatiu. Riera, J. (director). *Reptes de l'educació a Catalunya*. Fundació Bofill. Pp. 447-489.
- Martín, X., Gijón, M. y Puig, J (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre Educación*, 37, 51-68. DOI: 10.15581/004.37.51-68
- Marx, K. y Engels, F. (2013). *Manifiesto comunista*. FIM.
- Margulis, L. (2002). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*. Debate.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don*. Katz.
- Mead, M. (1977): *Cultura y compromiso*. Gedisa.
- Morando, D. (1968). *Pedagogía*. Editorial Luis Miracle.
- Molina-Luque, F. (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones*. Catarata.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Olsen, E.G. (1960). *La escuela y la comunidad*. Uthea.
- Ostrom, E. (2011). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. FCE.
- Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Puig, J. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó.

Puig, J. (coord.) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.

Putnam, H. (2013). *Ética sin ontología*. Alpha Decay.

Shirky, C. (2012). *Excedente cognitivo. Creatividad y generosidad en la era conectada*. Ediciones Deusto.

Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad nueva.

Thatcher, M. (1981). Mrs. Thatcher: The first two years. *Sunday Times*, 3 mayo. <https://www.margareththatcher.org/document/104475>

Tomasello, M. (2021). *Lo que nos hace humanos*. Dr. Buk.

Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz.

Trilla, J. (1986). *La educación informal*. PPU.