

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



Editorial

Laura Rubio (1977-2021), in memoriam

Anna Escofet

<https://orcid.org/0000-0002-2230-8802>

ridas@ub.edu

Andrew Furco

<https://orcid.org/0000-0002-0061-7751>

M^a Nieves Tapia

<https://orcid.org/0000-0002-0403-9629>

Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 Los autores. 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/>

Escofet, A.; Furco, A. Tapia, M.N. (2022). Editorial. Laura Rubio, in memoriam. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 1-5. DOI10.1344/RIDAS2022.14.0

Este es un número especial de RIDAS, un número que nunca quisiéramos haber tenido que hacer, pero a la vez, un número que nos permite reconocer el legado académico de Laura Rubio como profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y la importancia que ha tenido Laura, compañera y amiga, en nuestras vidas.

Laura era licenciada en Psicopedagogía y doctora en Pedagogía con una tesis doctoral sobre la cultura moral de los centros educativos. Profesora del departamento de Teoría e Historia de la Educación, formaba parte del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) y del Grupo de Innovación Docente Innova-THE e impartía clases en los grados de Educación Social, Pedagogía y Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster de Educación para la Ciudadanía. Como académica, intentó siempre enriquecer las tres misiones de la universidad y participó de manera activa, incansable y comprometida en todas ellas. Miembro del Centro Promotor de ApS, dedicó también su fuerza, entusiasmo y energía en promover el aprendizaje-servicio en distintos ámbitos, tanto sociales como educativos.

Tal y como puede leerse en los artículos de este número de RIDAS, la huella que deja Laura entre nosotras es profunda y nuestro compromiso con continuar con su legado es firme. Como Brenda Bär afirma en su artículo, esperamos no traicionarla. Ella lo merece y el mundo lo necesita.

Anna Escofet

It is difficult to describe the tremendous loss we feel as we continue to mourn the passing of our dear colleague, Laura Rubio Serrano. Laura was an extraordinary person. Her genuine kindness and friendliness always made her a delight to be around. As anyone who knew her will tell you — the room was always brighter when Laura was present.

A consummate professional, scholar, and educator, Laura worked tirelessly to strengthen the moral fabric of schools through service-learning. Laura's passion for service-learning was as enormous as her ever-present bright smile. Over the years, she expanded opportunities for practitioners, scholars, and students at the University of Barcelona and at other universities to develop their service-learning capacity. She also brought to service-learning a deeper understanding of the complex moral dimension that undergirds the pedagogy. And across the many pages and volumes of RIDAS, we find numerous citations of Laura's writings and the undeniable influence and impact her scholarship has had on the service-learning field.

Over the years, I had the pleasure of interacting with Laura on several occasions and have many fond memories of our discussions. Several years ago, Laura traveled to visit me at the University of Minnesota. During the visit, Laura shared with me her hopes for service-learning and how it could serve as way to bring peace to a world that needed stronger communities and greater solidarity. I will forever cherish that conversation and the photo of us that we took that day — Laura looking bright and happy, shining that unmistakable, big, bright smile. I feel immensely privileged to have had the opportunity to get to know and collaborate with Laura. She was a true trail blazer.

Although Laura is no longer with us, I know that the beautiful way she lived life and the valuable legacy she has left in the service-learning field will continue to inspire and lift us.

I extend my sincere condolences to Laura's personal family and professional colleagues and to all who had the honor and privilege of getting to interact and work with Laura. She will be sorely missed.

Andrew Furco

Conocí a Laura en 2006, en mi primer encuentro formal con el GREM de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que por entonces estaba comenzando a estudiar el aprendizaje-servicio y a construir junto a Charo Batlle y la Fundación Jaume Bofill el Centro Promotor de Cataluña, que sería el primero de la ahora robusta Red Española de ApS.

De esas primeras reuniones me llevé el recuerdo de su sonrisa, que iluminaba cada habitación donde estaba con su frescura y su entusiasmo. Para usar una expresión muy futbolística y muy argentina, Laura “tenía puesta la camiseta” del ApS desde el primer minuto, y su compromiso no era exclusivamente intelectual, sino vital. Como muchos de nosotros, había encontrado una pedagogía que no sólo mejora la educación, sino que nos ayuda a soñar un mundo mejor.

Con CLAYSS tuvimos la oportunidad de recibirla en Argentina muchas veces: para una estadía en la Universidad de Buenos Aires, para las Jornadas de Investigadores, como ponente en nuestros Seminarios Internacionales, en las reuniones de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio... La fundación de RIDAS nos dio la oportunidad de trabajar más frecuentemente juntas a la distancia.

Era siempre una alegría encontrarla, y en esos encuentros esporádicos a lo largo de los años -presenciales y virtuales- creo que se fue construyendo una verdadera amistad. Compartimos las alegrías del crecimiento del aprendizaje-servicio en España y en el mundo, las lindas noticias familiares, y también los momentos duros, cuando los horizontes profesionales parecían bloqueados por las crisis económicas, y cuando la enfermedad fue recortando las posibilidades de encuentro.

Laura era una gran académica, pero más todavía una gran mujer. Parafraseando a Bertolt Brecht, era de las indispensables que luchan toda la vida, y se nos hizo demasiado corto el tiempo de lucha compartida. Todavía me resulta difícil de creer que la próxima vez que vaya a Barcelona no voy a



ISSN 2339-9341

poder abrazarla. Todavía estoy a punto de ponerla en copia en cada correo sobre RIDAS. La vitalidad de su sonrisa y de su presencia nos sigue acompañando, y la fe me dice que nos volveremos a encontrar.

Gracias, Laura querida, por todo lo que nos diste, por todo lo que fuiste y seguirás siendo para todos los que te queremos.

María Nieves Tapia

Preámbulo

Laura Rubio, académica, colega y amiga

Isabel Vilafranca Manguán

ivilafranca@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9362-7843>

Núria Obiols Suari

nobiols@ub.edu

<https://orcid.org/000-0003-3103-0336>

Universitat de Barcelona, España

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 Las autoras. 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/>

Vilafranca, I. y Obiols, N. (2022). Preámbulo. Laura Rubio, académica, colega y amiga. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 6-11. DOI10.1344/RIDAS2022.14.1

Para empezar, en calidad de equipo de dirección del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, hemos de expresar que el curso académico anterior, 2021-2022, fue especialmente difícil por la irreparable pérdida de la que fue una gran compañera, una excelente profesora y una buena amiga para todas nosotras y nosotros: la Doctora Laura Rubio.

Desde este texto quisiéramos agradecer a todas las personas, autoridades políticas y académicas, colegas universitarios, colectivos y departamentos que nos remitieron palabras y sentimientos de condolencia, que manifestaron su pésame, su apoyo al Departamento y a nuestras compañeras y compañeros en aquellos difíciles momentos.

Asimismo, agradecer a su vez a las personas que organizaron el precioso, emotivo y concurrido acto de reconocimiento y homenaje a Laura Rubio que tuvo lugar la tarde del veinte de junio de 2022, en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, por el cariño, la sensibilidad, la pena contenida y el celo en que cada detalle del evento estuviera cuidado y respetara el sentir y la forma de ser de la profesora Laura Rubio. Sin lugar a duda, un homenaje hecho desde el corazón, quizás aún roto por el dolor, pero desde el más profundo agradecimiento y reconocimiento a ella y a su legado. Por último, agradecer la presencia de los diferentes ponentes, asistentes, autoridades, profesores y familiares que participaron de esa sentida sesión de homenaje académico.

Tal y como el título indica, en estas breves líneas se hará referencia a Laura, como no podía ser menos, desde una triple perspectiva o prisma, a saber, como académica y miembro comprometido del Departamento, como colega universitaria y como amiga.

En la faceta académica, Laura, fue siempre un modelo de constancia, de rigurosidad científica, de responsabilidad, de ilusión y de compromiso. Se inició en la formación pedagógica en la Universidad de Barcelona, siendo primero en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación (entonces de Pedagogía) becaria predoctoral del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) y, más adelante, miembro del equipo de investigación de este grupo consolidado.

Posteriormente, trabajó en el mismo Departamento como profesora asociada, después Lectora y finalmente, tras un breve contrato de retención de talento, como profesora Agregada a partir del 2018, así podríamos afirmar que Laura creció y se formó en el Departamento.

Su tesis doctoral, *La Cultura moral de los centros educativos: vía institucional de la Educación Moral*, estuvo dirigida por el Dr. Puig y presentada en 2005, y sobresalió por sus aportaciones en el ámbito de la Educación Moral y su vinculación con la Teoría de la Educación.

Sus libros y publicaciones sobre Aprendizaje-Servicio (ApS), Educación Moral, Civismo y Educación para la Ciudadanía han sido, y son, referentes teóricos y prácticos en estas materias, tanto en el contexto universitario como en otros ámbitos y entornos educativos.

Dinamizó y contribuyó a la consolidación del ApS en la Facultad de Educación y en la Universidad de Barcelona. Como muestra de su compromiso con la institución universitaria podemos citar las diferentes comisiones en las que participó. Por ejemplo, fue coordinadora de la Oficina de Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Educación, miembro del Consejo de Estudios del grado de Educación Social, y del grado de Educación Primaria, y coordinadora del equipo docente de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado del grado de Educación Social. Así mismo, en el Departamento fue miembro de la Comisión

del Plan de Ordenación Académica (POA) durante muchos años y del Grupo de Innovación Docente Consolidado Innova-THE. Además, formó parte de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio y del Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación, entre otras sociedades científicas y académicas.

Fue profesora de las asignaturas de Ética, Valores y Educación Social y de Teorías e Instituciones Educativas del grado de Educación Social, de Procesos Educativos y Práctica Docente en la Educación Primaria del grado de Educación Primaria y también docente del Máster de Educación en Valores y Ciudadanía de la Universitat de Barcelona. Cabe decir que sus clases fueron un modelo formativo para estudiantes y docentes de la Facultad de Educación, así como un referente en innovación docente. En suma, fue una gran profesora, altamente valorada por sus alumnas y alumnos, tanto por sus clases como por su atención personalizada, tutorización y orientación del alumnado. Escuchaba mucho al estudiantado y sabía establecer con ellos vínculos de confianza a la par que de exigencia académica.

En el terreno personal, como colega universitaria, Laura era cercana, una persona íntegra, cabal, responsable, cumplidora, veraz y auténtica. Pero nos gustaría destacar algo que era muy propio de ella, como son su optimismo y su ilusión por llevar a cabo cualquier proyecto o iniciativa. Y lo era tanto que inevitablemente lo contagiaba a las personas de su entorno. Laura era detallista y comprometida con lo que creía y pensaba, además de persona reflexiva, que no se conformaba o acomodaba en un primer estadio de los retos que debía asumir, sino que iba mucho más lejos y se los cuestionaba, con lo que su nivel de reflexión le permitía sobradamente convencer de sus ideas y principios. En definitiva, una persona que argumentaba con criterio. En cualquier caso, Laura era una persona muy entregada a las relaciones personales próximas, a la vez que muy sistemática y que tenía siempre

tiempo para regalar y dedicar a los demás, fueran compañeros, amigas, alumnas y alumnos o familia.

Como amiga, Laura era fiel, buena amiga de sus amigas. Laura era noble y profunda. Coincidimos largo tiempo con ella en la Comisión del POA del Departamento y como Guillem, su marido, siempre nos recuerda, nos pasábamos las horas repartiendo créditos y cuadrando mentalmente el Excel del POA del Departamento, incluso en momentos más lúdicos y fuera del ámbito de esta comisión. Dicho en otras palabras, trabajaba incluso cuando no tenía que hacerlo, en los momentos de ocio o más distendidos. Los y las que tuvimos la suerte de coincidir con ella la recordaremos siempre como una amiga de las que dejan huella... de las que no olvidaremos.

En un artículo titulado *Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos*, publicado en 2011 en la *Revista Española de Pedagogía*, Laura Rubio afirmaba: *A su vez, la cultura, como valores que comparten los miembros de una institución, supone una influencia directa sobre su clima, entendido como las percepciones y vivencias de sus miembros. Resulta evidente que el hecho que las personas que configuran un centro estén o no de acuerdo respecto a un conjunto determinado de significados determina su práctica. En sentido contrario, un buen clima de trabajo favorece la construcción de un sentimiento de identidad, núcleo de esta manera de entender la cultura de una organización* (Rubio, 2011, 517). Siguiendo estas sabias indicaciones y consejos, las personas que configuramos y compartimos espacios profesionales, tanto en el Departamento como en la Facultad y en la Universidad, tenemos el deber de favorecer ese buen clima de trabajo al que ella hace referencia en el párrafo anterior.

A modo de despedida, aunque hubiéramos deseado que no llegara nunca, simplemente recordar que su legado siempre permanecerá presente en nuestra memoria y en nuestro Departamento. Sobra decir que añoraremos

mucho a Laura desde las tres vertientes: como académica, como colega universitaria y como amiga. Porque Laura, a fin de cuentas y pese a esta visión tripartita y poliédrica sobre la que en estas afectivas líneas se ha hecho referencia, siempre fue una, siempre fue ella. Desde aquí muchas gracias, Laura, por todo lo que nos has enseñado. Siempre te tendremos en el corazón.

Referencias bibliográficas

Bar, B.; Campo, L.; Rubio, L.; (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local: trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación*, 33, 243-263.

Payà, M.; Gros, B.; Piqué, B.; Rubio, L (2018). Cocreación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22, 441-460.

Puig, J.; Gijón, M.; Martín, X.; Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extra 1, (ejemplar dedicado a Educación, valores y democracia), 45-67.

Rubio, L. (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación educativa*, 34-37.

Rubio, L. (2011). Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 503-520.

Rubio, L. (2017). Educar para comprender y transformar el mundo. Proyectos de ApS y educación para la justicia global. *Aula de Innovación educativa*, 438, 50-54.

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.margaretthatcher.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.

Els inicis de l'Aprenentatge Servei a Catalunya

Teresa Climent

teresaclimentcastello@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7806-1776>

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, España

Resum

L'aprenentatge servei és una realitat coneguda, experimentada i molt aplicada als centres educatius i a les entitats socials de Catalunya. L'article aporta elements de context i informació per situar els punts de partida per a que això s'hagi aconseguit. A més, es reflexiona sobre el procés inicial així com s'analitza la incidència que això ha tingut en la seva evolució posterior.

Paraules clau

Aprenentatge servei, educació, Catalunya.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 La autora. 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

Climent, T. (2022). Els inicis de l'aprenentatge servei a Catalunya. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 36-60. DOI10.1344/RIDAS2022.14.3



ISSN 2339-9341

una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

The beginnings of service learning in Catalonia

Abstract

Service-Learning is a well-known, experienced, and widely applied reality in Catalan educational centres and social entities. The article provides context and information to establish the starting points for this achievement. It also reflects on the initial process and its impact on its subsequent development.

Keywords

Service-learning, education, Catalonia.

Los inicios del aprendizaje-servicio en Catalunya

Resumen

El aprendizaje-servicio es una realidad conocida, experimentada y muy aplicada en los centros educativos y en las entidades sociales de Catalunya. El artículo aporta elementos de contexto e información para situar los puntos de partida para que ello se haya conseguido. Además, se reflexiona sobre el proceso inicial, así como también se analiza la incidencia que ha tenido en su evolución posterior.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, educación, Catalunya.

Introducció

L'Aprenentatge Servei és, hores d'ara, una realitat coneguda, experimentada i molt aplicada als centres educatius i a les entitats socials del país. Quan vam iniciar el projecte de donar a conèixer i promoure l'ApS no hauríem ni sabut imaginar el nivell de disseminació i arrelament que s'ha aconseguit. Tan extens, en tants àmbits, i en tantes formes d'expressió diferents.

Amb modèstia però amb gran satisfacció, l'equip iniciador tenim el convenciment que els criteris inspiradors i emprats, la manera de treballar, i les estratègies dissenyades han estat cabdals per el seu desenvolupament.

Algunes coses han estat, com passa sempre, influïdes per circumstàncies externes no previstes, fins i tot atzaroses, però estem convençuts que algunes premisses de les quals vam partir han estat decisives per al rumb i l'evolució de l'aprenentatge servei a casa nostra. També els criteris i valors sobre els quals vam fonamentar el nostre procés de treball i de recerca han marcat aquesta evolució d'extensió i aplicació.

No en vull fer cap valoració, ni encara menys una avaluació per la qual ara mateix no tindriem metodologia, dades, ni eines suficients per a fer-la. Simplement pretenc aportar elements de context i informació que com a molt serveixin per situar els punts de partida, reflexionar sobre el procés inicial, i veure la incidència que això ha tingut en la seva evolució posterior.

1. Els fonaments sobre els que vam treballar

Sovint es parla de la confiança com un element bàsic en el treball social i educatiu, entre persones i entre institucions. També de com n'és de fràgil i no sempre fàcil d'aconseguir-la. Però nosaltres la vam trobar des de l'inici i només ens va caldre mantenir-la i cuidar-la al llarg del procés que vam emprendre. Va incidir molt que la majoria de persones del nucli inicial ens coneixíem, ens mereixíem respecte i credibilitat professionals, i havíem pogut

experimentar els nostres motius i maneres de treballar en d'altres iniciatives. Ens teníem *confiança*.

Les institucions a les quals representàvem partien d'aquesta confiança mútua. Hi havia hagut alguns antecedents de col·laboració, en què en molts casos havien estat representades per les mateixes persones, i aquestes gaudíem de prou *credibilitat i autonomia* dins de les respectives entitats per dissenyar col·lectivament objectius i propostes que més endavant haurien d'aprovar les corresponents instàncies de decisió d'aquestes entitats.

Tenir un marc ideològic de referència en comú, i una visió de l'educació i de la seva funció social compartides van ser també elements que van ajudar a catalitzar amb facilitat el "corpus" i les prioritats del projecte. Crèiem en la capacitat transformadora de l'educació i teníem la convicció que l'ApS era una proposta d'alt valor educatiu perquè incorpora a l'educació una filosofia d'altruisme, ajuda mútua i cooperació. I perquè es basa en l'acció directa dels nois i noies en la seva comunitat per tal de millorar-la.

I també cal ressenyar, per bé que això es dona sempre per suposat, malgrat que no sigui així, que ens vam aplegar un grup de persones motivades, a les quals ens feia il·lusió avançar en un àmbit que no coneixíem, i que estàvem disposades a dedicar-hi temps i esforços per conèixer què era l'aprenentatge servei, aprofundir-hi, intercanviar, aprendre d'altres i debatre,... i fer-ho junts! Un grup inicial que va quedar reforçat per la cooptació d'altres persones que ens semblava que també responien als mateixos perfils i *compromís*.

La *diversitat* de les institucions coincidents en l'interès d'explorar les potencialitats de l'ApS, així com les seves trajectòries d'actuació i sectors on podien tenir més incidència, va eixamplar la mirada i va enriquir l'enfocament que calia fer cap a sectors cabdals en el camí de descoberta i aprofundiment. També la *diversitat* dels perfils personals, professionals, i de trajectòria de qui les representàvem va permetre la suma de sabers i l'aportació de perspectives i sensibilitats diferents.

Si bé tots els elements que identifiquen institucions i persones promotores són rellevants per veure com ha evolucionat la disseminació de l'ApS, encara ho són més el seu *potencial com a proposta educativa, la facilitat per explicar-la*, i la gran acollida rebuda. La força d'una idea senzilla, la simplicitat per exemplificar-la i transmetre-la, i la identificació d'alguns precedents propers, tant en la pràctica educativa com en la teoria pedagògica inspiradora de molts centres i moviments, han estat claus perquè moltes persones se l'hagin apropiat i fet seva, amb facilitat i rapidesa.

2. Notes per una cronologia

Sempre que ens han preguntat per com ens vam motivar per l'Aprenentatge Servei i vam decidir difondre'l al nostre país, hem situat una xerrada d'Alberto Croce, educador i emprenedor de projectes educatius argentí, a la Fundació Catalana de l'Esplai. Allà vam coincidir diverses persones d'àmbits diferents, la pròpia Fundació que ens va convidar, del Grup de recerca en Educació Moral (GEM) de la Universitat de Barcelona, de la Diputació de Barcelona, i la Fundació Jaume Bofill, a les quals la intervenció del ponent ens va inspirar i ressonar molt positivament.

Ens va agradar des del punt de vista conceptual, vam veure-hi moltes possibilitats des del punt de vista metodològic, ho vam relacionar amb d'altres propostes pedagògiques que coneixíem i va ser fàcil vincular-ho amb experiències educatives, tant en l'àmbit escolar com d'educació en el lleure i del voluntariat, ben conegudes i arrelades al país en què hi havíem participat.

Esponàniament, en acabar i comentar la xerrada, va aparèixer entre nosaltres l'interès de continuar parlant-ne i valorar l'oportunitat i les possibilitats d'impulsar la difusió de la informació i la proposta que acabàvem de conèixer.

Ben aviat vam trobar data per fer la reflexió i debat que ens havíem proposat, i d'aquesta sessió inicial en van anar venint moltes d'altres que van acabar

configurant un *seminari de treball*, més endavant formalitzat com a tal, amb l'objectiu d'intentar promoure i estendre l'ApS.

Inicialment, i en el marc d'aquest *seminari de treball* es van anar concretant els valors i criteris que ens semblava que havien d'inspirar tant la promoció de l'aprenentatge servei com el nostre propi sistema de treball i d'articulació com a entitats diferents que érem. En una etapa posterior, el seminari va esdevenir un nucli de disseny i gestió d'iniciatives que acabarien en l'elaboració i sorgiment del projecte comú: el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

Definits els objectius del Centre, les línies de treball a emprendre, i les necessitats de dedicació personal i econòmiques per poder dur a terme les activitats que apareixien com a necessàries, també va sorgir la necessitat de definir una estructura de gestió que assumís aquestes feines i la distribució de tasques i responsabilitats. D'alguna manera, *un nucli coordinador* i de govern capaç de tenir una visió global del projecte, de posar en contacte persones i institucions participants i de servir de punt de referència i d'interlocució de tothom que volgués o que nosaltres creguéssim necessari contactar .

Un cop en funcionament el Centre Promotor i sota la seva marca, que mai dissolia l'autoria i reconeixement de cap de les institucions que en formaven part, es van anar dissenyant un seguit *d'iniciatives i activitats encarades a divulgar*, fonamentar, i arrelar l'Aprenentatge Servei, com ara recerques, publicacions, recull d'experiències, seminaris de formació, convocatòria d'ajuts, jornades d'intercanvi d'experiències, etc.

Paral·lelament, ens vam dotar d'una *pàgina web* que va permetre eixamplar la difusió i facilitar l'accessibilitat a la informació i els recursos de què disposàvem, alhora que permetia una certa interconnectivitat entre tothom que hi estava interessat.

A banda de totes les accions dissenyades i programades per tal de facilitar el coneixement de l'aprenentatge servei de forma generalitzada, es va dedicar temps i energies a *la formació d'educadors* i altres agents educatius, associatius i de l'administració, i a la posada en marxa de projectes específics amb aquesta finalitat.

Naturalment també va formar part de les línies de treball primerenques *explorar possibles complicitats* de l'Administració i altres institucions, amb la finalitat d'aconseguir reconeixement, col·laboració, extensió i a mig termini consolidació de l'Aprenentatge Servei.

3. Alguns eixos estratègics

3.1. L'ApS ha de ser patrimoni col·lectiu

Ben aviat va sorgir amb força el posicionament a favor d'evitar que el grup d'entitats reconegudes com a introductores de l'ApS patrimonialitzessin, separadament o bé com a nucli exclusiu, la idea. Crèiem en la seva potencialitat i en el benefici que suposaria per els centres educatius, les entitats socials i les dinàmiques comunitàries, per això s'havia d'estendre quan més, i en més àmbits, millor.

També pensàvem que els criteris inspiradors de l'aprenentatge servei estaven presents d'una o altra manera en la tradició pedagògica d'algunes escoles, de moviments educatius i de lleure com l'escoltisme, d'algunes polítiques educatives locals, i de manera més identificable encara en els postulats dels moviments de renovació pedagògica. Sabíem doncs, que no era un invent sinó un descobriment el que estàvem fent i que no tenia sentit identificar-lo com un producte amb marca associada a determinades institucions a les quals caldria citar, demanar consentiment per experimentar o haver de fer sol·licitud de pertinença.

No sense una reflexió intensa, i haver de vèncer alguna resistència, el grup va assumir que calia treballar en "codi obert" que tothom podria fer ApS sense

haver de demanar llicència d'ús i que no generàrem cap "denominació d'origen". Vetllaríem, això sí, perquè sorgissin molts projectes de qualitat i que faríem el possible per donar-los a conèixer perquè servissin com a referència. Volíem l'extensió quan més àmplia millor, i en tants llocs i àmbits com fos possible, amb la voluntat de no quedar tancats en un nucli petit que creu haver trobat la pedra filosofal i que quan fa un altre descobriment o apareix una nova proposta suggerent o de moda l'abandona.

3.2. La recerca dona solidesa i consolida

Res hauria estat el mateix si des de l'inici no s'hagués incorporat una reflexió teòrica ben fonamentada, documentada i sobretot recolzada en una línia de treball de recerca-acció que formava part de la trajectòria docent i investigadora de les persones que provenien de l'àmbit universitari, fonamentalment del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM).

Comptar amb el coneixement, la disponibilitat a compartir-lo, i la intensa dedicació i il·lusió d'aquest grup de recerca, que amb reconeguda solvència acadèmica i generós mestratge ha conduït en Josep M. Puig, ha estat fonamental per la implantació de l'aprenentatge servei. Les seves recerques, activitats formatives i publicacions han transcendit més enllà del projecte del Centre Promotor i de Catalunya, han fet aportacions de gran valor acadèmic i pedagògic que els ha convertit en referents a nivell de l'Estat i també internacionalment.

Va ser fonamental en tot el procés inicial poder incorporar, en les reflexions, els debats i l'anàlisi d'experiències recollides, un coneixement sòlid i ampli de teoria de l'educació, amb una visió oberta, no cenyida a un únic corrent i per suposat defugint tota temptació d'exclusivitat o dogmatisme. Poques vegades els projectes que s'inicien tenen la sort d'engegar amb aquest bagatge i d'aconseguir la seva continuïtat.

El vincle estret i permanent entre el disseny i desenvolupament de pràctiques educatives, i la recerca teòrica ha estat i es manté com un pilar fonamental del procés d'implantació de l'aprenentatge servei a Catalunya. La retroalimentació que ha pogut mantenir-se a través de la recerca-acció ha estat cabdal per consolidar projectes, obrir vies d'experimentació en àmbits diferents, i produir documents i eines que han facilitat la formació, el seguiment de projectes i també la seva avaluació.

La consolidació d'una línia de recerca sobre l'aprenentatge servei en l'àmbit universitari l'ha prestigiats i ha permès, a banda de donar contingut i consistència als projectes, obtenir la consideració d'altres àmbits disciplinars, acadèmics i professionals que en molts casos també l'han adoptat, tal com es pot veure en el nombre ja significatiu de facultats i universitats que han incorporat la perspectiva de l'aprenentatge servei en la seva docència i l'existència de l'activa xarxa ApS(U)

El treball continuat de recerca, ha permès compartir el coneixement de forma simultània a través de diferents canals i formats, potser el més important la formació de mestres, de professorat, responsables d'entitats educatives i socials, tècnics municipals, etc. on l'ICE de la Universitat de Barcelona va incorporar-se més endavant desenvolupant una funció valuósíssima.

3.3. Més xarxa que institucionalització

Des de l'espontaneïtat del moment inicial, sota l'efecte motivador de la conferència sobre el tema, i l'auto convocatòria per analitzar i valorar com ho podríem donar a conèixer i impulsar aquí, *treballar en xarxa* va ser l'aposta que va sorgir com a manera més lògica i pràctica d'avançar.

La composició diversa i plural del grup de treball, la confiança i bona entesa de les persones que la composàvem, la il·lusió i l'interès per saber-ne més, i el compromís en donar continuïtat a reflexions i debats, ens va situar de

manera natural i sense adonar-nos-en en la lògica de treball articulat en xarxa més que en cap altra estructura jerarquitzada i més homogènia.

Tothom pensava i aportava des del coneixement, l'experiència, les habilitats i la perspectiva del propi perfil professional i institucional que representava, i això anava donant consistència al contingut. Tot avançant en la definició d'un projecte col·lectiu i compartit es va fer evident que el més raonable i eficient era que cadascú treballés amb llibertat en allò que li era més propi i en què tenia major expertesa. Va ser un encert estratègic i va marcar una manera de fer que, a banda de fer més sostenible el projecte, va donar força i sentit a un treball ben articulat on cadascú aporta allò que millor sap i es converteix en referència per a la resta.

Si treballar en xarxa donava bons resultats i era còmode per a tothom, tenia tot el sentit avançar així. Alhora, com què l'ApS porta implícit el treball en xarxa, creiem que era la millor manera per exemplificar i promoure la necessitat de fer acords entre actors diferents a l'hora d'endegar projectes d'ApS, però com estructurar-ho?

Es va decidir que la representació i interlocució sectorial, fos a la Universitat, a l'Àmbit d'Educació en el Lleure, o en el sí dels Moviments de Renovació Pedagògica l'exercirien les persones i entitats que hi pertanyien, ja que el seu treball més específic es desenvolupava en aquests cercles. Pel que fa a la representació més global qui ho assumiria seria la Fundació Jaume Bofill.

3.4. Un aixopluc fonamental i poc habitual

La disponibilitat de la Fundació Jaume Bofill a assumir una funció de "*primus inter pares*" pel que feia a la representació del projecte, un cop definit com a Centre Promotor d'ApS és el que va facilitar la interlocució amb d'altres institucions externes com ara alguns Ajuntaments, el Departament d'Educació de la Generalitat o algunes Fundacions Financeres.

El paper de la Fundació va ser cabdal per posar en marxa i mantenir durant molt de temps el Centre Promotor d'ApS. D'una banda va aportar els recursos necessaris a nivell econòmic, de personal i d'Infraestructura per posar-lo en marxa i visibilitzar-lo (a través del web, de les publicacions i les convocatòries) De l'altra, va generar la confiança entre el nucli d'entitats fundadores, i entre d'altres que s'hi van anar afegint, de què es mantindria com a projecte col·lectiu i no seria absorbit com a projecte exclusivament propi.

La trajectòria de la Fundació i el seu estil de treball definit per un posicionament clar de servei a la societat a través de les entitats i les persones, lluny de l'apropiació, la situava en condicions i capacitat per convocar i aplegar entorn d'una temàtica concreta actors de sectors diversos, així com fer possible la reflexió i el treball conjunt d'entitats d'un mateix àmbit que a vegades competien per uns mateixos recursos o públic destinatari, o que simplement mantenien les, potser inevitables, rivalitats per mètodes o criteris.

L'aposta de la Fundació per donar suport a l'aprenentatge servei va tenir també un valor simbòlic ben significatiu, atesa la seva credibilitat com a institució dedicada a promoure iniciatives innovadores per la millora de la societat i que en aquells moments començava a orientar la major part dels seus recursos a programes i activitats educatius.

Incorporar a l'equip tècnic del Centre, que necessàriament havia de ser reduït i que es va ubicar a la Fundació, una persona amb perfil investigador i docent provinent de l'àmbit universitari va reforçar i donar molta consistència a la tasca que s'hi va desenvolupar. Perquè aquesta persona va ser la Laura Rubio i certament, a més de les característiques i solvència professionals, sumava als seus coneixements l'entusiasme i generositat que li eren pròpies.

La interacció amb la resta del petit equip en què participàvem la Teresa Climent com a responsable i la Roser Argemí, totes tres amb dedicació parcial,

va ser molt enriquidora i motivadora a tots nivells. Especialment important en un moment on calia elaborar continguts, definir i executar plans d'actuació, obrir vies de relació institucional etc. Un cop més, entrellaçar perfils i funcions diverses va millorar l'equip i les tasques que aquest va desenvolupar, per això era molt important, quan va caldre fer el relleu a la Laura Rubio, trobar algú que estès al seu nivell, i vam tenir la sort de trobar-ho en la Laura Campo que en va garantir la continuïtat.

Repetim que la funció i la generositat institucional de la Fundació Jaume Bofill en el procés de promoció i arrelament de l'aprenentatge servei a Catalunya ha estat decisiva i que va marcar un precedent de treball real en xarxa, amb d'altres institucions i entitats. Un fet que està en la base de l'èxit de la seva actual extensió, tal com es pot veure amb les diverses iniciatives i activitats que es van emprendre.

3.5. El seminari, espai de treball i direcció compartits

Cercar informació i reflexionar sobre la proposta que havíem conegut de l'Argentina, i ampliar-la a partir de documentació, contactes i experiències d'altres països, sobretot de Llatinoamèrica i els Estats Units, va ser el contingut bàsic del seminari de treball que es va crear just després de la primera trobada auto convocada per valorar la possibilitat i l'interès que podia tenir introduir l'aprenentatge servei al nostre país.

També vam avançar en el discerniment dels conceptes que definien l'aprenentatge servei en la literatura existent, el significat que donaven a cada lloc a la seva pedagogia, les metodologies en què es recolzaven per implementar-lo, relacionar-ho amb els nostres coneixements i referents teòrics, analitzar experiències i pràctiques pedagògiques properes susceptibles de ser identificades com a aprenentatge servei, etc.

Va ser en aquesta fase que es va elaborar una definició pròpia, contextualitzada, i que volíem que inclogués tots els conceptes que ens

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

A mesura que el grup de treball es consolidava vam anar definint el que seria l'objecte i projecte comú, un espai generador d'iniciatives encaminades a impulsar l'aprenentatge servei que vam anomenar Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

No era un nom que ens semblés especialment reeixit com a marca, però definia bé el nostre propòsit. Ara calia dotar-lo de contingut, definir funcions, dissenyar el pla de treball i actuacions, emprendre activitats, distribuir tasques, preveure comunicació i relacions...Funcions ben diverses que calia fer i que vam anar desenvolupant de manera simultània.

El Seminari va esdevenir doncs un veritable equip directiu del projecte que, a mesura que s'avançava en la decisió de promoure la difusió de l'ApS, definia les accions que calia emprendre, les prioritzava, assignava responsabilitats a cada membre en funció del seu perfil i coordinava les tasques que cada entitat o institució creia que havia d'abordar per ajudar a consolidar la proposta.

Un Seminari que es va mantenir durant molt de temps, de manera permanent els primers anys, que va enfortir la motivació de les persones participants, que va exigir una dedicació intensa i creativa i que al cap d'avall va compensar amb els fruits i resultats que se'n van derivar. Des de la distància del temps, molts cops hem valorat aquella etapa de forma molt decisiva en la definició del rumb i l'evolució que va tenir el projecte. En aquell marc vam definir valors, criteris i estratègies sobre els quals recolzaríem la difusió i arrelament de l'ApS.

Al mateix temps que recordem amb reconeixement i agraïment el suport rebut i els aprenentatges que ens van facilitar diverses persones d'aquí i de

fora amb les quals vam tenir l'oportunitat de parlar i treballar. És imprescindible esmentar de forma destacada a Maria Nieves Tàpia, pedagoga i responsable ministerial argentina per la seva ajuda inicial i permanent al nostre equip i a les nostres institucions. M. Nieves i el seu Centre CLAYSS ens han ajudat moltíssim, amb conferències, formacions, seminaris i assessoraments molt diversos, a assolir el nostre bagatge de coneixement sobre el tema.

En una fase posterior, en què el Centre ja estava més consolidat, el Seminari es va mantenir com a espai de formació de formadors, pilotat per el GREM i l'ICE, i des d'on es van anar assumint les demandes de formació que apareixien, o bé generaven aquestes mateixes institucions, per respondre a les necessitats formatives en els diversos sectors que s'anaven afegint a la implementació de l'aprenentatge servei.

4. Cercar complicitats i reconeixement institucional

És evident que qualsevol iniciativa de canvi o millora que es vulgui introduir d'una manera efectiva i extensiva el l'àmbit educatiu ha de comptar, a més de la disponibilitat de mestres i educadors, amb el suport institucional. Amb l'objectiu de què l'aprenentatge servei es pogués incorporar com una pràctica educativa de forma generalitzada i transversal a diversos nivells educatius i matèries, vam començar a mantenir contactes i cercar complicitats al Departament d'Educació de la Generalitat i també en alguns Ajuntaments, alguns directament i d'altres a través de la Diputació de Barcelona..

4.1. El Departament d'Educació

L'any 2004 quan va sorgir la iniciativa del Centre Promotor, feia poc que s'havien posat en marxa els Plans Educatius d'Entorn (PEE), un pla governamental enfocat a reforçar la relació de l'escola amb els recursos educatius del seu entorn amb la voluntat de pal·liar les dificultats que tenien moltes criatures per ampliar el seu bagatge relacional, de coneixements i

d'accés a recursos educatius i culturals més enllà de l'escola que estaven disponibles en el propi barri o municipi.

També estaven dissenyats pensant en facilitar la incorporació de criatures filles de famílies immigrades que feia poc que havien arribat a Catalunya i el capital social i cultural de les quals estava en desigualtat amb la resta. En el marc dels PEE es reforçava l'ensenyament de la llengua, es desenvolupaven activitats d'educació en el lleure i per tenir un millor coneixement de l'entorn on vivien. L'enfocament dels PEE per assolir els seus objectius, així com les seves estratègies per implicar i aprofitar els recursos que hi havia en cadascun dels territoris concrets, oferien moltes possibilitats per al sorgiment de projectes d'ApS i és per això que el contacte i la bona entesa amb els responsables de la Direcció General del Departament que se'n ocupava va ser la primera via de treball. I per suposat també ho va ser en llocs concrets on hi havia mestres i educadors que ja coneixien l'ApS i els hi semblava una fórmula molt bona per mirar d'assolir els objectius que es proposaven

Més endavant, un cop ja consolidat el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, amb moltes experiències en marxa, i un significatiu bagatge de recerca fet i publicacions editades, era hora de pensar la manera d'incorporar de forma regulada i generalitzada l'aprenentatge servei. La valoració positiva dels possibles efectes de l'ApS, la necessitat de concretar en el marc curricular contingut de valors, l'evidència de resultats en altres contextos fora dels centres educatius i la referència d'altres països on s'aplicava va decidir els responsables del Departament d'Educació a regular l'aplicació del Servei Comunitari, amb metodologia aprenentatge servei que en definitiva ha esdevingut el seu reconeixement malgrat el matís terminològic que no conceptual.

Aconseguir aquesta decisió ha estat cabdal perquè l'ApS s'hagi estès i aplicat a través de fórmules i formats ben diferents, especialment a l'ESO, i no ha generat les resistències que podrien haver sorgit. També ha facilitat molt

l'extensió de la formació del professorat, un aspecte fonamental perquè l'ApS s'hagi conegut i aplicat

4.2. El paper dels Ajuntaments

Les competències municipals són acotades en relació a l'educació, però les característiques de proposta aterrada al territori, comptant amb diferents actors socials, intentant respondre a necessitats de l'entorn feia que la idea de l'ApS fos molt suggeridora per a ajuntaments que tenien entre els seus objectius i criteris idees inspiradores com els plans educatius d'entorn, els projectes educatius locals, o els plans comunitaris per citar alguns exemples d'accions on s'intenta vincular l'educació i el treball comunitari.

Volem citar Mataró, l'Hospitalet de Llobregat i Sant Vicenç dels Horts com tres llocs en els quals vam iniciar la reflexió i l'experimentació d'un treball compartit, entre el propi Ajuntament i el Centre ApS. Inicialment centrat en la formació de mestres i educadors i en la identificació de pràctiques pedagògiques properes a la idea d'aprendre tot fent un servei a d'altres.

La sintonia amb els responsables polítics i la implicació dels tècnics va facilitar molt la feina i va servir perquè d'una forma progressiva l'ApS anés formant part de les polítiques locals, que es visualitzés el sentit i valor d'un treball educatiu que es concreta en un servei amb utilitat i ressò ciutadà. En aquests municipis es van anar posant en marxa iniciatives que han servit de referència per molts altres llocs on s'ha anat introduint, com ara els reculls d'experiències que fan els centres i les entitats educatives, els equips coordinadors i dinamitzadors, les jornades anuals d'intercanvi d'experiències, les sessions de reconeixement i agraïment per part de l'Ajuntament als alumnes per les seves aportacions de servei a sectors de població ben diversos... En municipis petits, acompanyats des de l'Àrea d'Educació de la DIBA, vam poder experimentar una dinàmica diferent i molt interessant que es vinculava a les iniciatives comunitàries locals.

4.3. El suport de la Diputació de Barcelona

En parlar dels Ajuntaments cal destacar també el suport de la Diputació de Barcelona, representada en el Grup Promotor a través de Carme Bosch una tècnica qualificada i amb responsabilitats de l'Àrea d'Educació que hi va aportar des de l'inici, i entre moltes d'altres coses, la visió de conjunt de la xarxa municipal, el coneixement sobre les competències que els hi són pròpies en matèria d'Educació, els diferents enfocaments que fan els municipis en funció de les seves característiques d'estructura demogràfica i de localització.

Va ser molt important poder comptar des de bon començament amb la participació de la DIBA, malgrat que no va arribar a incorporar-se en el nucli del Centre Promotor, perquè va facilitar la difusió i l'arrelament de l'aprenentatge servei a través de Jornades formatives adreçades a tècnics i regidors, espais d'intercanvi i el servei d'assessorament que ofereix als diversos ajuntaments, molt especialment els més petits. El coneixement que a través d'aquestes iniciatives, van anar adquirint molts tècnics municipals, ha permès incorporar progressivament a la xarxa ApS nombrosos projectes promoguts o facilitats des dels Ajuntaments i, sobretot, ha permès posar en marxa i assajar maneres de coordinar a nivell local la relació entre centres educatius i entitats o institucions que han de menester serveis.

L'existència d'un dispositiu coordinador que a nivell local facilita el contacte entre actors del territori, la definició de projectes, l'aportació d'alguns recursos materials o tècnics, i en definitiva tot el que permet la divulgació, el reconeixement i la continuïtat de projectes, reserva als ajuntaments i les seves estructures municipals un paper cabdal per la continuïtat i l'arrelament de l'ApS. És una conclusió ben evidenciada en els pobles o ciutats on l'ajuntament ha apostat per emprar aquesta eina educativa i d'implicació social.

5. Línies bàsiques de treball

Climent, T. (2022). Els inicis de l'aprenentatge servei a Catalunya. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 36-60. DOI10.1344/RIDAS2022.14.3

5.1. Compartir coneixement i recursos

Ja hem comentat en parlar del paper fonamental que ha tingut la recerca en el projecte col·lectiu del Centre Promotor d'ApS que els seus fruits han possibilitat en bona mesura un objectiu que vam considerar bàsic des de bon començament: posar a disposició de tothom qui volgués treballar des de la perspectiva de l'ApS tota la informació, la formació i els recursos de què disposàvem i anàvem aconseguint.

Això es va traduir ben aviat en el disseny d'un web que a més de començar a identificar i difondre nom, marca, logo i activitats del Centre va permetre abocar-hi documents, recursos, experiències i publicacions. Una eina que ha estat ben útil per tothom que en fase inicial o bé de consolidació dels seus projectes ha hagut de menester informació, recursos i contactes.

La web ha estat un lloc on molts educadors i altres agents socials han vist reflectides idees i projectes com els seus, o que els han servit d'inspiració i, en la mesura que també s'hi ha afegit la seva experiència escrita o en forma de vídeo, han percebut un reconeixement del seu projecte i una certa pertinença a la xarxa d'aprenentatge servei.

Una altra via que s'ha emprat per compartir coneixement derivat de la recerca desenvolupada ha estat l'edició de llibres i guies didàctiques, tant en paper com en format digital. L'important esforç per aconseguir des de l'inici suport editorial i recursos per a fer-ho ha valgut la pena, i ha estat compensat perquè ha permès a més de la dimensió formativa fer més present el tema i que hagi obtingut una major consideració a nivell acadèmic i institucional.

Esmentem al final d'aquest apartat la formació, però és ben evident que no és justament perquè no tingui tant de relleu. La formació, tant inicialment com en tota l'evolució de penetració de l'aprenentatge servei a Catalunya ha tingut i òbviament té encara una funció fonamental. En diversitat de formats, d'intensitat, i de localització, es va fer formació genèrica sobre els principis i

metodologia. O específica, pensant en col·lectius i temàtiques sectorials. Programada des les institucions vinculades al Centre o més endavant en d'altres entitats i institucions, s'ha ofert la possibilitat de conèixer aquesta proposta educativa i tenir eines per aplicar-la.

Ha estat una línia de treball permanent, tant dins del col·lectiu de persones i entitats vinculades al Centre Promotor com d'oferiment a tothom que ha mostrat interès a través de nombrosos cursos, seminaris, jornades, etc.

5.2. Les convocatòries d'ajuts

Van ser una acció pròpia de la Fundació Jaume Bofill en el seu objectiu de generar iniciatives que facilitessin la participació i l'educació en valors. La seva posada en marxa va permetre fer emergir i conèixer molts projectes de centres educatius i entitats que, inspirades en uns criteris pedagògics i metodològics propers a l'aprenentatge servei, no sempre estaven prou definits ni consolidats, o bé tenien possibilitats de créixer. A banda dels recursos econòmics que s'oferien per desenvolupar les activitats previstes, s'iniciava un acompanyament i reconeixement que les escoles, els instituts o les entitats agraiïen molt perquè els ajudava a experimentar i anar millorant els seus projectes, alhora que els permetia entrar en contacte amb altres realitats semblants o properes a les seves.

Per al Centre Promotor era una via valuosíssima per conèixer i entrar en contacte amb persones i equips que volien treballar o que ja feia temps que ho feien des d'una perspectiva d'ApS. Així, s'anava ampliant la xarxa de relacions i el coneixement sobre projectes diversos, tant pel que feia a les temàtiques abordades i participants als que s'adreçaven, com a les característiques de la proposta i també l'àmbit territorial on es desenvolupaven.

Progressivament anàvem coneixent i introduint-nos en més temes, territoris, i tipologies de projectes. Això ens permetia ampliar la difusió, incentivar

l'aparició de nous projectes, ajudar a emprendre i millorar algunes propostes i facilitar el sorgiment de models que podien ser replicables en d'altres contextos i per tant útils a d'altres. I així encara també anàvem veient com apareixien noves necessitats com ara les derivades de la coordinació amb entitats o projectes socials, o la relació amb actors institucionals.

5.3. Jornades d'Intercanvi d'Experiències

En certa manera, aquestes Jornades que es van anar convocant bianualment des de l'any 2006 era l'espai on la major part de projectes d'ApS que havíem conegut, a través de les convocatòries d'ajuts i d'altres espais formatius, estaven cridats a compartir el bagatge experiencial i de coneixements que tenia cadascú.

Un bon lloc on, a partir de la reflexió sobre el context, la presentació d'experiències reeixides, i el debat sobre processos d'implementació i desenvolupament d'aquestes experiències, preteníem facilitar l'intercanvi fluid entre persones i institucions que se sentien identificades amb l'aprenentatge servei com una forma concreta i eficient de treball per la participació democràtica i l'educació en valors.

A més de l'intercanvi, de la interacció i d'ajudar a fer créixer allò que vam anomenar la xarxa ApS, les Jornades van ser un espai on s'intentava aportar elements de reflexió teòrica i metodològica que buscava anar més enllà de la pedagogia i l'educació. En aquest sentit van ser molt valuoses les aportacions en forma de ponències de persones de reconeguda expertesa en els seus àmbits acadèmics i cívics que van intervenir en les diverses edicions com ara Adela Cortina, Andrew Furco, Jordi Sargatal o Joan Subirats per citar només els inicials.

5.4. Els projectes replicables

Al nostre nucli de reflexió va sorgir en un moment determinat l'interès per facilitar a centres educatius i entitats la possibilitat de fer aprenentatge servei

a través d'una proposta prèviament definida, amb uns objectius clars i assumibles i on els procediments metodològics ja estiguessin pautats.

Crèiem que això podia aproximar molts mestres i educadors i vèncer algunes resistències que es presenten quan s'aborden noves experiències i mètodes. Coneixíem diverses propostes, sobretot en l'àmbit de l'educació ambiental, que podien convertir-se fàcilment en bones propostes d'ApS.

Però va aparèixer una oportunitat que ha esdevingut emblemàtica i de referència per a moltes escoles i instituts i també per a moltes entitats de contextos diferents: Les Campanyes del Banç de Sang. Va ser una aposta que, amb un treball rigorós i compromès, tant per part de la institució que a Catalunya gestiona la recollida i distribució dins el sistema sanitari dels diversos components de la sang, com de les persones del GREM que hi van col·laborar i dedicar molt de temps i estudi de manera exemplar. Aquesta iniciativa ha estat molt escampada i ha tingut el valor afegit d'obrir camí cap a propostes on la ciència i la comunicació tenen un paper rellevant.

Més endavant també han aparegut o s'han acabat de sistematitzar propostes que amb facilitat són adaptables a d'altres llocs i contextos d'on han sorgit. Sovint als mateixos centres educatius, com són per exemple els projectes d'acompanyament a alumnes nouvinguts, els treballs de memòria històrica amb Casals o Llars de persones grans.

5.5. Les relacions a nivell estatal

L'interès i el propòsit d'ajudar a donar a conèixer i estendre l'aprenentatge servei, especialment a persones i sectors als que els hi sabíem un interès per l'educació en valors, el centràvem fonamentalment a nivell de Catalunya, però lògicament transcendia a través de les persones que ho estàvem intentant cap a d'altres nuclis de persones i entitats d'arreu, amb les quals ja teníem relacions i vincles professionals previs.

Com en la generació del projecte a Catalunya, va ser la nostra companya Roser Batlle, membre fundadora, permanent i essencial en el Grup promotor i el Centre, qui va fer els contactes inicials amb persones conegudes del País Basc. Amb ells vam bastir els primers contactes a nivell de l'Estat, i també vam fer alguns intercanvis ben productius de formació i recursos, a més d'establir vincles personals d'afecte i reconeixement mutu.

Gràcies a la iniciativa d'aquestes persones i de la Roser, canalitzada a través de la Fundació Zerbikas, es va convocar i mantenir durant 4 anys una trobada anual a Portugalete amb nuclis de persones de diverses comunitats autònomes interessades en l'ApS que va evolucionar cap a la creació, l'any 2008, de la *Red Española de Aprendizaje Servicio*. En tot aquest procés i evolució de la Red ha estat fonamental l'empenta, el convenciment i la dedicació de la Roser Batlle, que va ser escollida emprenedora social d'Ashoka l'any 2008 amb l'objectiu d'estendre l'ApS a nivell espanyol i que des d'aleshores ha treballat intensament i de manera eficaç per aconseguir-ho.

6. Un apunt que ens hauria agradat que fos diferent

Aquest escrit necessàriament ha de ser curt, i ben segur que queden moltes d'altres informacions i comentaris complementaris que es podrien introduir. Tanmateix, l'exercici de memòria fet per ordenar una mica els fets i el procés que ens van dur a treballar per aconseguir l'extensió i l'arrelament de l'Aprenentatge Servei a Catalunya ha estat per a mi interessant i gratificador.

He tingut dificultats per trobar la manera de transmetre als possibles lectors, de forma ordenada i clara, els fets i les reflexions que ens vam fer en el decurs d'aquells primers anys de treball. Però ha estat molt senzill recuperar mentalment la majoria de les seqüències, el contingut i l'ambient dels debats de treball, els dubtes sobre les prioritats, i en definitiva l'evolució d'aquell projecte que ha esdevingut, tal com esperàvem, una valuosa aportació a l'educació, i si ho volem matisar a l'educació en valors.

Crec que la raó d'aquesta facilitat per recordar ha estat la vivència intensa i compartida amb un grup de persones que vam acabar establint forts vincles d'amistat. A través de la feina exigent, la il·lusió per la descoberta d'un nou paradigma educatiu, i la vivència de la nostra relació concretada en confiança, generositat i diàleg, vam experimentar una gran aproximació personal i vam adquirir una identitat de grup oberta que ens motivava a anar transmetent els nostres coneixements i reflexions. Estàvem convençuts, i encara ho estem, de què treballar per l'extensió de l'Aprenentatge Servei era fer-ho per la millora de l'educació i per el bé comú.

És en aquest context que necessito i vull recordar especialment a la Laura Rubio i la seva inestimable aportació. La seva trajectòria acadèmica havia estat ja intensa malgrat la seva joventut quan ens hi vam posar, per això les seves aportacions eren fonamentades des del punt de vista teòric. Però també estaven contrastades amb una pràctica pedagògica que havia adquirit a través dels processos de recerca-acció per fer la tesi o en d'altres treballs del GREM. Era doncs una combinació professional molt complerta que afegida a les seves qualitats personals, el seu entusiasme i la seva generositat produïen en el nostre grup l'efecte d'una finestra sempre oberta, que permet la renovació d'aire fresc, en d'un dia clar.

Les diverses funcions i rols que va anar assumint al Grup promotor, al GREM, al Centre promotor d'ApS, o a la Fundació Jaume Bofill, fent recerca, formació, planificació i gestió activitats, produint documents i recursos, etc. els va assumir i desenvolupar de manera molt competent i eficient, demostrant que era una professional amb un perfil molt complet i polivalent.

Va ser una sort per el projecte de difusió i arrelament de l'Aprenentatge Servei que la Laura s'impliqués des de bon començament. El seu saber i la seva força van incidir molt en el treball que vam fer des del grup promotor, però crec sincerament que encara van influir més en la dinàmica del grup que hi vam coincidir, i en la relació amb d'altres persones que s'hi van anar

incorporant. Sense cap mena de dubte, tenim raons sobreres per estar molt agraïts a la Vida que ens ha donat l'oportunitat de coincidir amb ella en el treball i l'amistat. Jo ho estic i molt!

Herramientas para la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio

Xus Martín

xusmartin@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-4404-1026>

Universitat de Barcelona, España

Resumen

La importancia de la práctica reflexiva y su impacto en el quehacer diario de los profesionales de la educación es el punto de partida de este artículo. En él se presentan dos materiales creados por el *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM) que pretenden contribuir a generar procesos de reflexión individuales y colectivos relacionados con el aprendizaje servicio (ApS). El primer material consiste en una *Rubrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*, estructurada en doce dinanismos pedagógicos que evolucionan en cuatro niveles de dominio. Su principal utilidad es favorecer el análisis y el debate de las características pedagógicas de las experiencias de ApS. El segundo material es el *Mapa de los valores del aprendizaje-servicio*, en el que se propone un inventario de los valores más presentes en esta práctica. Su aplicación permite a los equipos educativos tomar conciencia de los valores que se activan en cada proyecto y en la medida de lo posible incentivar su presencia.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, rúbrica de autoevaluación, mapa de los valores, educación en valores.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 La autora. 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/>

Martín, X. (2022). Herramientas para la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 61-84. DOI10.1344/RIDAS2022.14.4

Eines per a la millora dels projectes d'aprenentatge servei

Resum

La importància de la pràctica reflexiva i el seu impacte en el quefer diari dels professionals de l'educació és el punt de partida d'aquest article. En ell es representen dos materials creats pel Grup de Recerca en Educació Moral (GEM) que pretenen contribuir a generar processos de reflexió individual i col·lectius relacionats amb l'aprenentatge servei (ApS). El primer material consisteix en una *Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS*, estructurada en dotze dinàmiques pedagògiques que evolucionen en quatre nivells de domini. La seva principal utilitat és afavorir l'anàlisi i el debat de les característiques pedagògiques de les experiències d'ApS. El segon material és el *Mapa dels valors de l'aprenentatge servei*, en el qual es proposa un inventari dels valors més presents en aquesta pràctica. La seva aplicació permet als equips educatius prendre consciència dels valors que s'activen a cada projecte i en la mesura del possible incentivar la seva presència.

Paraules clau

Aprenentatge servei, rúbrica d'autoavaluació, mapa dels valors, educació en valors.

Tools for improving Service-Learning projects

Abstract

The starting point of this article is the importance of reflective practice and its impact on the daily work of education professionals. It presents two resources created by the Research Group on Moral Education (*Grup de Recerca en Educació Moral*, GREM), which aim to contribute to generating processes of individual and collective reflection related to Service-Learning (SL). The first is the Self-Assessment and Improvement Rubric for SL Projects, structured in twelve pedagogical dynamisms that evolve into four mastery levels. Its main use is to encourage the analysis and discussion of the pedagogical features of SL experiences. The second resource is the Service-Learning Values Map, which proposes an inventory of the most prevalent values in this practice. Its application allows educational teams to become aware of the values activated in each project and to encourage their presence insofar as possible.

Keywords

Service-Learning, self-assessment rubric, values map, values education.

1. Introducción

La preocupación por contribuir a la mejora de la práctica educativa y el interés por colaborar con profesionales de la educación para buscar juntos nuevas maneras de optimizar su intervención ha sido una constante en el GREM, Grupo de Investigación en Educación Moral

Lo fue en los inicios del grupo, a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa, cuando los términos de *educación moral* y de *educación en valores* estaban sujetos a connotaciones religiosas y a intervenciones centradas en la transmisión oral. En ese contexto surgen los primeros materiales didácticos destinados a introducir en el aula cuestiones controvertidas mediante la puesta en práctica de metodologías favorecedoras del desarrollo de capacidades morales y de la adquisición de valores¹. También fue la voluntad de sumar la que, muy poco después, llevó al grupo a continuar en contacto con centros escolares para estudiar el papel de las asambleas, en tanto que práctica participativa. La colaboración con docentes de enseñanza obligatoria fue decisiva en ambos casos no solo para modificar la manera de trabajar los valores en el aula sino también para formular una teoría de la educación moral² que ha tenido un impacto importante en la formación universitaria y en los centros educativos.

En estos treinta y pocos años de historia han sido muchas las líneas de investigación que los miembros del grupo han abierto con la intención de hacer aportaciones prácticas y teóricas que mejoren la realidad cotidiana de las entidades sociales y educativas. No es el objetivo de este artículo hacer un recorrido por todas ellas. Por el contrario, vamos a focalizar nuestra mirada en una: el aprendizaje-servicio. Una propuesta educativa que

¹ Los primeros materiales didácticos sobre educación moral se recogen en Buxarrais, M.R.; Carrillo, I.; Galceran, M. López, S.; Martín, X.; Martínez, M.; Puig, J.M.; Trilla, J.; Vilar, J. (1980) *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Rosa Sensat. Premi Marta Mata de Pedagogia 1989.

² Las primeras aportaciones teóricas de la educación moral como construcción quedan recogidas en los libros: Puig, J.M y Martínez, M. *Educación moral y democracia*. Laertes y en Puig, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Horsori.

combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual sus participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch, Palos, 2006, 22). Y, a la vez, una práctica que nos ha ocupado de manera generalizada a los distintos miembros del GREM y de manera muy intensa a algunos de ellos. Imposible no citar entre estos últimos a la doctora Laura Rubio, nuestra compañera durante muchos años, que tras realizar su tesis de doctorado sobre cultura moral en la escuela³, orientó su actividad investigadora al aprendizaje-servicio. Una actividad larga y fructífera en la que lideró proyectos en el ámbito municipal y también en entidades de justicia global, con las que colaboró estrechamente, como queda reflejado en otros artículos de este mismo monográfico.

Nuestra aportación, tal y como hemos dicho, gira en torno a la práctica del aprendizaje servicio y tiene la voluntad de presentar dos de las últimas propuestas que desde el GREM hemos elaborado con el objetivo de favorecer la actividad reflexiva de los profesionales de la educación en relación con esta metodología. Se trata de la rúbrica y el mapa de los valores. Sin embargo, antes de mostrar ambos materiales vamos a introducir un breve comentario sobre la importancia la reflexión en la intervención y a situar la evolución que el aprendizaje-servicio ha tenido estas últimas décadas en nuestro entorno más próximo.

2. La reflexión en la práctica educativa

Es ampliamente compartida la idea de que la reflexión ejerce un papel crucial en el ejercicio profesional de docentes y educadores de distintos ámbitos, ya que mediante ella identifican aspectos de su quehacer diario que desean modificar y toman conciencia de procedimientos y estrategias que les funcionan en el aula. Sabemos que, si bien la formación inicial dota a la

³ La tesis de la doctora Laura Rubio lleva por título "La cultura moral dels centres educatius: via institucional de l'educació moral" defendida el año 2005 en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

persona de los conocimientos y procedimientos esenciales para su tarea cotidiana, la competencia profesional se desarrolla y consolida en la práctica.

Como nos recuerda Donald Schön (1992), filósofo norteamericano conocido por sus aportaciones al concepto de práctica reflexiva, la reflexión en la acción posee una función crítica ya que gracias a ella podemos reestructurar las estrategias de acción en el momento en el que las estamos realizando, podemos reestructurar también la comprensión de los fenómenos y podemos introducir nuevas maneras de formular los problemas. Su insistencia en la práctica reflexiva obedece a la posibilidad única que esta da a los docentes de generar nuevos enfoques y conocimientos mediante la solución a problemas y situaciones imprevistas que forman parte de su quehacer en las aulas. Reflexionar en la acción, cuestionarse la propia intervención, discernir las soluciones que se da a los problemas, o tener acceso a hábitos y rutinas que no han pasado por el cedazo de la crítica resulta imprescindible para poder optimizar, idear y probar nuevas estrategias. También para crear y transformar prácticas que han quedado obsoletas o que no responden al contexto en el que se aplican. En definitiva, la reflexión permite mejorar la práctica docente, que evoluciona en la medida que se recupera la experiencia como objeto de análisis.

Es muy común en cualquier ejercicio profesional, también en el docente, que las personas dispongan de estrategias y de conocimientos diversos, que se manifiestan en sus acciones pero que resultan difíciles de explicar verbalmente. Conocimientos que habitualmente se traducen en rutinas y en hábitos que el profesional incorpora de manera casi automática en un contexto determinado.

Acceder al “conocimiento en la acción” resulta interesante para poder consolidarlo, comunicarlo y mejorarlo. La observación y la reflexión de la propia experiencia son procedimientos que activan la capacidad de describir el conocimiento que se posee y se ejercita, pero del que con frecuencia el educador no es consciente y por lo tanto no puede modificarlo de manera intencional y dirigida. En este sentido Schön (1992) nos advierte de que la

práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje continuo, pero también de autonomía para el docente ayudándole a construir sus propios repertorios de competencias y de habilidades sobre la base de la continuidad.

Si tal y como venimos defendiendo la reflexión constituye un procedimiento de mejora de la práctica, parece interesante diseñar propuestas, procedimientos, intervenciones, dinámicas y conocimientos que la favorezcan. Parte de la literatura destinada a la investigación acción ha contribuido y contribuye de manera notable a ello.

En nuestro caso y volviendo al cometido que nos ocupa, hemos querido favorecer procesos de reflexión individuales y colectivos relacionados con la práctica del aprendizaje-servicio, diseñando dos materiales dirigidos a los profesionales de la educación, que les permitan repensar sus prácticas y avanzar en la línea que consideren oportuna y más conveniente para la realidad en la que trabajan.

3. Aprendizaje servicio: evolución y calidad

¿Por qué son necesarios materiales destinados a evaluar y reflexionar sobre una práctica que genera una gran satisfacción en los profesionales que la incorporan a su trabajo? Se trata de un interrogante que surge en el GREM tras años acompañando proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas, universidades, centros de tiempo libre, entidades de justicia global, entidades socioeducativas, municipios, escultismo y otros ámbitos educativos.

El proceso de implementación del aprendizaje-servicio en nuestro entorno cercano, España, ha sido intenso y explosivo (Batlle, 2013). Gracias a la buena acogida, la implicación y el compromiso de monitores de tiempo libre, educadores sociales, docentes, equipos directivos, profesorado universitario y responsables de las administraciones públicas, entre otros, su crecimiento ha sido exponencial. Lo ha sido en la práctica, pero también en la literatura que se ha publicado al respecto, en jornadas destinadas a compartir experiencias y conocimientos, en cursos de formación, en congresos nacionales e internacionales, en la creación de blogs y en otros formatos que

han ayudado a dar a conocer el aprendizaje-servicio, pero también a animar su práctica (entre ellos RIDAS, la revista en la que se publica este artículo).

Es evidente que ha habido factores y circunstancias que han favorecido una rápida expansión en determinados contextos. En Cataluña, por ejemplo, el aprendizaje-servicio se ha introducido de manera obligatoria en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)⁴, exigiendo que los centros escolares se impliquen en la comunidad y que el alumnado contribuya con su esfuerzo a la mejora del entorno mientras adquieren los conocimientos valores y competencias contemplados en el currículo académico.

También en los estudios superiores se han producido cambios que han facilitado la introducción y extensión del aprendizaje-servicio en la universidad. Junto a la docencia y la investigación, misiones que tradicionalmente han definido la función de la universidad, de manera más reciente se ha añadido el ejercicio de responsabilidad social. Una tercera misión cuyo reconocimiento exige modificaciones en la organización, la estructura, los planes de estudios, los proyectos docentes y también las metodologías imperantes en las aulas universitarias (Martínez, 2008).

El carácter transformador del aprendizaje-servicio explica que se haya adoptado como metodología clave a la hora de impulsar y de asumir el compromiso social en la universidad (Rubio y Escofet, 2017; Esparza, *et al*, 2018). Sin embargo, y como siempre ocurre cuando una práctica se expande de manera rápida y decidida, también en este caso nos encontramos con actividades de calidad formativa muy dispar.

Son los propios educadores quienes expresan su interés por adquirir conocimientos sobre esta metodología y por optimizar su práctica. La pregunta sobre si una actividad “es de aprendizaje-servicio o no” resulta

⁴ El Servicio comunitario para el alumnado de secundaria obligatoria es de carácter obligatorio y su objetivo es garantizar que los estudiantes, durante su trayectoria escolar, experimenten y protagonicen acciones de compromiso cívico, tal y como queda recogido en el Decreto 187/2015 De ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Art. 16 del *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

frecuente en los cursos de formación. Se trata de un interrogante que además de mostrar dudas e incertidumbres, también expresa la intuición de los equipos educativos de que el proyecto que tienen entre manos es mejorable, y que pueden reestructurarlo de manera que tenga un mayor impacto formativo en los jóvenes.

Con la voluntad de ayudar a generar espacios de reflexión en torno a los proyectos de aprendizaje-servicio en los distintos ámbitos educativos, se crean los materiales que vamos a presentar a continuación. El primero consiste en una rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio. El segundo es un mapa de valores de esta práctica.

4. Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje servicio⁵

La importancia de la evaluación en las prácticas educativas crece progresivamente en la medida en que se abre a procesos de reflexión y se aleja de visiones vinculadas prioritariamente a tareas de control. Una apertura que ha facilitado la creación de herramientas de trabajo que permiten evaluar las actividades atendiendo a su complejidad y a la diversidad de aprendizajes que realizan los estudiantes. Y que permite, asimismo, valorar sus características pedagógicas y las condiciones en las que se realizan. También la evaluación de las prácticas de aprendizaje-servicio ha recibido el impacto de nuevos sistemas de evaluación atentos a incentivar procesos de reflexión y de diálogo entre las personas implicadas en una actividad (Ruiz, Gutierrez, 2019).

Uno de los instrumentos de evaluación que más han proliferado durante las últimas décadas son las rúbricas. A diferencia de otros instrumentos centrados en resultados finales, las rúbricas tienen una intención formativa, permiten describir cualitativamente la actividad evaluada y muestran expectativas de alcanzar una misma actividad en distintos grados de logro.

⁵ La rúbrica cuenta con una guía que puede descargarse íntegramente desde la web del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (<https://aprenentatgeservei.cat/>) en inglés, castellano y catalán.

Ello ayuda a los participantes a tomar conciencia del nivel que adquieren y de cuál es el máximo nivel deseable. La introducción de las competencias y de su evaluación en el ámbito educativo ha animado la creación de rúbricas que permiten fragmentar tareas complejas en otras tareas más simples distribuidas gradualmente (Alsina, 2013).

Las rúbricas de evaluación de actividades o prácticas educativas formulan y definen el conjunto de dimensiones que se muestra en cada una de ellas, así como las fases en las que se desarrolla cada dimensión. La información que se obtiene facilita la revisión, el análisis y la optimización de la actividad evaluada. Cuando las rúbricas se usan como herramienta de autoevaluación tienen un primer impacto en la reflexión individual y colectiva sobre la propia tarea. El debate pedagógico que generan posibilita la identificación de las fortalezas y de los puntos débiles de la actividad; permite un análisis preciso a partir del cual introducir cambios realistas atentos al contexto, y anima la toma de conciencia durante la realización de la propia actividad.

4.1. Estructura de la rúbrica. Dinamismos⁶

La rúbrica que presentamos para *la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio* (GREM, 2014) es una herramienta que se orienta simultáneamente a tres finalidades. Una, facilitar en los equipos educativos la autoevaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio que llevan a cabo. Dos, mejorar la calidad formativa de las experiencias ya realizadas que se desean replicar. Y, tres, animar al diseño e implementación de actividades nuevas.

A nivel de estructura la rúbrica se organiza en dos dimensiones fundamentales: los *dinamismos* y los *niveles*. Los dinamismos son elementos pedagógicos que, organizados e interrelacionados, presentan una visión global de las experiencias de aprendizaje servicio. Los niveles muestran el grado de desarrollo pedagógico de cada dinamismo, tal y como se observa

⁶ El contenido del siguiente apartado se ha obtenido del capítulo "Para evaluar y mejorar un proyecto de aprendizaje-servicio es útil analizarlo con la ayuda de una rúbrica" publicado por los autores de la rúbrica en Puig, J.M. (coord.) (2015) *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Graó.

en la *Tabla 1. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio*.

En la rúbrica se consideran doce dinamismos como los más significativos en el análisis de un proyecto de aprendizaje-servicio. Estos aparecen agrupados en tres categorías: los dinamismos básicos, los pedagógicos y los organizativos.

Para analizar el grado de desarrollo pedagógico de cada dinamismo se establecen cuatro niveles, en los que el primero describe la presencia ocasional, mínima y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta a su máxima presencia o implicación. Cada nivel es pedagógicamente superior al precedente, aunque se advierte que no todas las experiencias deben o pueden alcanzar el máximo nivel en cada dinamismo.

Los dinamismos básicos se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje-servicio. Estos son: necesidades sociales, servicio, sentido social y aprendizajes. Las *necesidades sociales* se refieren a carencias o dificultades que la realidad presenta y que, una vez detectadas, invitan a realizar acciones orientadas a su mejora. El *servicio* es la acción que se realiza de manera altruista y que contribuye a paliar las necesidades previamente detectadas. El *sentido social* del servicio apunta al impacto de la actividad, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas al respecto. El último dinamismo básico, el *aprendizaje*, focaliza su atención en la adquisición de conocimientos, competencias, conductas y valores a través de la realización del servicio.

Los dinamismos pedagógicos abordan los aspectos formativos del aprendizaje-servicio: participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación. La *participación* es entendida como la acción directa de los implicados en una actividad con la intención de contribuir a su diseño, aplicación y evaluación. El *trabajo en grupo* se centra en el proceso de ayuda entre iguales a lo largo de un proyecto. La *reflexión* se considera un mecanismo de optimización del aprendizaje que parte de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos. El *reconocimiento*,

hace referencia al conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente. Y la *evaluación* destaca el proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un “feedback” que les ayude a mejorar.

Finalmente, los dinamismos organizativos tratan los aspectos logísticos e institucionales de los proyectos de aprendizaje-servicio: el *partenariado*, la consolidación en centros y entidades. El *partenariado* asegura la colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad. La *consolidación* implica el proceso mediante el cual un centro educativo o entidad social conoce, prueba, integra y afianza el aprendizaje-servicio.

Tabla 1. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio

| I | II | III | IV |
|--------------------|--|---|--|
| Necesidades | <u>Ignoradas</u> . Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto | <u>Presentadas</u> . Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes | <u>Decididas</u> . Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas |
| | | | <u>Descubiertas</u> . Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad |

| | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|--|
| Servicio | <i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto o por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas | <i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas | <i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas | <i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores |
| Sentido del servicio | <i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social | <i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social | <i>Cívico.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes | <i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política |
| Aprendizaje | <i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio | <i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio | <i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención | <i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad |

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|---|
| <p>Trabajo en grupo</p> | <p><u>Indeterminado.</u> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio</p> | <p><u>Colaborativo.</u> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes</p> | <p><u>Cooperativo.</u> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común</p> | <p><u>Expansivo.</u> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria</p> |
| <p>Reflexión</p> | <p><u>Difusa.</u> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia</p> | <p><u>Puntual.</u> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto</p> | <p><u>Continua.</u> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto</p> | <p><u>Productiva.</u> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad</p> |

| | | | | |
|------------------------------|--|--|---|---|
| <p>Reconocimiento</p> | <p><u>Casual.</u> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas</p> | <p><u>Intencionado.</u> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio</p> | <p><u>Recíproco.</u> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio</p> | <p><u>Público.</u> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico</p> |
| <p>Evaluación</p> | <p><u>Informal.</u> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes</p> | <p><u>Intuitiva.</u> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse</p> | <p><u>Competencial.</u> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos</p> | <p><u>Conjunta.</u> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial</p> |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|--|
| <p>Partenariado</p> | <p><u>Unilateral</u>. En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa</p> | <p><u>Dirigido</u>. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio</p> | <p><u>Pactado</u>. Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas</p> | <p><u>Integrado</u>. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso</p> |
| <p>Consolidación centros</p> | <p><u>Incipiente</u>. El aprendizaje-servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro</p> | <p><u>Aceptada</u>. Los proyectos de aprendizaje-servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado</p> | <p><u>Integrada</u>. El aprendizaje-servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro</p> | <p><u>Identitaria</u>. El aprendizaje-servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad</p> |

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|--|--|
| Consolidación entidades | <u><i>Incipiente</i></u> . El aprendizaje-servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad | <u><i>Aceptada</i></u> . Los proyectos de aprendizaje-servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización | <u><i>Integrada</i></u> . El aprendizaje-servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación | <u><i>Identitaria</i></u> . El aprendizaje-servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación |
|--------------------------------|---|---|--|--|

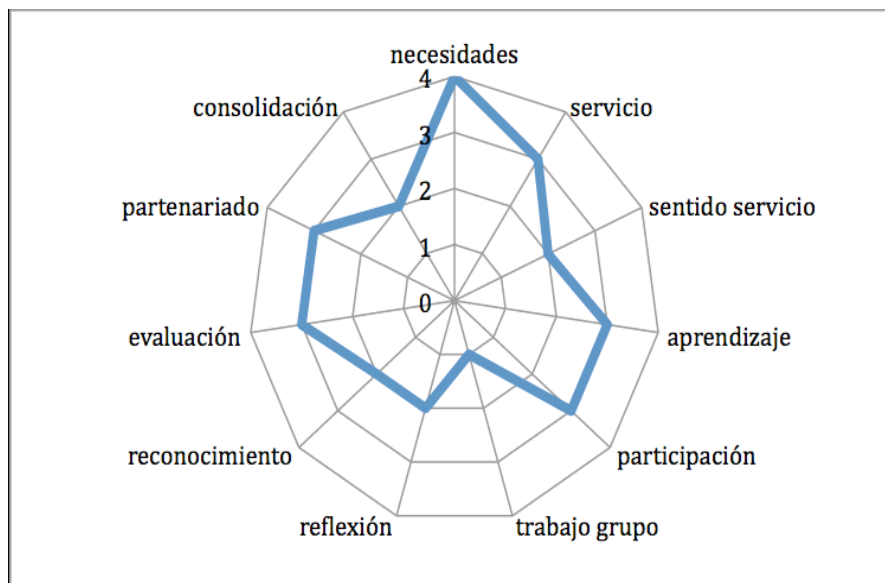
La aplicación de la rúbrica por parte de los equipos educativos permite obtener una imagen precisa de la actividad que impulsan, aportando información significativa sobre aspectos que mientras se realiza la actividad suelen pasar inadvertidos. El primer paso consiste en dilucidar el nivel en el que se encuentra la actividad de aprendizaje-servicio evaluada en relación con cada uno de los dinamismos, una decisión que invita al debate y al contraste de puntos de vista entre los miembros del equipo. A pesar de que la rúbrica recoge doce dinamismos, esta se puede aplicar solamente a algunos de ellos, en función del interés del equipo.

Tal y como se propone en la rúbrica, la recogida de la información puede realizarse mediante una tabla o también de forma gráfica. Ambos medios permiten visualizar los resultados obtenidos. Destacamos la propuesta del gráfico de araña (imagen 2) por la imagen global que ofrece de la experiencia. Asimismo, proporciona una imagen detallada de los puntos fuertes y débiles de la experiencia detectados en el debate entre los profesionales implicados en una práctica. El análisis de cada dinamismo aportará información significativa sobre aspectos que mientras se realiza la actividad suelen pasar inadvertidos y que permiten discriminar las luces y sombras de una experiencia.

Tabla 2. Tabla recogida información en la aplicación de la rúbrica

| Dinamismos y Niveles | I | II | III | IV |
|----------------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| Necesidades | Ignoradas | Presentadas | Decididas | Descubiertas |
| Servicio | Simple | Continuado | Complejo | Creativo |
| Sentido del servicio | Tangencial | Necesario | Cívico | Transformador |
| Aprendizaje | Espontaneo | Planificado | Útil | Innovador |
| Participación | Cerrada | Delimitada | Compartida | Liderada |
| Trabajo en grupo | Indeterminado | Colaborativo | Cooperativo | Expansivo |
| Reflexión | Difusa | Puntual | Continuada | Productiva |
| Reconocimiento | Casual | Intencionado | Recíproco | Público |
| Evaluación | Informal | Intuitiva | Competencial | Conjunta |
| Partenariado | Unilateral | Dirigido | Pactado | Construido |
| Consolidación | Incipiente | Aceptada | Integrada | Identitaria |

Tabla 3. Gráfico de araña. Imagen de los resultados de la aplicación de la rúbrica a una experiencia de ApS



5. Mapa de los valores

El segundo material que presentamos, *el mapa de los valores del aprendizaje-servicio*, no es un instrumento pensado para evaluar la práctica del aprendizaje-servicio a nivel didáctico o metodológico, sino que se orienta de

manera expresa a favorecer en los equipos educativos la toma de conciencia de los valores que se activan, transmiten y practican durante las distintas fases que constituyen una actividad de aprendizaje-servicio.

Un comentario ampliamente repetido en las publicaciones sobre el tema es que se trata de una metodología idónea de educación en valores y de construcción de la ciudadanía (Furco, 2002; Puig et al., 2015; Tapia, 2006). La adquisición de conocimientos curriculares, pero, sobre todo, la acción de servicio a la comunidad visibiliza valores como el compromiso, la responsabilidad, la participación o el altruismo, entre otros. Sin embargo, y más allá de este consenso general, no encontramos propuestas donde se concreten los valores específicos que de manera continua se activan en las distintas fases de un proyecto, ni aportaciones que especifiquen la cantidad y la variedad de valores presentes en cada experiencia. Así, y a pesar de contar con un amplio reconocimiento respecto al aprendizaje-servicio como escuela de educación en valores, no se tenía una imagen completa de los valores que esta metodología pone en juego.

El mapa de los valores del aprendizaje-servicio pretende contribuir a avanzar en esta línea aportando un listado de valores que se activan en las prácticas de aprendizaje-servicio.

5.1. ¿Qué son los valores?

Previamente a presentar el material, creemos que vale la pena comentar brevemente qué entendemos por valores. No entraremos en la clásica discusión respecto a si estos son objetivos y, por lo tanto, tienen vida por sí mismos con independencia de la persona que los valora, o si por lo contrario los valores son subjetivos y están sujetos a las preferencias o elecciones personales.

Entendemos que los valores son cualidades, características o atributos que las personas percibimos y descubrimos en aquello que apreciamos. Un “aquello” que puede referirse a objetos, personas, acontecimientos, instituciones y prácticas, entre otros elementos. Asimismo, consideramos que los valores no se ubican en un lugar concreto, sino que se manifiestan como

resultado del conjunto de características valiosas de un objeto. La comodidad de un vehículo, por ejemplo, no la encontramos en un único elemento, sino que resulta de cualidades diversas que nos permiten percibir su comodidad (Frondizi, 1992). De igual manera la belleza de un paisaje o de una obra de arte no se sitúa en un único espacio, sino que acaba siendo resultado de factores distintos.

Por último, los valores no se dan en abstracto, sino que se activan en una situación particular en la que una persona percibe y experimenta las cualidades o atributos valiosos que emergen de un objeto o acontecimiento.

Siguiendo con nuestros ejemplos, la comodidad de un vehículo se reconoce en el momento que alguien lo usa o la belleza de una obra de arte emerge en momento que alguien la observa.

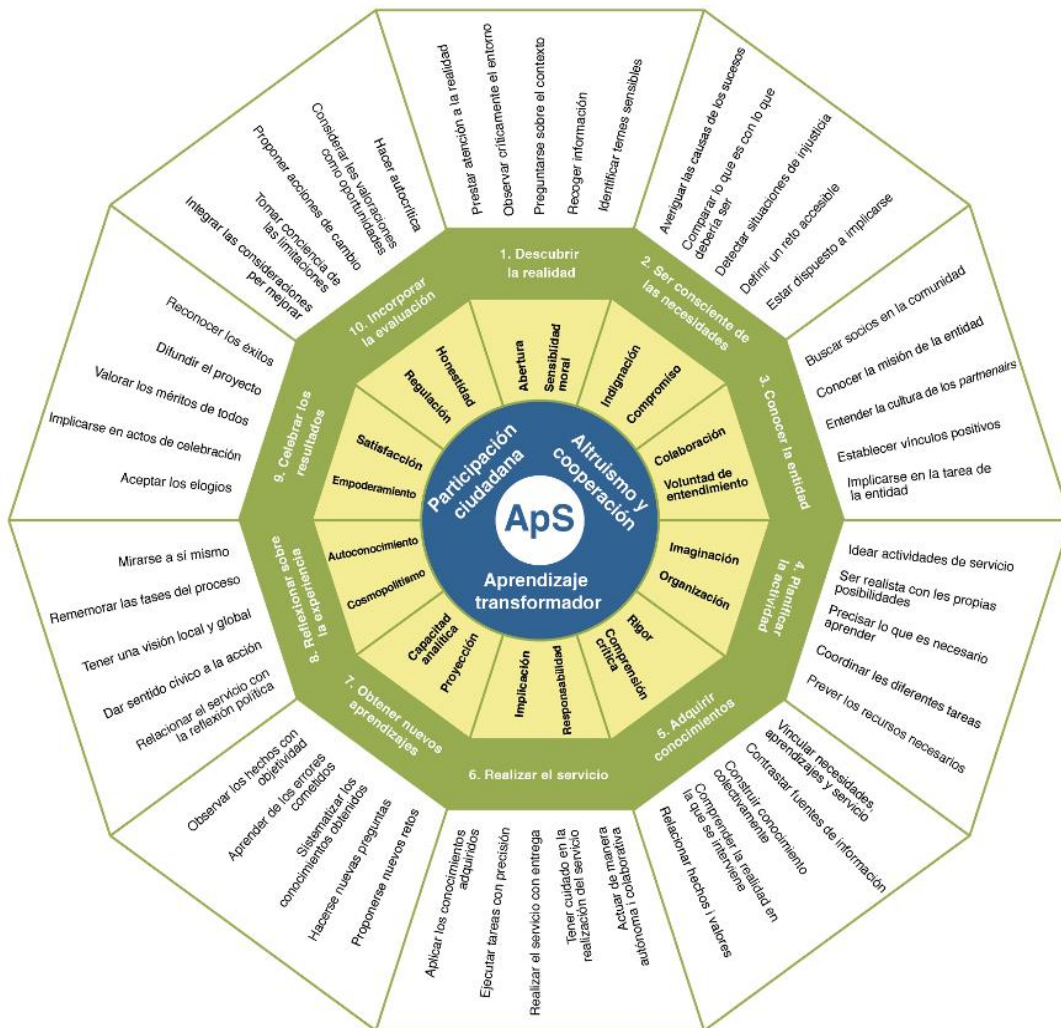
En síntesis, los valores son cualidades que una persona experimenta en un momento concreto de su relación con los elementos del mundo (objetos, personas, acontecimientos, instituciones y prácticas); unas cualidades que emergen a partir de la articulación de hechos, atributos o características del elemento considerado.

Y ahora sí, una vez definido a qué nos referimos al hablar de valores, vamos a presentar el mapa de los valores del aprendizaje-servicio

5.2. Estructura del mapa de los valores del aprendizaje-servicio. Niveles de aprendizaje

El mapa de los valores del aprendizaje-servicio se crea con la finalidad de definir los niveles de aprendizaje de valores en las prácticas de aprendizaje-servicio y formular un inventario organizado de los valores que se activan en ellas.

Tabla 4. Mapa de los valores del aprendizaje-servicio



El mapa se estructura en tres niveles de aprendizaje de valores, y pone el foco, no en la tarea de los adultos –como sí que ocurre en la *rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio*– sino en la adquisición de valores por parte de los participantes en la actividad.

El *primer nivel* en el aprendizaje de los valores lo proporciona el sentido global de la práctica educativa. En su conjunto, el aprendizaje-servicio persigue unas *finalidades* valiosas que experimentan y hacen suyas los participantes: la participación ciudadana, el altruismo y la cooperación y al aprendizaje transformador; valores inherentes al aprendizaje servicio que proponen un

horizonte de valor. Como se puede ver en la figura 1, este primer nivel se encuentra situado en el centro, con la voluntad de destacar la función nuclear que desempeña.

El *segundo nivel* en el aprendizaje de valores está formado por las diez *fases* en las que se desarrolla un proyecto de aprendizaje-servicio y los valores que se expresan en cada una de ellas y que los participantes adquieren. Las fases no solo marcan una secuencia en el desarrollo de las actividades, sino que también plasman acciones que apuntan a valores. Son, por tanto, acciones “de valor” en la medida que exigen a los estudiantes ejercitarse y entrenar determinados valores.

En el mapa este segundo nivel incluye dos elementos: la formulación de las diez fases y los valores que con mayor intensidad los estudiantes practican mientras realizan la acción. Los dos valores que se destacan en cada fase no se pueden considerar valores únicos, pero sí los más relevantes.

El *tercer nivel* en el aprendizaje de los valores se manifiesta en las *tareas* o conductas competentes que se efectúan para completar las fases del aprendizaje-servicio. Se trata de tareas de naturaleza variada, que suponen diferentes aprendizajes, pero que siempre apuntan a valores. Todas ellas describen la realización correcta de cada acción. En el mapa se asignan cinco tareas a cada una de las fases de un proyecto de aprendizaje-servicio. En total se recogen cincuenta tareas, algunas más simples y otras más complejas que, si bien no agotan el repertorio de cometidos que realizan los participantes, sí que dan cuenta de la complejidad de esta metodología en relación con el trabajo de los estudiantes. En el gráfico las tareas aparecen en la parte exterior, ubicadas en relación con cada fase.

A pesar de la distinción entre el primer, el segundo y el tercer nivel, en la realidad cotidiana los tres actúan y se activan de manera simultánea. En relación con los resultados, el mapa ha quedado plasmado en dos formatos distintos: una representación gráfica de un decágono estructurado en tres

niveles de presentación (tabla 4) y una guía didáctica⁷ donde se explica el contenido del mapa acompañado de ejemplos para cada una de las fases de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Y finalizamos nuestra aportación recuperando la idea de la práctica reflexiva como fuente de aprendizaje continuo, como posibilidad que tienen los equipos educativos de consolidar sus muchos aciertos y también de corregir rutinas e intervenciones que les alejan de sus objetivos. Deseamos que tanto la *Rubrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS* como *El mapa de los valores del aprendizaje-servicio* contribuyan a la reflexión colectiva y a la mejora de las actividades de aprendizaje servicio.

Referencias

- Alsina, J. (coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Octaedro. Cuadernos de docència universitària 26.
- Batlle, R. (2013). El Aprendizaje -servicio en España: el contagio de una revolución pedagògica necesaria. PPC.
- Esparza, M.; Morín, V.; Rubio, L. (2018). La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* 6, 97-114.
<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.6.10>
- Fronzizi, R. (1986). *¿Qué son los valores?* Fondos de Cultura Económica.
- Furco, A. (2002). Is service-Learning really better than community service? En A. Furco y S. H. Billing (Ed.), *Service-Learning. The essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.
- GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS*. Centre promotor d'Aprenentatge Servei.
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.

⁷ Ambos productos pueden descargarse íntegramente desde la web del Centre Promotor d'Aprenentatge servei (<https://aprenentatgeservei.cat/>)

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J.; (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

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

Rubio, L.; Escofet, A. (2017). *Aprendizaje servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.

Ruiz-Corbella, M.; García-Gutiérrez, M. (ed) (2019). *Aprendizaje servicio. Los retos de la educación*. Narcea.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

Consideraciones y argumentos a favor de la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior y la universidad

Miquel Martínez

miquelmartinez@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-7052-203X>

Universitat de Barcelona, España

Resumen

El artículo plantea un conjunto de consideraciones sobre la incorporación del aprendizaje-servicio (ApS) en la educación superior valorando su conveniencia y propone argumentos a favor de su institucionalización. Se analiza el sentido de la institucionalización de prácticas innovadoras en aprendizaje y docencia en general concretando este análisis en el caso de las innovaciones derivadas de la perspectiva ApS. Se defiende que la institucionalización de tales prácticas debe suponer una transformación sistémica que afecta a diferentes dimensiones de la institución y se proponen diferentes argumentos a su favor. Por último, se formulan cuatro breves consideraciones para huir de algunas concepciones ingenuas o consecuencias indeseadas sobre lo que en ocasiones se entiende por institucionalización.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, educación superior, institucionalización, calidad docente, aprendizaje y docencia.

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/>

Martínez, M. (2022). Consideraciones y argumentos a favor del aprendizaje-servicio en la educación superior y la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 85-105. DOI10.1344/RIDAS2022.14.5

Consideracions i arguments a favor de la institucionalització de l'aprenentatge servei a l'educació superior i la universitat

Resum

L'article planteja un conjunt de consideracions sobre la incorporació de l'aprenentatge servei (ApS) a l'educació superior valorant-ne la conveniència i proposa arguments a favor de la seva institucionalització. S'analitza el sentit de la institucionalització de pràctiques innovadores en aprenentatge i docència en general concretant aquesta anàlisi en el cas de les innovacions derivades de la perspectiva ApS. Es defensa que la institucionalització d'aquestes pràctiques ha de suposar una transformació sistèmica que afecta diferents dimensions de la institució i es proposen diferents arguments a favor seu. Finalment, es formulen quatre consideracions breus per fugir d'algunes concepcions ingènues o conseqüències indesitjades sobre el que de vegades s'entén per institucionalització.

Paraules clau

Aprenentatge servei, educació superior, institucionalització, qualitat docent, aprenentatge i docència.

Considerations and arguments in favour of institutionalising service-Learning in higher education and universities

Abstract

This article sets out a series of considerations on incorporating Service-Learning (SL) into higher education, assessing its suitability, and proposing arguments in favour of its institutionalisation. The overall meaning of the institutionalisation of innovative practices in learning and teaching is analysed, with a specific analysis in the case of innovations derived from the SL perspective. It is argued that the institutionalisation of such practices should entail a systemic transformation of different dimensions of the institution, and arguments are put forward in its favour. Finally, four brief considerations are made to avoid some naïve conceptions or undesired consequences of what is sometimes understood as institutionalisation.

Keywords

Service-Learning, higher education, institutionalisation, teaching quality, learning and teaching.

En reconocimiento por la dedicación y tarea desarrollada por la añorada Profesora Doctora. Laura Rubio, con quien compartimos departamento, grupo de investigación y también la elaboración de documentos y propuestas sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universitat de Barcelona

1. Sentido y alcance de la institucionalización de prácticas innovadoras en la universidad. El caso del aprendizaje-servicio

En las últimas décadas las prácticas de aprendizaje-servicio se han incorporado progresivamente a la educación superior y a la universidad (Jacoby, 1996; Furco, Muller y Ammon, 1998; Martínez, 2008; Puig, 2012; Fuertes, 2014; Guezuraga, 2014; Rubio y Escofet, 2017; Fuertes y Escofet, 2018; García, 2018; Santos, Lorenzo y Mella, 2022). Esta incorporación ha coincidido con un conjunto de reflexiones y propuestas sobre la misión de la universidad en la sociedad contemporánea que enfatizan la responsabilidad social de la universidad y en general de la educación superior. Esta responsabilidad tiene diferentes dimensiones y una de ellas es la que se refiere al compromiso con la sociedad contribuyendo a la formación de buenos profesionales y además a la de ciudadanos y ciudadanas capaces de colaborar activamente en su mejora. En el marco de este compromiso de retorno a la sociedad de parte de lo que ésta aporta a la educación superior, el aprendizaje-servicio emerge como una buena vía para la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de gobernar sus vidas en función de los valores propios de una sociedad democrática e inclusiva y de implicarse en su transformación y mejora.

Sin embargo, esta progresiva incorporación no ha estado siempre asociada a políticas activas que reconozcan las prácticas de ApS (aprendizaje-servicio, en servicio, solidario o service learning en su versión anglosajona) como componentes de una docencia y de un aprendizaje de calidad. Son escasas las políticas institucionales que valoran su presencia en las dinámicas

docentes y de aprendizaje de sus titulaciones como indicador de calidad. Es una incorporación que aún no podemos considerar como una auténtica integración.

Aunque las instituciones de educación superior en general se muestran favorables a su incorporación, en general no le conceden aún el reconocimiento suficiente y en consecuencia no proceden a su institucionalización ni a proveer las condiciones necesarias que la garanticen adecuadamente. Son prácticas bien valoradas, pero en su mayoría continúan siendo prácticas que son posibles gracias al voluntarismo y predisposición personal del profesorado que decide desarrollarlas. Se reconocen como prácticas innovadoras en la manera de abordar la tarea formativa, sin embargo, no siempre vienen acompañadas de procesos de evaluación que garanticen su calidad y ésta es un aval necesario para que tales prácticas innovadoras sean reconocidas y se integren en la dinámica habitual de una institución.

El reconocimiento de calidad de toda innovación está principalmente en función de su contribución a un mejor logro de los objetivos de la institución y a su pertinencia con relación a su misión. Pero incluso en el caso de que una innovación sea reconocida por su calidad, su integración requiere además que la institución esté dispuesta a asumir el compromiso necesario que garantice su sostenibilidad. Cuando una innovación es adecuada y comporta mejora y más calidad y la institución decide asumirla, debe a la vez hacerla sostenible o, en su defecto, prescindir de ella. El destino de una práctica innovadora que comporta mejora es desaparecer para formar parte del conjunto de prácticas habituales.

En el caso de las prácticas de ApS –también sucede con otros tipos de prácticas- asegurar su sostenibilidad no depende sólo de la institución formadora. También depende de la existencia de redes con los agentes implicados en el servicio que tal actividad académica debe aportar. Es así que garantizar su sostenibilidad obliga a promocionar y mantener redes y alianzas con instituciones de la comunidad y del territorio, lo que en la mayoría de las

ocasiones supone nuevas acciones y más dedicación por parte del profesorado y personal de la institución. Toda innovación en general, y en particular en educación, si no es sólo una novedad, un cambio sin más o un simple experimento, genera cambios de carácter sistémico. Javier Echeverría tras examinar diversas definiciones aportadas por expertos en los estudios de innovación, caracteriza las innovaciones como “procesos interactivos que generan algo nuevo, transformador y valioso en sistemas y entornos determinados” (Echeverría, 2017, 21). Por ello y por su potencia transformadora deben ir acompañadas de cambios sistémicos que requieren voluntad institucional y decisión política por parte de los responsables del gobierno de las instituciones en las que se produzcan.

Este poder transformador en ocasiones suscita rechazo, como ya decía Ortega y Gasset hace más de un siglo y nos recuerda Javier Echeverría (Echeverría, 2017), y en otras un cierto “buenismo” al considerar que toda innovación, toda novedad siempre comporta mejoría. La introducción de prácticas ApS no es una cuestión meramente instrumental -de metodología y recursos- es una cuestión que apela a fines y valores, posee una dimensión ética (Martínez y Jolonch, 2019) Nunca la innovación es neutral, especialmente en los entornos e instituciones educativas. Pero en nuestro caso, aún menos. De ahí que toda innovación deba someterse a procesos de valoración que garanticen su contribución a los fines y valores de la institución. Y por ello la institucionalización del ApS en la universidad no puede ser una cuestión declarativa cargada de buenas intenciones sin más. Debe venir acompañada de sistemas que garanticen su calidad y pertinencia; de alianzas y trabajo colaborativo que eviten su rechazo, que ayuden a una buena difusión de su conveniencia y a aterrizar en el terreno propositivo. Institucionalizar el ApS supone asumir que su integración comportará cambios que afectarán a las áreas de política académica en docencia, política de profesorado, atención al estudiante, extensión y relaciones con la comunidad.

Institucionalizar según la RAE es convertir algo en institucional. Cuando una organización convierte algo en institucional lo hace porque está convencida de que la hará más fuerte, eficiente y responsable y capaz de responder mejor a los cambios y a los nuevos retos. Las instituciones de educación -las universidades también- son organizaciones que deben ser capaces de aprender, como lo hacen las organizaciones que perduran, y de integrar innovaciones que las hagan más fuertes, eficaces -además de eficientes- y responsables. Para ello es necesario que adopten una mirada prospectiva, estén atentas a escuchar nuevas propuestas y demandas, generen condiciones para valorar su calidad y oportunidad y sepan apropiar y propiciar nuevas respuestas, profundizando en su misión.

¿Tiene sentido institucionalizar el ApS entendiendo por institucionalizar lo considerado anteriormente? ¿Realmente se trata de una tipología de prácticas que merece el reconocimiento suficiente como para ser institucionalizado? En otras palabras ¿Son estrategias de docencia que contribuyen a una mayor calidad del aprendizaje que propician las instituciones de educación superior? y ¿Son pertinentes con la misión de la universidad en la sociedad contemporánea? y más en concreto: en tiempos de vulnerabilidad, incertidumbre, pérdida de confianza en la democracia, surgimiento de populismos y fundamentalismos de diferentes signos, crisis climática, mayor desigualdad, inequidad, violación de derechos... ¿Son necesarias para que la formación de profesionales de nivel superior garantice que también contribuye a la formación de una ciudadanía conformada por tales profesionales activa y crítica?

Probablemente las anteriores son preguntas retóricas, por lo menos para los que nos dedicamos, pensamos, escribimos y leemos sobre el tema que nos ocupa. Sin embargo, la realidad nos muestra que exigen buenas argumentaciones para que sean compartidas de forma responsable y generen políticas y tomas de decisiones en las universidades e instituciones de educación superior acordes con las respuestas afirmativas a las mismas por muy lógicas que a nosotros nos puedan parecer.

Conviene disponer de argumentos en los que apoyar nuestra convicción de que abogar por una educación superior y una universidad que integra en su propuesta formativa el ApS es apostar por una formación de calidad y que esa apuesta incluye un mejor logro de excelencia en los aprendizajes de sus estudiantes.

2. Tres razones por las que conviene institucionalizar el ApS en la educación superior y en la universidad

Respondemos a continuación a la pregunta sobre si tiene sentido institucionalizar el ApS desde tres perspectivas. Nos referiremos en primer lugar a su relación con la calidad de los aprendizajes que el estudiante protagoniza; en segundo lugar lo haremos en relación a la misión de la universidad; y por último y en tercer lugar a que la integración de innovaciones como las derivadas del ApS abren la universidad a la comunidad, propician que las instituciones de educación superior adopten una actitud de escucha y que desarrollen acciones institucionales no sólo en docencia sino también en investigación y transferencia de conocimiento en alianza con los agentes del territorio, vehiculando así una parte de su responsabilidad social y compromiso con la sociedad.

2.1 El ApS es una estrategia de docencia y aprendizaje que mejora la calidad de la formación de los estudiantes

Las prácticas de ApS son una muy buena oportunidad para fomentar un aprendizaje profundo en la educación superior que integre formación académica y formación experiencial en contextos de vida. Tal y como decíamos, en párrafos anteriores, la institucionalización de innovaciones y nuevas prácticas -como por ejemplo las de ApS- no puede ser un mero reconocimiento de la bondad de dichas prácticas sólo por el hecho de que sus fines y objetivos son éticamente deseables. Como ya hemos indicado, su incorporación debe venir acompañada, como toda nueva práctica e innovación, de la evaluación pertinente sobre su calidad que asegure que su

incorporación en la docencia contribuye efectivamente a la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de una docencia y un aprendizaje de calidad en la educación superior? Una revisión de los resultados de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios realizada hace más de una década, y que a pesar del tiempo continúa siendo relevante, (González, 2011) afirma que existe un importante consenso en que cuando los profesores centran su docencia no en lo que quieren enseñar sino en hacer posible el aprendizaje de sus alumnos, éstos lo abordan de manera profunda y obtienen mejores resultados. En la literatura al uso y desde los inicios de las investigaciones –a mediados de los años setenta– se han identificado tres formas cualitativamente distintas de abordar el aprendizaje caracterizadas como profunda, superficial y estratégica.

Un aprendizaje de calidad es el que se sitúa en la primera de estas categorías. Abordar de manera profunda el aprendizaje significa que el aprendiz enfoca su tarea en torno al significado de lo que el docente quiere enseñar, relaciona lo que está aprendiendo con sus conocimientos previos y tiende a integrar la teoría con la práctica. A diferencia de la manera superficial de abordar el aprendizaje, que lo que pretende es asociar conceptos y hechos de manera irreflexiva o memorizar a efectos de evaluación, y de la manera estratégica, que lo que procura es superar exámenes y pruebas de la forma más eficiente posible, la manera profunda permite al estudiante abordar su tarea como una actividad personal consciente e intencional de adquisición de conocimiento (González, 2011), interpretativa y que pretende comprender mejor la realidad. Abordar el aprendizaje de manera profunda fomenta buenos resultados en capacidad crítica y reflexiva, en indagación y en solución de problemas. Y si el aprendizaje es en colaboración -el ApS lo fomenta- potencia habilidades de colaboración y liderazgo, habilidades que son especialmente necesarias para que los futuros graduados puedan participar productivamente en el mundo complejo (Barnett, 2005), y de alta incertidumbre que los recibirá como profesionales, ciudadanos y ciudadanas.

Las propuestas de aprendizaje-servicio propician estas capacidades y habilidades y además aportan al resto de estrategias de docencia y aprendizaje un plus que las hace especialmente interesantes. Al tener como característica esencial vincular en un mismo proyecto formativo actividades de aprendizaje con actividades de servicio a la comunidad, obligan a estudiantes y profesorado a reflexionar sobre la significatividad del aprendizaje y servicio que protagonizaran. Por sí sola esta característica ya es suficiente para argumentar que las prácticas de ApS son, entre otras, un buen ejemplo de situaciones en las que es posible generar interacción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico en la construcción del saber académico, centrando la atención no tanto en lo que pretende enseñar el docente, como en la actividad que desempeña el estudiante como aprendiz.

Además, obligan a movilizar todos los recursos cognitivos del estudiante - conocimientos previos, procedimentales y actitudinales- para abordar de forma satisfactoria una situación de la vida real. Es decir: promueve y desarrolla competencialmente en contextos experienciales. La perspectiva del ApS comporta un contexto de aprendizaje instalado en la realidad que puede permitir en el estudiante desarrollar sus capacidades interpretativas y comprensivas en orden a la transformación de tal realidad en función del servicio que presta. En definitiva, promueve un aprendizaje más complejo y completo porque se sitúa en una concepción donde el aprendizaje está alineado con el significado de lo que se quiere enseñar y no en aprender a reproducir o aplicar lo que el docente enseña.

Son además prácticas que añaden a la formación del estudiante una dimensión ética y social en función de las cuestiones que abordan, propician situaciones de aprendizaje colaborativo que desarrollan sensibilidad social y moral, prácticas de participación auténtica en la comunidad, fomentan la iniciativa, aprender a aprender, aprender a emprender y atreverse a hacer con el consecuente desarrollo de competencias genéricas y transversales que todo lo anterior supone (Martínez y Puig, 2011).

2.2 El ApS permite un retorno a la sociedad y es un indicador relevante de responsabilidad social universitaria

El ApS es una vía para retornar a la sociedad parte de lo que ésta aporta a la educación superior y a su financiación, y un ejercicio de responsabilidad social y ética. La institucionalización del ApS no debe limitarse a ser un signo de respeto ante las propuestas que desde esta perspectiva promueva el profesorado. Cuando las instituciones de educación superior proceden a su institucionalización están activando un componente importante del ejercicio de responsabilidad social que les corresponde desempeñar al incorporar en la formación de sus futuros graduados aprendizajes que pueden contribuir a incrementar no sólo su capital humano sino también el capital social y especialmente el capital ético de la sociedad en su conjunto (Cortina,2006).

Una de las misiones de la educación superior es contribuir a la formación social y ciudadana de una parte importante de las élites profesionales, del mundo de la cultura, política, educación, organizaciones sociales, y medios de comunicación. Pues bien, la incorporación del ApS en la formación superior propicia más posibilidades para que tal formación tenga la densidad cultural, ética y obviamente experiencial necesarias para que los futuros graduados sean capaces de contribuir a la transformación y mejora de la sociedad.

Si la misión de la universidad sólo está orientada hacia la formación de profesionales, se concibe desde una perspectiva meramente instrumental y su contribución a la sociedad se valora exclusivamente en términos de contribución económica, probablemente nuestro enfoque no satisfará. Pero si la misión de la universidad es además la formación en pensamiento crítico, sensibilidad moral, capacidad de transformación y mejora de nuestra sociedad, en humanidad y civilidad, entonces nuestro enfoque la completa mejor. Y lo hace porque la calidad de la educación de un país, la de las instituciones educativas y también las de educación superior se alcanza cuando se combina bien el logro de excelencia en los aprendizajes y a la vez se contribuye a una mayor equidad social. Y en nuestro caso esto significa que la formación de los futuros graduados está orientada a formar buenos

profesionales que además sean capaces de contribuir desde su profesión en la construcción de una ciudadanía más inclusiva y democrática interesada en el logro del bien común y de más igualdad y equidad social.

Si nos fijamos en los documentos que recogen los objetivos de la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y en general la mayoría de las declaraciones y estatutos de las instituciones de educación superior, todos coinciden en destacar y proclamar como propios los objetivos mencionados en el párrafo anterior; sin embargo la realidad de las prácticas de convivencia y docencia son un ejemplo de que del dicho al hecho hay un buen trecho. Cuesta transitar de lo declarativo a lo propositivo y la institucionalización de prácticas como el ApS puede contribuir a concretar escenarios y acciones que favorezcan avanzar en dicho trecho.

No olvidemos que el ApS, aunque pueda considerarse una estrategia de aprendizaje y docencia innovadora, ha estado y está presente en la práctica docente habitual con mayor o menor conciencia de ello por parte del profesorado. Precisamente, porque una práctica habitual en el profesorado consiste en acercar el aprendizaje académico al mundo de la vida y de la realidad más próxima. En ocasiones, sin ningún componente específicamente asociado a la prestación de servicio, pero en otras sí, aunque no sea consciente que está en un escenario de ApS. Institucionalizar el ApS supone reconocer el valor de ese encuentro entre conocimiento académico y conocimiento práctico y tomar conciencia de que, ligando ese encuentro con la prestación de servicio a la comunidad, el estudiante gana en humanidad y civilidad y la institución mejora en compromiso social.

La educación superior lo es no porque sea la que sigue a la primaria y la secundaria sino porque se supone que es la que desarrolla mejor las capacidades superiores de la persona. Si es así, se puede deducir que es la que forma al profesional y ciudadano en los más elevados niveles que pueden alcanzar como tales.

Si es así, una de sus principales misiones es la formación no sólo de

profesionales, científicos, artistas y pensadores del máximo nivel sino de personas comprometidas en el logro de una sociedad más justa y libre, más democrática e inclusiva. Y para lograr este objetivo es conveniente vivir experiencias como las que propicia el ApS, con conciencia y compromiso presencial y continuado, como medio para avanzar en una civilidad compartida en el marco de una pedagogía de la acción común (Puig, 2021).

2.3 El ApS es una buena herramienta para que las instituciones de educación superior escuchen a la sociedad y acerquen mejor lo que en ellas se hace a los intereses de la comunidad y del territorio

Con su institucionalización se reconoce que son pertinentes y se asume la responsabilidad del control y garantía de su calidad y su sostenibilidad. Pero, además, la integración de prácticas de ApS propicia que las instituciones de educación superior adopten una actitud de escucha ante las necesidades y propuestas de la comunidad y desarrollen acciones institucionales no sólo en docencia sino también en investigación y transferencia de conocimiento en alianza con los agentes del territorio.

Sin embargo, conviene ser cautos para evitar que cuando del reconocimiento se transite hacia la institucionalización de prácticas innovadoras y nuevas maneras de abordar los procesos de aprendizaje y docencia éstas se desarrollen y se implementen de manera centralizada y uniforme. En el caso del ApS, lo óptimo sería que los diferentes centros desarrollaran una versión local de la estrategia central, muy enraizada en la comunidad y territorio más cercano a los intereses de cada titulación. Institucionalizar no puede suponer bajo ningún concepto uniformar. Las estrategias institucionales son necesarias y pueden alcanzar mejor su objetivo si ofrecen un marco donde integrar propuestas e iniciativas elaboradas por las diferentes titulaciones.

Conviene entender la institucionalización en su justa medida: propiciando y cuidando iniciativas, evaluando su potencia, difundiendo los resultados de los proyectos y prácticas –en nuestro caso de ApS- celebrando su contribución a la comunidad y al aprendizaje de los estudiantes, generando comunidades de

práctica entre el profesorado especializado, ofreciendo formación al profesorado novel (Gibbs, 2004); incentivando en términos de tiempo de dedicación –comportan más tiempo de contacto con los estudiantes que otro tipo de actividades académicas- la que el profesorado conceda a estos proyectos y prácticas y la investigación para mejorar la calidad y credibilidad de los mismos. El diseño, realización y seguimiento del ApS en las diferentes modalidades mediante las que se concreta en cada institución requiere un compromiso institucional y trabajo colaborativo entre profesorado, personal de la universidad y agentes de organizaciones implicadas que respete la idiosincrasia de cada titulación.

Comprender que el ApS es una buena herramienta para conocer las necesidades de la comunidad y del territorio y prestar el servicio conveniente, que completa el aprendizaje académico, y que su promoción es un ejercicio de responsabilidad social de las instituciones de educación superior, ha permitido que éstas hayan pasado de considerar el ApS como algo interesante a incorporarlo como un componente de calidad de su oferta formativa.

En este sentido son una demostración de este progresivo reconocimiento del ApS en la educación superior :la elaboración y aplicación de diversas rúbricas para evaluar su calidad (Furco, 2011; Campo, 2015; Rubio, Puig, Martín y Palos, 2015; Infante, Sandoval, Escobar y Bontá, 2015; Del Campo y Hillar, 2022); y la emergencia de colectivos de profesorado y universidades en torno al ApS y la creación de Oficinas ApS (García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella, Chiva y Paz, 2022), entre otras la de la Facultad de Educación de nuestra universidad (Oficina d'ApS de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, 2021). También lo son la incorporación explícita de su pertinencia a la misión de la educación superior en documentos institucionales y disposiciones legales, como por ejemplo la reciente conferencia de UNESCO sobre Educación Superior en 2022 y entre otros y en nuestro contexto más próximo en el Documento Marco del Plan Estratégico Horitzó 2020 de la Universidad de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2008) y en el Estatuto

del Estudiante Universitario regulado por disposición legal desde 2011 (Ministerio de Educación de España, 2010).

Al respecto son de especial interés las experiencias de institucionalización presentadas recientemente en el III Global Symposium UNISERVITATE. Service Learning and Global Compact on Education celebrado en Roma en octubre de 2022 (Uniservitate, 2022). Entre otras las desarrolladas por las universidades Javeriana de Bogotá a partir de la misión de 2013 plasmada en el proyecto de Identidad Javeriana y evaluadas a partir de 2017; la Católica de Chile mediante un convenio con CLAYSS que propició la institucionalización del ApS mediante la creación de una oficina de Responsabilidad Social Universitaria en 2021; la de Assam Don Bosco de la India ADBU en 2015; y la de la Universidad de Deusto en el País Vasco de España.

3. Cuatro consideraciones finales

Me fijo a continuación en cuatro breves consideraciones para huir de algunas concepciones ingenuas o consecuencias indeseadas sobre lo que en ocasiones se entiende por "institucionalización".

Primera: proponer la institucionalización no significa proponer obligatoriedad. Proponer institucionalizar el ApS en la educación superior y en concreto en la universidad no debe suponer necesariamente obligación para que todo el estudiantado participe en tales prácticas, sino el derecho a que, si éstas se ofrecen en un plan docente de asignatura, materia o titulación, y optan por ellas, sean consideradas en igualdad de otras prácticas de docencia y aprendizaje. Reconocer la relevancia académica del ApS como estrategia de docencia y aprendizaje no debe suponer necesariamente el establecimiento de obligatoriedad para que todos y cada uno y una de sus estudiantes participen en tales prácticas. Obviamente, ésta es una cuestión controvertida, sin embargo, creo que conviene diferenciar la obligatoriedad de la institución para ofrecer prácticas de aprendizaje servicio en sus diferentes formatos, de la obligatoriedad de los estudiantes para que participen en ellas. Promover, fomentar y ofrecer experiencias de aprendizaje servicio puede ser un buen

recurso para estimular y motivar a los estudiantes en tareas de prestación de servicio y quizás puede serlo especialmente para aquellos que no están motivados en estas tareas, pero su obligatoriedad también puede contribuir a una banalización de estas y a asumirlas como un puro trámite. En mi opinión, institucionalizar el ApS debería significar obligación para la institución, pero no necesariamente obligación para los estudiantes.

Segunda: la institucionalización del ApS, tal y como venimos insistiendo en este texto, no debe suponer simplemente que se acoge y reconoce la iniciativa y dedicación especial de un grupo de profesorado que decide incorporar tales prácticas y actividades. Debe comportar el derecho a que en el marco de su dedicación se contemple la preparación y desarrollo de las mismas, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la del impacto en la comunidad como una parte de su dedicación laboral, considerando la singularidad y mayor implicación que comportan en relación con otros tipos de prácticas y actividades. Integrar la perspectiva ApS no puede ser una cuestión que dependa del voluntarismo del profesorado, ya que requiere un conjunto de condiciones que incluyen recursos humanos y compromiso con organizaciones externas a la institución que conllevan responsabilidades legales y asunción de metas compartidas que no son decisiones que pueda adoptar el profesorado interesado a título personal. El reconocimiento del impacto en la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes mediante el ApS y la sostenibilidad de las prácticas correspondientes están bien acompañados cuando la institución intenta ser estratégica en destacar la relevancia de la dedicación de su profesorado a la mejora de la docencia, a conservar las buenas prácticas e innovar mediante nuevas propuestas. Para ello es necesario introducir mecanismos de promoción que explícitamente equilibren el peso entre docencia e investigación de manera que los resultados en investigación automáticamente no pesen más que los de docencia. Para que se de este cambio es necesario que los mensajes de los gestores y políticos acerca de la prioridad que atribuyen a la docencia y a la innovación docente que contribuye a la mejora del aprendizaje sean consistentes e inambiguos y estén apoyados por el apoyo y financiación

necesarios (Gibbs, 2004). Y esta consideración es una cuestión clave para que el profesorado entienda que la integración del ApS no es una cuestión de interés particular sino del bien común de la institución que, precisamente por serlo, se valora.

Si se entiende así la institucionalización, ésta debe ir acompañada de acciones de formación dirigidas al profesorado y al personal implicado. Acciones que por una parte garanticen que los equipos de profesorado que optan por tales prácticas reúnen las condiciones pedagógicas y personales para guiar el proceso formativo de sus estudiantes que caracteriza el ApS, es decir sepan integrar aprendizaje académico y prestación de servicio a la comunidad. Y que por otra parte faciliten eficazmente los recursos al profesorado y personal implicado para interactuar con los *partners* y agentes de la comunidad.

Tercera: las prácticas de aprendizaje-servicio conllevan un servicio a la comunidad pero no deben suplantar en ningún momento tareas laborales que deben cubrirse con los recursos de la sociedad. La naturaleza de la actividad objeto de la prestación de servicio no puede ser el único criterio para dilucidar si se está o no cubriendo un lugar de trabajo. Educar adultos o formar en hábitos saludables a familias en alguna zona de algunos lugares del mundo puede ser una excelente prestación de servicio adecuada para un programa de ApS. Sin embargo, esa misma actividad puede ser del todo inadecuada como ApS en lugares del mundo donde los servicios de salud y educación deben, porque pueden, ser cubiertos con recursos públicos o privados. Conviene ser especialmente escrupulosos al respecto y no utilizar bajo ningún concepto estudiantes para cubrir puestos de trabajo o suplir obligaciones que corresponde cubrir a la sociedad. De igual manera que es importante no convertir las becas colaboración de estudiantes en "falsas becas", es importante que las prácticas de ApS se entiendan en el contexto de los contratos de formación con las condiciones de seguridad, compensación de gastos y responsabilidad civil debidamente cubiertas.

Y cuarta: A pesar de ser una cuestión ampliamente compartida, conviene seguir insistiendo en diferenciar las prácticas curriculares y las acciones de

voluntariado, de las acciones de ApS. Debemos reservar la denominación ApS para aquellas prácticas que comporten auténtica prestación de servicio y mejora en la comunidad y no aplicarla a aquellas que por la afinidad temática y profesional de la titulación se desempeñen, por ejemplo, en ámbitos sociales, de la educación o la salud, pero que no comporten más y mejor servicio a la comunidad. Y por supuesto, la institucionalización del ApS no debe suponer en modo alguno la desaparición de prácticas de voluntariado en la educación superior. Al contrario, el ApS puede ser un buen escenario para la promoción del voluntariado y conviene que se retroalimenten mutuamente.

Referencias

Barnett, R. (2005). *Reshaping the university: new relationship between research scholarship and teaching*. SRHE and Open University Press.

Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje--servicio en la universidad. *RIDAS Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 1,91-111.

Cortina, A. (2006). La hora de la sociedad civil. *Revista de Occidente*, 296, 79-90.

Del Campo, G. y Hillar, G.A (2022). *Instructivo evaluación. Premio Uniservitate 2022 de experiencias de Aprendizaje y Servicio Solidario en Educación Superior Católica*. Uniservitate Documento inédito de uso interno.

Echeverría, J (2017). *El arte de innovar. Naturaleza, lenguajes, sociedades*. Plaza y Valdés Editores

Escofet, A. y Fuertes, M. (2018). *Construint vincles entre universitat i societat. 20 experiències d'aprenentatge servei a les universitats catalanes*. Edicions UB.

Fuertes, M.T. (2014). El ApS en el practicum de la formación inicial del profesorado. Estrategia para la adquisición de competencias genéricas claves

Martínez, M. (2022). Consideraciones y argumentos a favor del aprendizaje-servicio en la educación superior y la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 85-105. DOI10.1344/RIDAS2022.14.5

para la formación y el desempeño profesional. (Tesis doctoral inédita) Universidad Internacional de Catalunya.

Furco, A., Muller, P., and Ammon, M.S. (1998). *Institutionalizing Service Learning in Higher Education: Findings from a Study of the Western Region Campus Compact Consortium*. University of California.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0 ,77-88.

García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M.; Chiva, O. y Paz, B.(coords.) (2022). *Aprendizaje servicio en la educación superior. Actualidad y desafíos de futuro*. UNED. Documento de trabajo.

Guezuraga, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización (Tesis doctoral inédita). Departamento de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, 33, 11-30.

García, A. (2018). Service Learning and Responsible University. Social Innovation in the Project Hiri Lagunkoiak- Ciudades Amigables-Friendly Cities 4 All. (Tesis doctoral inédita) Universidad de Deusto.

Gonzalez, C. (2011). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 33, 123-146.

Jacoby, B. (1996). *Service- Learning in Higher Education. Concepts and Practices*. Jossey-Bass.

Infante, F.; Sandoval, H.; Escobar, A. y Bontá, P. (2015). *Bases conceptuales y metodológicas del Programa de Intervención Comunitaria. Una colaboración interinstitucional para el aprendizaje situado*. UDLA.

Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.

Martínez, M. i Puig, J.M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41, 11-24

Martínez, M. y Jolonch, A. (Coords) (2019) *Las paradojas de la innovación educativa*. Horsori.

Ministerio de Educación (2010). Real Decreto 1791/2010 de aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario. BOE 318 de 31/12/2010. BOE-A-2010-20147 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>

Oficina d'ApS de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (2021). Fem 10 anys!
https://www.ub.edu/portal/documents/1003888/5537836/Oficina+ApS_10+anys.pdf/e0a2df21-5e71-7feb-db21-d7fe46ccf78f

Puig, J.M. (coord.) (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat*. Graó.

Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.

Rubio, L.; Puig, J.M.; Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje Servicio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 1, 111-126.

Rubio, L. y Escofet, A. (coords) (2017) *Aprendizaje servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.

Santos, M. A.; Lorenzo, M. y Mella, I. (2022). *El aprendizaje servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.

Uniservitate (2022) <https://oducal.com/web/presente/noticias/iii-simposio-global-uniservitate-en-roma-italia-27-28-de-octubre/noticia>

Universitat de Barcelona (2008). Pla Marc UB *Horitzó 2020*.
http://www.ub.edu/horitzo2020/docs/pla_marc_ub_horitzo2020.pdf

El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social

Ana Ayuste

anaayuste@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-7196-3010>

Mireia Esparza

mesparza@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-3925-4142>

Montserrat Payá

mpaya@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-7791-6784>

Victoria Morín

victoriamorinf@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-7800-8091>

Universitat de Barcelona, España

Resumen

Gracias a la labor y esfuerzos de numerosas personas en diferentes países, entre quienes se encontraba la profesora Laura Rubio Serrano de la

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

Universitat de Barcelona, la presencia del aprendizaje-servicio (ApS) en la docencia universitaria es una constante en la actualidad. El ApS destaca por unir a su valor pedagógico, el social y solidario. Se presentan tres experiencias de implementación, diversas en cuanto a grados, cursos y carácter de las asignaturas, y ofrece indicadores del valor pedagógico y del valor social del ApS en la educación superior, que se extienden a los tres agentes implicados (estudiantes, profesionales de las entidades participantes y profesorado universitario). De esta manera, se consigue cumplir con las tres misiones de las universidades: formación de futuros profesionales, construcción de conocimiento y responsabilidad social. Ofrecer, desde las universidades, una formación situada en la práctica profesional y que intenta dar respuesta a necesidades sentidas por la sociedad quizá no sea posible solamente a través de la participación en proyectos de ApS, pero no cabe duda de que hacerlo mediante esta metodología es garantía de consecución y de calidad.

Palabras clave

Aprendizaje-Servicio, educación superior, experiencia pedagógica, aprendizaje profesional, formación alternada.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 Las autoras. 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/>

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

L'aprenentatge servei universitari: valor pedagògic i valor social

Resum

Gràcies a la tasca i l'esforç de nombroses persones a diferents països, entre elles la professora Laura Rubio Serrano de la Universitat de Barcelona, la presència de l'Aprenentatge Servei (ApS) a la docència universitària és una constant a l'actualitat. L'ApS destaca per unir al seu valor pedagògic, el social i solidari. L'article presenta tres experiències d'implementació, diverses pel que fa a ensenyaments, cursos i caràcter de les assignatures, i ofereix indicadors del valor pedagògic i del valor social de l'ApS a l'educació superior, que s'extenen als tres agents implicats: estudiants, professionals de les entitats participants i professorat universitari. D'aquesta manera, s'aconsegueix complir les tres missions de les universitats: formació de futurs professionals, construcció de coneixement i responsabilitat social. Oferir, des de les universitats, una formació situada a la pràctica professional i que intenta donar resposta a necessitats reals de la societat no s'aconsegueix únicament a través de la participació en projectes d'ApS, però no hi ha dubte que fer-ho mitjançant aquesta metodologia és garantia de consecució i de qualitat.

Paraules clau

Aprenentatge servei, educació superior, experiència pedagògica, aprenentatge professional, formació alternada.

University Service-Learning: pedagogical and social value

Abstract

Due to the work and efforts of people from different countries, including Laura Rubio Serrano, professor at Universitat de Barcelona, Service-Learning is a constant nowadays, not only for its pedagogical value, but also for its social value and its solidarity. This paper presents three experiences of Service-Learning, diverse in terms of grades, courses and nature of the subjects, and indicators of the pedagogical and social value of SL in higher education are offered, which extend to the three agents involved: students, professionals from the participating entities and university professors. Thus, it is possible to fulfil the three missions of universities: training future professionals, knowledge building, and social responsibility. Offering, from universities, training situated in professional practice that attempts to respond to the felt needs of society may not be possible only through participation in SL projects; however, there is no doubt that doing so through this methodology is a guarantee of achievement and quality.

Keywords

Service-Learning, higher education, pedagogical experience, professional learning.

Introducción

El valor pedagógico del aprendizaje-servicio (ApS) para la docencia universitaria es, afortunadamente, algo que nadie discute. Gracias a la labor y los esfuerzos de numerosas personas en diferentes países, entre quienes se encontraba la profesora Laura Rubio Serrano de la Universitat de Barcelona, el ApS se ha consolidado a nivel internacional en un gran número de universidades. Y no sólo por lo que hace referencia a sus posibilidades para desplegar una de las tres misiones de las universidades, la de responsabilidad social, sino también en cuanto a las otras dos: formación de profesionales e investigación (UNESCO, 2022).

Esto es así por muchas razones entre las que cabe destacar la formación integral del estudiantado. En el ApS, saberes curriculares, competencias profesionales y sociales, y actitudes y valores personales se encuentran unidos en todos y cada uno de los aprendizajes que posibilita, haciéndolos radicalmente significativos (Puig, 2009). Este contexto formativo enriquecido por las situaciones de experiencia plantea oportunidades para reflexionar sobre lo que se aprende (Kolb, 1984), y permite profundizar en los sentidos y significados de las experiencias a través de un aprendizaje críticamente reflexivo (Brockbank, 2008). El estudiantado aprende a hacer, a ser, a conocer, a vivir y a situarse en el mundo (Sabariego et al., 2018). Esta intencionalidad pedagógica, unida a la intencionalidad solidaria (Martín y Rubio, 2010), concretada en el servicio, contribuye, además, a la solución o mejora de las necesidades o problemas de la comunidad a la que se dirige. De esta manera, el impacto transformativo es doble: opera sobre las personas que participan en el proyecto y sobre aquellas a quienes se dirige el servicio.

En el presente artículo se presentan tres experiencias de ApS llevadas a cabo en la Universitat de Barcelona. Diversas en cuanto a los grados -Ciencias Ambientales, Enfermería y Educación Infantil y Primaria-, cursos -3º, 4º y 1º,

respectivamente-, y naturaleza de las asignaturas -obligatoria, Trabajo Final de Grado y fundamental-. Además de poder servir de inspiración para encontrar otras maneras de incluir la metodología de ApS en la docencia universitaria, las tres experiencias muestran cómo éste facilita enlazar las tres misiones de la universidad expuestas anteriormente: formación, investigación y sociedad.

1. Tres implementaciones

1.1. El aprendizaje-servicio y la incorporación de la sostenibilidad en el grado de Ciencias Ambientales

Resulta evidente la crisis ecosocial en la que nuestra sociedad se halla inmersa, crisis que presenta varias dimensiones y generada por la confluencia de causas diversas. Sus efectos son evidentes tanto desde el punto de vista medioambiental, como social y económico, con conexiones claras entre todos ellos. Pese a las advertencias de los expertos desde hace décadas (Meadows et al., 1972), no ha sido hasta el informe de la ONU en 2015 y su declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030, cuando se ha generalizado la idea de incorporar la sostenibilidad a todos los ámbitos, intentando mitigar los efectos medioambientales y sociales de nuestras acciones (United Nations, 2015). Los ODS, pese a las limitaciones y defectos que presentan, han servido de guía para acciones diversas, generando a diferentes escalas un cierto avance hacia la sostenibilidad social y ambiental.

Entre estas acciones, la agenda para el 2030 de la ONU contempla la educación como una estrategia clave y esencial (UNESCO, 2017). Pero la educación para el desarrollo sostenible, además de incorporar contenidos específicos en la formación del alumnado, debe preparar y capacitar a las futuras generaciones para dar respuesta a los retos actuales y futuros. Así pues, debe incluir metodologías que ayuden a los estudiantes a desarrollar una visión crítica y compleja sobre el desarrollo sostenible, a entender la multidimensionalidad del problema, impregnando todo el proceso de

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

enseñanza y aprendizaje. Estas metodologías deben favorecer que los estudiantes adquieran posturas más empoderadas, críticas y participativas que les permitan analizar y dar respuesta a las necesidades presentes y futuras, cuestionando posicionamientos dogmáticos y pseudocientíficos (Sauvé y Asselin, 2017).

Con estas premisas, sin duda, el ApS resulta una metodología perfecta para que el alumnado desarrolle todas estas competencias. Es por ello que decidimos incorporarlo al grado de Ciencias Ambientales transformando la asignatura Desarrollo Sostenible en un proyecto global de ApS.

1.1.1. La experiencia

Desarrollo Sostenible es una asignatura obligatoria del 6º semestre del grado de Ciencias Ambientales. Hasta el curso 2015-2016 funcionaba como una asignatura ordinaria, con clases magistrales, seminarios, prácticas con bases de datos demográficas y salidas de campo para visitar entidades implicadas en la sostenibilidad a nivel local. El contenido consistía en analizar desde la óptica de la sostenibilidad el pasado, presente y futuro de nuestra sociedad, abordando aspectos como el crecimiento demográfico, el metabolismo social, la alimentación y la salud humana y tratando la participación ciudadana como estrategia de cambio. Los resultados eran notables y el grado de satisfacción e interés de los estudiantes con la asignatura era elevado según las encuestas, pero siempre reclamaban más salidas de campo para conocer de cerca y de primera mano la realidad, entender cómo podía aplicarse la sostenibilidad en un contexto real, y qué papel jugarían en el cambio hacia la sostenibilización en su futura actividad profesional.

Así, el curso 2016-2017 se transformó la asignatura en un proyecto de ApS. Básicamente, la asignatura pasó a constar de dos partes: una formación teórica muy reducida, de unas 12 horas, en las que mediante clases magistrales se revisan los Objetivos del Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU y los conceptos básicos de la sostenibilidad; y una fase de trabajo en

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

un proyecto, que se desarrolla durante los meses restantes y en la que los estudiantes, en grupos de cuatro, deben integrarse en una entidad social cuya actividad está relacionada con alguno(s) de los ODS, y desarrollar con ella un proyecto relacionado con los intereses de la entidad y que contribuya al desarrollo sostenible de su entorno.

Los proyectos realizados se presentan en formato congreso en el Aula Magna de la Facultad de Biología, con asistencia abierta a toda la facultad, mediante presentaciones que se contemplan en el proceso de evaluación. Estas presentaciones sirven de cierre y celebración de la experiencia, además de dar importancia y solemnidad al trabajo realizado por los estudiantes.

La evaluación se realiza a lo largo de todo el proyecto, en distintas fases, y la lleva a cabo tanto el profesorado como los representantes de las entidades y los propios estudiantes. En este proceso de evaluación, se contempla el trabajo en equipo, fundamental para el desarrollo de proyectos profesionales, y que queríamos potenciar como un instrumento sinérgico para alcanzar objetivos y no, como ocurre a menudo, como la suma de varias partes, sin más; la capacidad crítica y autocrítica, ya que el alumnado analiza su propio trabajo y el de otros compañeros; la capacidad de análisis de la situación de la entidad, sus fortalezas y debilidades, y la mejor manera de colaborar en su trabajo; la iniciativa y la creatividad para idear proyectos y buscar recursos que permitan llevarlos a cabo; y la formalidad en la expresión escrita y oral en un contexto no solo académico, sino también profesional. De este modo, incorporamos aquellas competencias transversales del grado que, a menudo, son difíciles de trabajar en asignaturas con otros formatos y que, además, están relacionadas con la sostenibilidad, ya que dotan al alumnado de capacidad de análisis y de comprensión de la complejidad de los distintos ámbitos en los que, como futuros ambientólogos, deberán participar. Así conseguimos que los futuros profesionales tengan una visión más amplia y crítica a la hora de tomar decisiones.

A lo largo de estos años, se han llevado a cabo proyectos de distinta índole y con entidades dedicadas a aspectos muy diversos: protección del litoral, finanzas éticas, educación ambiental, agroecología, contaminación del aire, gestión de residuos... Durante este tiempo las temáticas se han ido diversificando, incorporando nuevas entidades para contemplar la amplitud de ámbitos de actuación de los ambientólogos y ofrecer al estudiantado ejemplos de los distintos enfoques que deben tenerse en cuenta al trabajar la sostenibilidad.

1.1.2. Valoración

Consultamos, mediante rúbricas, a los estudiantes de los dos primeros cursos de aplicación del proyecto sobre la percepción que tenían de su aprendizaje, y comparamos las respuestas con las de los estudiantes del curso anterior, el último en el que se aplicó el formato tradicional. Los resultados obtenidos con las rúbricas ponen de relieve la mejor interiorización, comprensión y capacidad de análisis de los conceptos tratados en clase relacionados con la sostenibilidad, gracias a poder relacionarlos con un contexto real y cercano, ponerlos en práctica y ver su aplicabilidad. Además, también ha mejorado la percepción del alumnado en la adquisición de competencias como la capacidad crítica y autocrítica, las habilidades comunicativas, la capacidad de búsqueda de información y la autonomía a la hora de trabajar. Finalmente resulta patente el nivel de compromiso que muestran los estudiantes con la asignatura, con los proyectos y con las entidades, su percepción de que con sus acciones pueden mejorar su entorno, y de que pequeños gestos pueden tener una gran repercusión. Muchos de ellos han continuado en contacto con las entidades, en algunos casos colaborando como voluntarios, o han encaminado su proyecto de fin de grado a colaboraciones con entidades sociales. Incluso, en algún caso, han conseguido trabajo una vez graduados gracias a los proyectos realizados en la asignatura.

Además, se han recogido propuestas de mejora por parte del estudiantado y de las propias entidades que, junto con aspectos detectados por el profesorado, han permitido ir mejorando la asignatura y el aprendizaje que los y las estudiantes obtienen con ella.

1.2. El aprendizaje-servicio en la formación enfermera: Trabajos Final de Grado

La gestión del conocimiento de forma contextualizada, como nuevo paradigma educativo, requiere de cambios en la práctica docente, de manera que se generen espacios de aprendizaje avanzados y donde el estudiantado pueda construir aprendizajes competenciales (Mateo y Vlachopoulos, 2013). Esto es especialmente relevante en aquellos grados en los que la formación en la práctica es fundamental para adquirir un desarrollo competencial adecuado, como es el caso, por ejemplo, de los profesionales enfermeros. En la línea de estos enfoques pedagógicos se sitúa el ApS como estrategia que conjuga y hace posible el aprendizaje experiencial reflexivo, la participación comprometida, el aprendizaje ético, el desarrollo de la responsabilidad social y el dominio competencial profesional.

El contexto social y sanitario actual y el que se prevé para el futuro, precisan de profesionales enfermeros comprometidos con el bienestar de la población, y capacitados para contribuir al empoderamiento de la ciudadanía en cuanto a la alfabetización en salud. La formación de estudiantes de enfermería debe asegurar el dominio competencial en temas como la promoción y la educación para la salud, en los diversos ámbitos de la práctica enfermera, incluidos temas emergentes y de gran importancia social, como los determinantes sociales de la salud, el medio ambiente, el autocuidado para el bienestar físico y mental, la práctica ética y la sensibilidad por el bien común social. La formación práctica y la realización del Trabajo Final de Grado (TFG) en modalidad de proyectos de ApS, son contextos de aprendizaje idóneos para dicho fin. El desarrollo de estos proyectos requiere de la vinculación entre el

profesorado, el estudiantado, las entidades colaboradoras y la ciudadanía. El punto de partida es la estrecha colaboración para que, conjuntamente, sea posible responder a las necesidades del entorno, aprovechando las potencialidades de cada persona participante.

1.2.1. La experiencia

Los proyectos de ApS de la Facultad de Enfermería se enmarca principalmente en el TFG, que se realiza en parejas, en colaboración con los centros de salud y entidades sociales. Desde el año 2014 se han realizado un total de 49 proyectos, en los que han participado 289 estudiantes, 23 entidades y 12 profesores.

La modalidad de ApS como TFG se oferta como una opción a elegir por el estudiantado, en la que se informa de las entidades con las que se realizará el proyecto, y del ámbito general en el que se engloba el servicio (actividades de educación para la salud, elaboración de materiales divulgativos de la salud y orientación sanitaria, entre otros). Una vez asignados los proyectos, se realiza una sesión formativa en la que se orienta sobre el sentido social y la metodología de los proyectos de ApS, sobre la estructura del desarrollo del proyecto (organización de las actividades de servicio y del proceso de aprendizaje), y sobre la estructura del trabajo escrito a presentar.

Estos aspectos quedan detallados en la guía del TFG, así como en la rúbrica de evaluación, donde se recogen los elementos característicos o dinamismos que se utilizan para la evaluación de los proyectos de ApS (Puig et al., 2013). Estos elementos se llevan a cabo en la realización del TFG y se consideran criterios de evaluación y orientación de las partes que configuran el TFG. Así, el trabajo debe contener un marco teórico encuadrado en el ámbito enfermero, que contemple los referentes tóricos del aprendizaje-servicio y los objetivos de desarrollo sostenible. Para ello el estudiantado debe realizar una amplia búsqueda bibliográfica de artículos originales y fuentes secundarias, que aportarán los fundamentos teóricos del trabajo. El siguiente elemento

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

que se ha de realizar es la valoración de las necesidades de la comunidad incorporando la perspectiva de género, detallar la población que participará en el proyecto y justificarlo. En este sentido, los estudiantes han de contactar y encontrarse con los profesionales responsables de las entidades y, junto a ellos, hacer una identificación focalizada de las necesidades de la comunidad, y definir conjuntamente el tipo de servicio que se realizará. Esta identificación de necesidades permite formular los objetivos generales y específicos del servicio, a la vez que se elabora el cronograma del proyecto y se planifican las diversas fases. Además, se identifican los recursos materiales y humanos que son precisos para cubrir los objetivos, a la par que se diseña el material necesario. Se prevén los momentos en que se participará de reflexiones conjuntas entre estudiantes, profesorado y profesionales, así como de las individuales de cada estudiante de forma autónoma. Una vez que el proyecto está bien planificado se realizan las intervenciones previstas, la evaluación del proceso y se llevan a cabo los procesos reflexivos planificados. Finalmente, se realiza la evaluación de cumplimiento con los objetivos fijados. Como parte final del TFG el estudiantado ha de aportar una previsión de las formas de difusión de su trabajo y, siempre que sea posible, llevarla a cabo. Así, algunos estudiantes presentan sus trabajos en jornadas de Enfermería, o jornadas y congresos de ApS.

1.2.2. Valoración

Estudiantes

En la experiencia de estos años, el estudiantado valora como aspectos esenciales la posibilidad de involucrarse y comprometerse con las personas de la comunidad y con los profesionales (Morín et al., 2018), de manera que realizan aprendizajes como el sentido cívico, la competencia para relacionarse con personas de diversas culturas, el conocimiento del entorno, la mejora de su rendimiento académico (Hervás y Pardo, 2019), el compromiso ético, los valores (Godoy-Pozo et al., 2019), la empatía, la reflexión, el pensamiento

crítico, (Ferrillo, 2020), las habilidades comunicativas y de gestión emocional (Brand et al., 2019), la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el liderazgo, la creatividad y el sentimiento de autoeficacia respecto del propio aprendizaje. Todo ello es valorado como aprendizajes relevantes por el propio estudiantado.

Entidades

Las entidades son, en su mayoría centros, de atención primaria de salud, que en sus actividades comunitarias, valoran la colaboración en los Proyectos de ApS como un recurso para ofrecer a la comunidad un servicio enfocado a dar respuesta a necesidades de salud, a empoderar a las personas a través de la educación para la salud y la alfabetización. Se colabora con las entidades para dar respuesta a las necesidades de grupos de especial vulnerabilidad, ya sea por razón de género, etnia o situación socioeconómica

La colaboración entre las entidades, los estudiantes y el profesorado de la facultad también representa una oportunidad para contribuir al aprendizaje y desarrollo competencial de los futuros profesionales.

Profesorado

Por su parte, el profesorado que participa en los proyectos de ApS experimenta la docencia integrada en el servicio a la comunidad, en colaboración con profesionales de las entidades. Esto facilita el desarrollo profesional y personal del profesorado en algunos aspectos similares a los del estudiantado. Aunque el valor principal destacado es la posibilidad de orientar la práctica docente de manera que tiene un sentido y un impacto visible en el aprendizaje del estudiantado. La labor docente se revela como esencial mientras se está desarrollando el TFG en modalidad de aprendizaje-servicio.

1.3. El aprendizaje-servicio en la formación inicial de maestros: una vía para desarrollar la práctica reflexiva y las competencias investigadoras.

Posiblemente sea en la espiral teoría-práctica-teoría o práctica-teoría-práctica, donde el profesorado universitario de los grados de Educación se juega la valoración del estudiantado respecto a la significatividad y relevancia de sus aprendizajes. Siendo la educación una actividad o una práctica, ¿por qué acostumbra a percibir buena parte de los contenidos de las diferentes asignaturas como excesivamente teóricos y poco prácticos? Dando por descontado que se puede tener mayor o menor acierto en mostrar su relevancia para la práctica, no cabe duda de que tal conexión existe. Sobre ello, una primera luz la arrojaría la constatación de que teoría y práctica son términos excesivamente amplios y de límites difusos (Montero, 2018; Álvarez y Hevia, 2013).

Mediante tres investigaciones que se llevaron a cabo en las universidades de Barcelona y de Girona, dentro del Programa MIF (Mejora e Innovación en la Formación de Maestros), se quiso contribuir a la mejora de la formación inicial de maestros poniendo el centro en la participación del estudiantado en propuestas de ApS que realizaban en centros escolares, como un medio especial para favorecer la conexión entre teoría y práctica educativas. Desde esta base, las investigaciones permitieron codiseñar, con estudiantes y maestros de las escuelas, instrumentos que, potenciando las competencias de reflexividad y de investigación a partir del análisis del servicio que prestaban, servían de apoyo a esa conexión. Las tres investigaciones se ubicaron en el paradigma cualitativo y aplicaron la metodología de co-diseño (Robertson y Simonsen, 2012; Fresno, 2019), una de las clases de la investigación participativa. En la tercera, además, se recurrió a la investigación formativa (Parra, 2004). Por otra parte, el ApS las nutrió de formación en la práctica y de valor social.

1.3.1. Las experiencias

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

Durante los cinco años en los que se desarrollaron los proyectos de investigación (2018-2022), estudiantes de primer curso de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria acudían una vez por semana, habitualmente toda una mañana, a una de las escuelas vinculadas a los proyectos de investigación. Al lado de maestros expertos e implicados en su formación, colaboraban en todas las actividades que se llevaban a cabo en el aula (proyectos, lectura, psicomotricidad, descubrimiento del entorno, etc.). Semana tras semana, se sucedían nuevas experiencias, interrogantes, algún que otro temor, emociones y sentimientos, contradicciones...

Esta oportunidad se ofrecía en dos asignaturas obligatorias de formación básica, con gran densidad teórica: Sistema educativo y contextos educativos en la etapa de Infantil y Procesos educativos y práctica docente. Siendo, además, asignaturas de primer semestre, ilusionaba especialmente a los estudiantes la posibilidad de entrar ya en las aulas y ganar experiencia, más aún cuando el Prácticum se encuentra en cursos avanzados. Por otra parte, en las aulas universitarias se les solicitaba a menudo ejemplos de situaciones educativas vividas durante la realización del servicio para, a través de ellas, vincular conocimientos teóricos. Asimismo, realizaban diferentes trabajos de evaluación, individuales y en grupo.

La reflexión y el Aprendizaje-Servicio

Tomar conciencia de lo aprendido en sus múltiples formas (conocimientos, valores, procedimientos, etc.) es un componente esencial de los proyectos de ApS (Martín y Rubio, 2007). La práctica reflexiva, por la que se somete a análisis una situación de experiencia y se conecta con saberes intuitivos, conocimientos previos y las propias actitudes, es un procedimiento idóneo para hacer emerger esos aprendizajes y construir o reconstruir nuevos conceptos y relaciones entre ellos. Procediendo de este modo, teoría y práctica aparecen como dos elementos indisolubles (Domingo, 2020).

Desde esta situación privilegiada, en la primera investigación (00044 ARMIF 2014) se codiseñó una batería de doce instrumentos que construyen conocimiento teórico a partir de la reflexión sobre la experiencia (<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96173>). Atienden a los tres momentos del ApS: antes de iniciarlo (fase de motivación y preparación), durante su realización (fase de desarrollo), y al concluirlo (fase de cierre). Se apoyan en un continuo de catorce indicadores o acciones que señalan uno de los posibles caminos para extraer aprendizajes y conocimientos de situaciones de experiencia, por lo que devienen un gran apoyo para desarrollar la docencia a partir de la actividad de los estudiantes y mostrando la conexión teoría-práctica educativas (Ayuste et al., 2016). Algunos instrumentos están planteados para aplicarse especialmente durante la docencia de las asignaturas, otros en las escuelas, mientras realizan el servicio, o en momentos de trabajo autónomo. Además de este uso especialmente formativo, como actividades de enseñanza-aprendizaje, pueden adoptar también la función de tareas de evaluación de los aprendizajes realizados. La batería fue validada por especialistas en Pedagogía y ApS (Payá et al., 2018).

Las habilidades de investigación y el Aprendizaje-Servicio

Gracias a los proyectos de ApS, el aprendizaje mediante la experiencia de los estudiantes como aprendices en diferentes etapas del sistema educativo, materias y metodologías, y justo al inicio del Grado, reveló en la primera investigación cómo la práctica reflexiva es una estrategia formativa muy eficaz en la formación inicial. No obstante, para dar respuesta a algunos de los interrogantes que planteaban maestros y estudiantes, era necesario, además, emprender un proceso indagativo. Ello ocurría, por ejemplo, cuando los maestros se preguntaban sobre los trabajos por proyectos que motivaban más a su alumnado, o se planteaban mejorar la comprensión lectora en su grupo. Para interrogantes de esta índole, no es suficiente con recurrir a la práctica reflexiva, sino que se necesita desplegar otros procesos sistemáticos

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

de análisis que se corresponden con los investigadores. Por esta razón, el segundo y tercer proyecto de investigación se enfocaron hacia el desarrollo de las competencias de investigación del estudiantado, vinculadas a la mejora de su futura práctica profesional. Asimismo, se constató cómo el ApS ofrecía una situación privilegiada para desarrollar la mirada indagativa y poner en práctica algunas habilidades propias de la investigación: observar la realidad, formular preguntas, recolectar y analizar información, llegar a conclusiones, comunicar los resultados y contrastarlos con otras investigaciones y con la teoría.

Con este propósito, uno de los resultados del segundo proyecto de investigación (2015 ARMIF 00037) consistió en la creación de un instrumento para sistematizar la competencia investigadora, a partir de la consulta a fuentes especializadas y al sentido que estudiantes y maestros participantes en este proyecto habían atribuido a la investigación en el contexto escolar. Basado en un enfoque competencial (Villa y Poblete, 2007) y en la investigación formativa o el aprendizaje de la investigación mediante la acción (Parra, 2004), este instrumento está pensado para ser utilizado por profesorado y estudiantes con una función formativa, y para orientar la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Asimismo, puede implementarse de forma progresiva a lo largo de los cuatro cursos de los Grados de Educación, ya sea por niveles de ejecución o por subcompetencias, y puede aplicarse en todo tipo de asignaturas, siendo las de Trabajo Final de Grado y Prácticum las que permiten un abordaje de la competencia investigadora en su totalidad (Payá et al, 2019).

El instrumento articula la competencia investigadora en ocho subcompetencias: 1) definir un problema de investigación; 2) enmarcar teóricamente el problema; 3) diseñar y aplicar la propuesta metodológica; 4) organizar los resultados; 5) elaborar conclusiones; 6) elaborar el informe de investigación; 7) comunicar los resultados de investigación; y 8) aplicar la responsabilidad social y la ética de la investigación (transversal a las

anteriores). Cada subcompetencia, por su parte, se concreta en varias dimensiones para precisar al máximo los elementos que la componen y éstas, al mismo tiempo, se asocian a diferentes indicadores para valorar su nivel de ejecución (inicial, medio y avanzado) (<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/126263>).

Finalmente, una de las conclusiones que arrojó el último proyecto (0002 ARMIF 2017) fue la necesidad de ampliar y mejorar la formación de la competencia investigadora en los grados de Educación. Por un lado, la mejora de la educación requiere que los futuros docentes adopten los principios básicos de la investigación y adquieran un mayor protagonismo en la producción de conocimiento en su ámbito profesional y, por otro, la competencia investigadora no está suficientemente presente en la formación inicial y el profesorado percibe que carece de herramientas para enseñarla y evaluarla. Con esta finalidad, uno de los productos de este proyecto consistió en el diseño de una serie de fichas autoformativas para trabajar las diferentes subcompetencias de investigación. Estas fichas contienen materiales y actividades para trabajar de manera autónoma, aunque también están indicadas para orientar el trabajo del profesorado dentro y fuera del aula (<https://view.genial.ly/5f8192264977856eccca21bc/interactive-content-index-banc-dactivitats>). Asimismo, se elaboró una rúbrica para facilitar la evaluación y la autoevaluación de esta competencia (<http://hdl.handle.net/2445/181751>).

1.3.2. Valoración

La estrecha relación escuela-universidad que se establece a través del ApS ofrece un marco de formación dual en el que el estudiante tiene la posibilidad de aprender en un contexto real atendiendo a situaciones prácticas no ficticias o simuladas. En este sentido, las actividades e instrumentos que guían el proceso de aprendizaje como los que aquí se han presentado, tratan de promover los procesos de reflexión y toma de conciencia de los múltiples

aprendizajes que se adquieren mediante la experiencia, la inmersión en la práctica educativa y el contacto directo con profesionales en activo. El saber experto de maestros se abre paso, de esta manera, en las aulas universitarias y se establece una relación nutritiva entre práctica y teoría.

El ApS constituye, por otra parte, un contexto idóneo para poner en práctica metodologías activas como la investigación formativa o, lo que es lo mismo, para aprender a investigar investigando sobre la base de problemas reales. Las experiencias relatadas muestran cómo los estudiantes desarrollan una mirada indagativa y ponen en práctica habilidades propias de la investigación como la observación, la recogida de datos, la reflexión,... para justificar y argumentar las propuestas de innovación o de mejora educativa que proponen, desarrollando así un perfil profesional basado en la investigación y el conocimiento.

2. Conclusiones

Las tres experiencias expuestas comparten un conjunto de beneficios atribuidos a la metodología de ApS que se extienden a tres agentes: estudiantes, profesorado y entidades colaboradoras. Ello pone en evidencia tanto el elevado potencial formativo de la metodología, como sus valiosas posibilidades de impacto transformador en la comunidad. Ambos operan a través de la acción participativa entre profesionales, estudiantes y profesorado que trabajan para dar respuesta a necesidades de la comunidad.

El estudiantado tiene la oportunidad de realizar un aprendizaje integral, de valor social añadido, en conocimientos, habilidades y valores propios de su futura profesión. Desarrolla las competencias transversales y específicas de su Grado, al tiempo que aumenta su sentido de responsabilidad social en contacto directo con la realidad. Todo ello mediante una actividad formativa en la que actúa como protagonista y donde conecta, en continuidad, teoría y práctica. Si, además, la participación en el ApS se ofrece desde primer curso, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir una visión amplia de su

profesión, y asegurarse de que la elección del ámbito profesional que han hecho es la correcta. Constatar los efectos del servicio prestado, por su parte, puede incrementar su motivación por los estudios.

Las entidades, por su parte, valoran la participación en los proyectos de ApS muy positivamente, ya que supone, por un lado, amplificar su capacidad para responder a las necesidades de la comunidad y, por otro, participar de la formación de los futuros profesionales, lo cual constituye, para ellas, un incentivo añadido, por cuanto les sirve para pensarse y seguir mejorando, y pueden encontrar nuevos compañeros de trabajo en los estudiantes una vez concluido el grado. Multiplicando vínculos con la universidad, más allá de los Prácticum, ganan ellas y hacen ganar a la universidad, al intercambiar sus conocimientos específicos y ponerlos al servicio de la comunidad.

En relación con el profesorado, el ApS permite una docencia más contextualizada en la realidad profesional y los verdaderos retos sociales. Se nutre del saber experiencial y del conocimiento práctico de las entidades, lo que revierte en la calidad de la formación de los estudiantes. Asimismo, le permite realizar un acompañamiento educativo más personalizado, estrechar lazos con los propios estudiantes y constatar que otra forma más satisfactoria de hacer docencia es posible. Aquella que tiene unos resultados que trascienden el aula-clase, dejan una huella en la comunidad y nos transforman como profesionales y como personas.

Referencias

Álvarez, C., y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346.

Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N., Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros. Vías de integración de las

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183.

Brand, B.D., Brascia, K., Sass, M. (2019). The Community Outreach Model of Service-Learning: A Case Study of Active Learning and Service-Learning in a Natural Hazards, Vulnerability, and Risk Class. *High. Learn. Res. Commun*, 9(2),1-18. [Doi:10.18870/hlrc.v9i2.452](https://doi.org/10.18870/hlrc.v9i2.452)

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.

Domingo, A. (ed.) (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.

Ferrillo, H. (2020). Measuring professional nursing value development in students participating in international service learning: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 84:104221. [Doi: 10.1016/j.nedt.2019.104221](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104221)

Fresno, M. del (2019). *Técnicas de diagnóstico, intervención y evaluación social*. UNED.

Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretty, M., Seguel-Palma, F., Salas-Quijada, C. (2019). Development and strengthening of generic skills in nursing students through the service learning methodology. *Revista Facultad de Medicina*, 67(3), 261-70.

Hervás, M., Pardo, A. (2019). La atención a las necesidades educativas especiales en la Universidad de Huelva a través del Aprendizaje-Servicio y la mentoría. *Contextos Educativos*, 24, 213-232. [Doi:10.18172/con3528](https://doi.org/10.18172/con3528)

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall Inc.

Martín, X. y Rubio, L. (2007). *Experiències d'aprenentatge servei*. Octaedro.

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

- Martín, X. y Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Ministerio de Educación-Octaedro.
- Mateo J., y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10338
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth; A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330.
- Morín-Fraile, V., Berlanga-Fernández, S., y Maestre-González, E. (2018). Experiencia de un proyecto de aprendizaje-servicio de salud comunitaria en el desarrollo de trabajos final de grado. *Enfermería Clínica*. 10.1016/j.enfcli.2018.03.001.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-78.
- Payá, M., Gros, B., Piqué, B. y Rubio, L. (2018). Cocreación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 457-476.
- Payá, M.; Escofet, A. y Rubio, L. (2019). El desarrollo de la competencia investigadora a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Codiseño y validación de una herramienta formativa para los futuros profesionales de la educación. *Bordón*, 71(3), 79-95. DOI: 10.13042/Bordon.2019.68259

Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó.

Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M. y Graell, M. (2013). Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS.
https://www.udc.es/export/sites/udc/ocv/galeria_down/ApS/Rubrica.pdf

Robertson, T. y Simonsen, J. (2012). Challenges and opportunities in contemporary participatory design. *Design Issues*, 28(3), 3-9.
https://doi.org/10.1162/DESI_a_00157

Sauvé, L., Asselin, H. (2017). Educar para la ecociudadanía: contra la instrumentalización de la escuela como antesala del "mercado del trabajo". *Teoría de la Educación*, 29(1), 217-244

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2022). *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education*. Working document for the World Higher Education Conference. 18-20 May 2022.
<https://cdn.eventsbase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/69c2df623079c3845e236c56ba2d7a8aa21b3d75489e28c7910226f24f7989aec7aae05a23f31fae4587aeb4be088f99dccd.6282b2a95281d.pdf>

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*

Ayuste, A; Esparza, M.; Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 106-129. DOI10.1344/RIDAS2022.14.6

http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=es

Acompanyant el camí des de les experiències d'aprenentatge servei cap al territori educador amb la Laura Rubio Serrano

Brenda Bär Kwast

brendabar@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-4263-4007>

Universitat de Barcelona

Resum

L'article pretén destacar les aportacions de la Laura Rubio Serrano, i les persones amb qui construïa coneixement, sobre el vincle entre l'aprenentatge servei i el territori. Ella va saber veure, i sumar amb altres, que l'arrelament al territori era un repte cabdal de l'aprenentatge servei per consolidar-se en la manera d'entendre l'educació i de fer de centres educatius, entitats socials i institucions locals i alhora fer que les pràctiques d'aprenentatge servei guanyin en qualitat i capacitat transformadora. Destacarem els darrers treballs on va col·laborar que buscaven visibilitzar un possible model per construir aquest arrelament territorial de l'aprenentatge servei. Posant especial èmfasi en quins actors havien d'implicar-se i tenir un rol, una proposta dels passos per activar aquest procés en el territori i especialment amb quins principis proposava entomar aquesta feina. Justament els principis ens permeten destacar la seva manera de fer i treballar conjuntament amb la resta d'agents (des del reconeixement, el treball conjunt, apoderament i altres), que van més enllà de com plantejava enfrontar-se al fet territorial en l'aprenentatge servei, sinó a la seva manera de fer a escala personal.

Paraules clau

Territori, aprenentatge servei, ciutat educadora, entitats socials, educació comunitària.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 La autora. 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/>

Bär, B. (2022). Acompanyant el camí des de les experiències d'aprenentatge servei cap al territori educador amb la Laura Rubio Serrano. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 130-144. DOI10.1344/RIDAS2022.14.7

Accompanying the journey from Service-Learning experiences to the educational territory with Laura Rubio Serrano

Abstract

This article aims to highlight the contributions of Laura Rubio Serrano and the people with whom she built knowledge, on the link between Service-Learning and the territory. She could see -and join with others- that rootedness in the territory was a fundamental challenge for Service Learning to consolidate itself as an educational and operational approach in educational centres, social entities and local institutions and simultaneously increase the quality and transforming capacity of SL practices. The last works she collaborated on, which sought to shed light on a possible model for building the territorial rootedness of SL, are highlighted. Particular emphasis is placed on the actors that should be involved and a proposal of steps to trigger this process in the territory, especially the principles under which it is proposed to carry out this work.

Keywords

Territory, Service-Learning, educating city, social entities, community education.

Acompañamiento en el camino desde las experiencias de aprendizaje-servicio hacia el territorio educador con Laura Rubio Serrano

Resumen

El artículo pretende destacar las aportaciones de Laura Rubio Serrano, y las personas con las cuales construía conocimiento, sobre el vínculo entre el aprendizaje servicio y el territorio. Ella supo ver, y sumar junto a otros, que el enraizamiento al territorio era un reto primordial del aprendizaje servicio para poder consolidarse en la manera de entender la educación y de hacer de centros educativos, entidades sociales e instituciones locales y a la vez hacer que las prácticas de aprendizaje servicio ganen en calidad y capacidad transformadora. Destacaremos los últimos trabajos en los que colaboró los cuales buscaban visibilizar un posible modelo para construir este arraigo territorial del aprendizaje servicio. Poniendo especial énfasis en que actores tenían que implicarse y tener un rol, una propuesta de los pasos para activar este proceso en el territorio y especialmente con qué principios pensaba tomar esta faena. Justamente los principios nos permiten destacar su manera de hacer y trabajar conjuntamente con el resto de agentes (desde el reconocimiento, el trabajo conjunto, apoderamiento y otros), que van más allá de como planteaba enfrentarse al hecho territorial en el aprendizaje servicio, si no a su manera de hacer a escala personal.

Palabras clave

Territorio, aprendizaje servicio, ciudad educadora, entidades sociales, educación comunitaria.

Introducció

El territori és un concepte que es pot entendre i explicar des de molts vessants. Des d'una perspectiva física, ecològica, espacial, paisatgística el territori existeix, però des d'un punt de vista social aquest pren significat i sentit quan les relacions socials l'articulen, quan la seva definició és validada per la comunitat que el comparteix i les altres. Per tant, aspirem a territoris que no siguin només espais físics, sinó espais de relació i de vida en comunitat. Justament, permeteu-me l'anècdota personal, durant la 8a Jornada del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya, la Laura Rubio em va obrir un privat per dir-me que no em perdés el que estava explicant en Miquel Àngel Essomba sobre el territori, perquè el nostre camí amb l'aprenentatge servei havia de fer que més llocs se sentin d'aquesta manera. El que justament estava detallant era la capacitat de l'aprenentatge servei per fer que els espais vagin més enllà de ser llocs geogràfics on les persones comparteixen espai, a ser comunitats amb sistemes de relacions riques, compartides i entrelaçades; és a dir, espais on les persones conviuen, i al que afegiríem persones que també col·laboren conjuntament per millorar la realitat. El treball compartit amb la Laura Rubio en l'àmbit territorial sempre havia seguit camí: reconèixer la capacitat educadora dels territoris i qui el conformen, i el de l'educació, amb l'aprenentatge servei com a pràctica privilegiada, per construir un territori actiu i compromès. En aquest article buscarem destacar algunes reflexions i aprenentatges d'aquest camí recorregut de manera conjunta.

1. Aprenentatge servei i territori. Una llarga relació que va més enllà de ser metodologia

En els darrers anys l'aprenentatge servei ha crescut de manera exponencial en diversos contextos: a escala nacional i internacional, a l'educació formal i no formal i en diferents etapes educatives (Furco i Billig, 2002; Martínez, 2008; Puig, 2009; Tapia, 2006). Cada cop forma part de la manera de treballar de més centres educatius, entitats socials de diverses temàtiques i

tipologies, fundacions, equipaments i fins i tot administracions locals. Aquesta realitat ha estat fruit de la feina i aposta d'una gran quantitat de professionals compromeses, entre elles la Laura Rubio, la trajectòria de la qual des dels inicis de l'impuls de l'aprenentatge servei a Catalunya ha tingut una especial relació amb la seva dimensió entre les entitats socials i administracions locals.

Des del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona i del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya s'ha generat el posicionament que l'aprenentatge servei era quelcom més que una metodologia d'ensenyament i aprenentatge. S'ha considerat una filosofia educativa, que podia transformar la realitat on s'aplicava. Aquesta mirada suposa el repte important de la consolidació -en les entitats, centres educatius, institucions,...- per no caure en la fragilitat de poder-se entendre com a una moda educativa. La pròpia Laura Rubio tenia clar i explicava en una entrevista que l'aprenentatge servei era una innovació sorgida de la pràctica i de la reflexió sobre la mateixa pràctica i havia de deixar de ser una innovació, per ser quelcom ja arrelat a la pràctica diària:

"Una innovació ha de néixer sobre la reflexió, sobre la pràctica, i, per tant, ha de ser motor de qualsevol acció. No podem ser reproductors de models, sinó repensar-los. La voluntat de generar espais d'innovació ens ha d'ajudar a espais de treball en equip, reflexió sobre la pròpia pràctica, de creació de noves maneres o renovades maneres de veure l'educació. Això segur que és bo. [...]. Hi ha innovacions que es consoliden i han de deixar de ser innovacions perquè el perill és que siguin modes. Si volem superar l'efecte mode, hem de veure com es consoliden i solidifiquen i arrelen en les institucions, centres i medis educatius." (Laura Rubio, vídeo Fent i Pensant la Justícia Global de LaFede.cat)

Per això, per a ella l'aprenentatge servei tenia el repte cabdal de vincular-se al territori de manera arrelada. Aquest binomi, aprenentatge servei i territori, ja havia estat explorat a Catalunya des dels inicis de l'impuls d'experiències perquè s'observava que la investigació, la difusió i la creació de connexions

entre agents, si bé eren condicions necessàries i imprescindibles, no eren suficients per multiplicar realment les experiències i fer-les sostenibles en el temps (Puig, López i Campo; 2013). Per aquest motiu, es van començar a explorar estratègies d'implementació territorial en diferents treballs (Bosch i López, 2008; Bosch, Climent i Puig, 2009; Puig i López, 2012) amb la convicció que l'àmbit territorial local (barris, districtes, ciutats) era l'espai natural d'assentament de l'aprenentatge-servei i que hauria de generar xarxes de relacions de partenariat que implicaran a les administracions locals per aconseguir-ho. Les propostes dels Plans Educatius d'Entorn i els Projectes Educatius de Ciutat van ser un espai propici per a la continuació d'aquesta feina que va quedar aturada quan l'administració catalana els va deixar d'impulsar amb força Així i tot, van seguir creixent els municipis que apostaven per l'aprenentatge servei i la Laura Rubio, entre altres, van continuar implicant-se en la col·laboració amb aquests agents locals obrint-nos la porta a altres a aquesta realitat.

El creixement del nombre d'experiències per la bona acollida en diversos espais, sumat a l'impuls del Servei Comunitari amb metodologia ApS secundària, van propiciar que l'arrelament territorial tornés a ser un repte per la generalització de pràctiques de qualitat. En aquest sentit, volem destacar dues grans aportacions de les quals participà la Laura Rubio treballant en equip amb altres professionals que acabà per començar a perfilar un model d'arrelament territorial de l'aprenentatge servei, del qual intentarem esbossar aspectes principals a continuació. Abordar aquest repte de l'ApS ens fa caminar des de les experiències concretes a la idea d'una metodologia per construir una ciutat educadora, és a dir caminar cap a un territori que educa.

2. El procés d'arrelament territorial de l'aprenentatge servei

Un equip del Centre Promotor d'ApS i del Grup de Recerca d'Educació Moral va actuar com a punt de trobada entre diferents administracions i actors implicats generant un espai de debat i diàleg per reflexionar i compartir una possible proposta d'arrelament territorial (Bär, Campo, Calvet, Rubio i Puig;

2020). La principal aportació d'aquest document és fer una aproximació als actors que és necessari moure i les accions necessàries per fer-ho, de manera que es diversifiquen i multipliquen les experiències per conformar un veritable territori educador ric. Per fer-ho s'identifiquen les diferents administracions, institucions educatives i socials de segon ordre, així com l'administració municipal i els actors locals que podrien jugar rols clau i es defineixen possibles funcions principals a assumir.



Figura 1. Actors implicats en l'impuls de l'aprenentatge servei. Font: Bär, Calvet, Campo, Puig i Rubio; 2020

De les reflexions aportades per la Laura Rubio es desprenia la importància que aquests actors es poguessin coordinar respectant aquelles responsabilitats i funcions que els hi eren pròpies, així com buscant sinergies per complementar-se per complir aquelles que era necessari sumar perquè l'impuls de l'aprenentatge servei ho demanava. Entre aquests actors va destacar especialment la seva aportació i trajectòria en apostar perquè les administracions locals tinguessin un rol rellevant i l'acompanyament de les entitats socials. Pel que fa al rol de les administracions locals, el seu treball

més rellevant és el que va culminar amb la creació del programa d'Aprenentatge Servei i Educació per a la Justícia Global de l'Ajuntament de Barcelona (Bär, Campo, Monzó, Rifà, i Rubio; 2018). Aquest document suposa l'aportació d'unes línies de treball coherents i coordinades per l'impuls des d'una administració local, entre les quals es destacaven: la formació i acompanyament; el suport econòmic; la creació de xarxes i l'arrelament al territori; i el reconeixement i la comunicació. Totes elles dotades d'accions concretes. D'aquest treball és interessant destacar que no es tracta d'un programa creat a priori, sinó que és el fruit d'un treball d'un procés de treball en marxa, creat en equip, colze amb colza entre universitat, entitats i administració, a cavall entre la teoria i la pràctica. Tots aspectes que definien la manera de fer de la Laura Rubio en la seva feina diària.

La combinació de l'experiència de Barcelona amb les d'altres municipis catalans (Sant Cugat del Vallès, Puig-Reig i Gurb) en va portar a poder realitzar primer esbós del procés que es podria seguir en un territori per fer un procés d'implementació territorial de l'aprenentatge servei que es recull a Bär, Campo i Rubio (2021) de manera més extensa. Destaquem en el següent gràfic un resum de les principals línies d'acció que es veu interessant recórrer i les accions en les quals cristal·litzen.

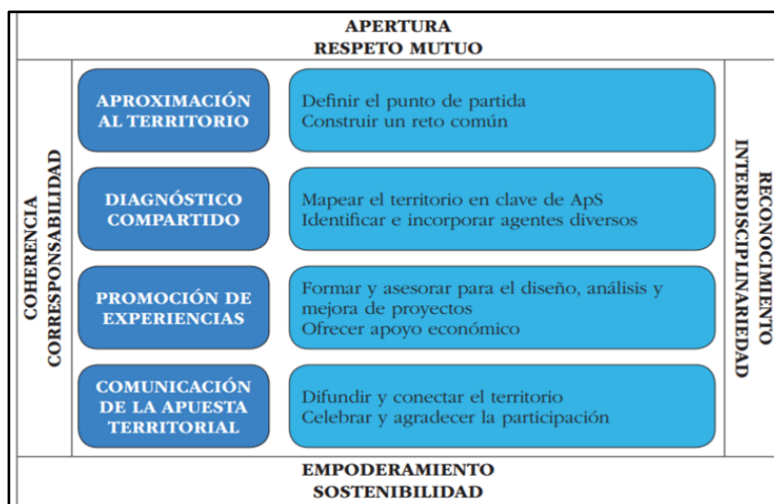


Figura 2. Línies d'acció i principis per a la implementació territorial de l'Aprenentatge Servei.

Font: Bär, Campo, Rubio (2021).

Bär, B. (2022). Acompañant el camí des de les experiències d'aprenentatge servei cap al territori educador amb la Laura Rubio Serrano. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 130-144. DOI10.1344/RIDAS2022.14.7

En aquesta ocasió i per aquest tipus de treball, volem centrar-nos a destacar els principis des dels quals es veu interessant entomar aquestes diverses accions. Ho fem perquè en definitiva, aquests són els principis, o maneres de fer, que la pròpia la Laura Rubio transmetia a l'equip de treball i que pensem que són claus en l'èxit dels processos territorials d'implementació de l'aprenentatge servei. En l'àmbit territorial hem de vetllar per un treball que tingui en compte:

- *Obertura*: Ampliar la mirada, convidar a més agents a participar i tenir en compte les seves idees i preocupacions permeten captar i comprendre el territori des de noves perspectives i valorant les possibles aportacions del servei d'aprenentatge de manera més integrada.
- *Respecte mutu*: Vetllar per un clima d'escolta, comprensió i respecte mutu que es mantingui al llarg del procés, que faciliti i valori l'aportació particular de cada agent.
- *Reconeixement*: Recordar que no es parteix des de zero, sinó que cal conèixer i donar valor a totes aquelles experiències que ja existeixen en el territori subratllant l'aportació de cada agent.
- *Interdisciplinarietat*: Comprendre el territori de manera global i donar resposta a les seves necessitats socials sempre de manera global.
- *Coherència*: Ser conseqüent amb el repte i oferir recursos específics perquè tota la comunitat pugui activar i implicar-se en projectes compartits. Això ha de permetre passar d'una aposta en abstracte a l'establiment d'espais, moments i recursos que possibilitin la seva materialització.
- *Construcció conjunta i corresponsabilitat*: Compartir la responsabilitat del conjunt de tasques i funcions entre diferents administracions i agents per a garantir el millor escenari de promoció de l'aprenentatge servei de manera conjunta en el territori i la seva sostenibilitat a llarg termini.

- *Apoderament*: Treballar amb una visió de procés d'apoderament, tant pedagògic com organitzatiu, per part dels agents i la comunitat. Dedicar esforços al fet que les persones del territori adquireixin les habilitats necessàries per a ser els qui assumeixin i mantinguin les noves tasques, així com habilitats personals per a facilitar les relacions humanes que poden condicionar el procés.
- *Sostenibilitat*: Anar establint mecanismes, dinàmiques i eines que permetin consolidar i donar continuïtat a la tasca iniciada i a les xarxes de treball generades a aquest pas amb una mirada a llarg termini.

3. El territori i tota la seva riquesa es converteixen en agent educador

En altres treballs ja havia quedat palès el reconeixement de la Laura Rubio del poder transformador i educador de les entitats socials fent aprenentatge servei (Rubio, 2015; Rubio i Romañá, 2021). En centrar-nos en el territori, volem destacar també el rol que, arran de les recerques, també li confereix a l'aprenentatge servei per fer el que conjunt d'aquest article pràctiques més riques i transformadores. Sabent que és una pràctica que contribueix a superar les distàncies entre institucions socials i educatives i avançar cap a la idea de comunitat (Abravanel, 2003; Graell i Artaraz, 2016), considerem que contribueix a reconèixer i potenciar l'agència educativa dels diferents agents del territori, més enllà dels centres educatius.

De manera que podem entendre a partir dels seus treballs, que se sumen a altres en la mateixa línia (Sotelino, et al., 2019) que l'aprenentatge servei esdevé una oportunitat d'articular projectes compartits per diferents agents del territori, convidant de manera natural que assumeixin la responsabilitat educativa en comunitat i es posin en marxa per una millora del seu entorn proper. En aquests processos creixen les possibilitats de col·laboració, i les entitats socials i centres educatius descobreixen que comparteixen objectius de formació i transformació social. De manera que aquesta manera, les entitats socials es reconeixen i són reconegudes des del seu rol educatiu en l'entorn en el qual s'insereixen.

Aquests treballs permeten visibilitzar com la generació de xarxes d'arrelament de l'aprenentatge servei en l'àmbit local posen en relleu l'agència educativa dels diferents agents del territori, més enllà dels centres educatius potenciant el treball d'entitats, equips tècnics locals, equipaments, entre d'altres. Creant entre ells relacions riques de col·laboració conjunta per tirar endavant projectes. Alhora, genera espais de treball en xarxa als grups d'impuls d'experiències que donen vida a l'aposta local a partir de col·laboracions colze a colze. Per això observem que l'aprenentatge servei és una proposta que es forma naturalment fa que "el territori es compromet amb l'educació, s'enforteixi el sentiment de pertinença a la comunitat i una manera d'entendre la ciutadania contribuint així a generar pobles i ciutats cada cop més educadors.

4. El territori i la dinamització comunitària milloren l'aprenentatge servei

Els treballs de la Laura Rubio no només ens permeten visibilitzar com l'aprenentatge servei esdevé una estratègia comunitària per enriquir el territori i les pràctiques educatives, sinó que treballar des de la mirada territorial també ens ajuda a millorar la qualitat de les pràctiques pedagògiques d'aprenentatge servei i la seva capacitat transformadora. Aquestes reflexions no es troben recollides en cap publicació pròpia de Rubio, però sí en el llegat dels seus aprenentatges transmesos durant l'acompanyament a la tesi doctoral sobre l'arrelament territorial (Bär, 2022).

El pas de l'arrelament territorial clarament afavoreix experiències més sostenibles en el temps, que no variïn o es perdin cada curs, fet que permet que puguin anar creixent en qualitat pedagògica, aprofitant millor les potencialitats de l'aprenentatge-servei, sumant agents amb major sentit i responent millor a les necessitats del territori. Tot això es dona també perquè amb el suport dels agents més propis de l'entorn (equips tècnics locals, equipaments, mitjans de comunicació locals, entre d'altres) que poden:

- Detectar necessitats més reals i sentides sobre les quals es pot iniciar un aprenentatge servei
- Vincular-se millor al teixit associatiu local existent
- Aprofitar recursos o oportunitats de programes d'intervenció educativa i social
- Enriquir-se de l'experiència dels equips locals connectant entre escola i entorn comunitari
- Fer ús de recursos dels entorns existents i vincular-los als projectes: humans, tècnics i materials
- Participar en espais de reflexió sobre les pràctiques amb agents de l'entorn, d'actes de reconeixement col·lectius entre altres actuacions

El pas cap a l'arrelament territorial esdevé necessari en un moment on la qualitat és el nou repte després de l'important creixement en nombre de pràctiques en el nostre entorn més proper a Catalunya.

5. L'aprenentatge servei és una escola de participació per a les professionals que s'impliquen

Sabem que l'aprenentatge servei és una metodologia educativa per als infants, joves, adultes que viuen els projectes des dels espais educatius, però també hem pogut veure com en clau de territori, l'ApS és una petita escola d'acció comunitària ens orienta cap al bé comú. Com a professionals ens obliga treballar en equip, a reconèixer l'altre i les seves capacitats i a alinear els nostres objectius cap a la millora de la societat. Ens posa en situacions de col·laboració i convida a que el treball que es generi per als projectes d'aprenentatge servei es mantinguin en altres col·laboracions i en les mateixes persones com a manera de forjar en elles una ciutadania activa i compromesa. A més, la descoberta de l'entorn i la implicació en la realitat ens ajuda alhora a sentir-nos part d'un territori fomentant el sentiment de pertinença a la comunitat. Esdevé així, l'aprenentatge servei, en contacte amb el territori en una pràctica de ciutadania on totes podem reivindicar un rol compromès.

6. Reflexió final

De la manera que ens ensenyava la Laura Rubio en un món en què aquest benestar no està garantit, almenys si ho pensem per al conjunt de la població, cercar maneres d'educar per a una ciutadania que sigui possible de la millora social i el compromís amb l'entorn, esdevé un imperatiu ètic. L'aprenentatge servei és una eina que fa possible aquest compromís social i les relacions territorials la manera d'enriquir i fer més fortes aquestes pràctiques educatives.

Per acabar també m'agradaria afegir que imperatiu ètic també serà continuar el seu llegat en les maneres de fer i d'arribar a aquests aprenentatges. La manera de fer-ho de manera compartida. Poques són les publicacions individuals que hem trobat, quan qui la coneixem sabem de la vàlua de les seves aportacions en les trobades i en totes les feines. No és casual, és segell i hem de continuar fent recerca de la manera que la Laura Rubio la transmetia. Aquesta recerca concreta i molt aterrada a la realitat: la realitat de les educadores, el professorat, les entitats, les referents tècniques, etc. Tal com ella la definia:

"Amb una mirada de valoració i no la de crítica que és habitual en l'àmbit universitari [...] Creiem molt en aquesta idea de la investigació amb la vida, a prop de la vida i amb els professionals. Generant petits canvis en el dia a dia, que vagin obrint espais de reflexió i noves idees que condueixin cap a aquesta millora. Sempre tenint en compte que hi ha molt bons professionals i que anem a recercar per aprendre. En el GREM ens volem apropar a la pràctica per fer sorgir aquestes bones accions perquè d'altres puguin aprendre. Sistematitzar, fer visibles i posar-les al servei de més i relacionar-les amb els propis actors. Si algun dia no és així, jo crec que ens traïríem a nosaltres mateixos. Si algun dia acabem fent recerca amb la única voluntat de publicar dades flagrants i aconseguir impactes i rànquings no estaria en l'esperit de

què nosaltres entenem per la recerca i el que ha de ser la universitat.”
(Laura Rubio, entrevista La Fede.cat)

Esperem no trair-te. Tu t'ho mereixes i el món ho necessita.

Referències

Abravanel, S. A. (2003). Building community through service-learning: the role of the community partner. *Partnerships/Community*, 27. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcepartnerships/27/>

Bär Kwast, B (2022). *Construcción de comunes educativos locales mediante el Aprendizaje-Servicio*. [Tesi Doctoral Universitat de Barcelona]. Directores: Laura Rubio Serrano i Xus Martín García. <https://www.tdx.cat/handle/10803/675831#page=1>

Bär, B.; Calvet, J.; Campo, L.; Puig, J.M. i Rubio, L. (2020). *Consideracions i propostes per implantar l'aprenentatge servei a l'àmbit local*. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/quaderns_aps/Implantar-lApS-a-lambit-local.pdf

Bär, B.; Campo, L.; Monzó, M.; Rifà, J. i Rubio, L. (2018). *Programa per a la justícia global i d'aprenentatge servei*. Ayuntamiento de Barcelona. Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional. https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/programa_educaciojusticia_aps_cat_def.pdf

Bär Kwast, B., Campo Cano, L. i Rubio Serrano, L. (2021) Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>

Furco, A. y Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.

Bär, B. (2022). Acompanyant el camí des de les experiències d'aprenentatge servei cap al territori educador amb la Laura Rubio Serrano. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 130-144. DOI10.1344/RIDAS2022.14.7

- Graell, M. i Artaraz, K. (2016). Educación y comunidad: una aproximación al partenariado educativo. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 64, 61-76.
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/310611>
- Martínez, M. (coord) (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.
- Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Rubio, L. (2015). Implantar el aprendizaje servicio en una entidad social supone reconocer su dimensión pedagógica y definir un servicio útil y formativo (91-102). En Puig, J.M. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*. Graó.
- Rubio, L. i Romañá, B. (2021). *El potencial transformador de les entitats*. Ajuntament de Barcelona.
https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/sites/default/files/el_potencial_transformador_de_les_entitats.pdf
- Sotelino, A., Mella, I. i Rodríguez, M.A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 197-219.
<http://dx.doi.org/10.14201/teri.20156>
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

Les entitats socials en l'aprenentatge servei

Blanca Romañá

blanca.rgc@gmail.com

Laura Campo¹

Laura.campo@solcnou.es

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, Espanya

Resum

El text que es presenta vol fer una reflexió sobre les entitats socials en els projectes d'aprenentatge servei. Es descriu el paper i el rol de les entitats en l'aprenentatge servei. Aquest tipus de projectes han estat palanques de canvi per a les entitats socials que han anat canviant la seva dimensió educativa i el seu paper en aquestes propostes. Però a més, implicar-se i/o impulsar projectes d'aprenentatge servei ha suposat una autèntica transformació en les organitzacions i en la manera d'adreçar-se als i les joves. També es proposen claus per acompanyar a les entitats en la construcció de propostes de qualitat. De manera sintetitzada, es donen orientacions sobre la importància de fomentar el coneixement de les entitats sobre propostes existents; sobre adaptar la realitat

¹ Les autores han treballat amb la Laura Rubio els darrers anys i han acompanyat a les entitats en diverses ocasions. La Laura Rubio i la Laura Campo han acompanyat, sobretot, entitats de l'àmbit de la justícia global. També han compartit múltiples espais de reflexió i aprenentatge. La primera part del text és el resultat d'un seminari que es va realitzar a l'ICE de la Universitat de Barcelona i que no ha estat publicat fins ara (ens va quedar pendent fer-ho). La Laura Rubio i la Blanca Romañá han acompanyat entitats vinculades al Consell d'Innovació Pedagògica de Barcelona. Han dut a terme diversos seminaris i han treballat de la mà de moltes entitats. Aquest text és una oportunitat d'escriure sobre el tema que, acadèmicament parlant, ha acompanyat la Laura en els darrers anys. La Laura ha liderat tots aquests processos i nosaltres hem après molt amb ella. Gràcies, Laura.

de l'entitat als projectes (i viceversa), treballar amb agents del territori o generar xarxa, entre altres. Es considera que els punts esmentats són essencials per a poder facilitar la implicació de les entitats en l'aprenentatge servei. El text és fruit de la reflexió sorgida amb l'acompanyament a diverses entitats socials que han començat, impulsat o participat en projectes d'aprenentatge servei. Han estat anys de treball amb les entitats, reunions, seminaris i espais de reflexió que ha liderat, en la majoria de casos, la Laura Rubio.

Paraules clau

Aprenentatge servei, entitats socials, partenariat, xarxa, territori.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 Las autoras. 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/>

Social entities in Service-Learning

Abstract

This text seeks to reflect on social entities in Service-Learning projects. It describes the role of Service-Learning in social entities as leverage for change since it has enabled entities to change their educational dimension and role. In addition, involvement in or promotion of Service-Learning projects has led to a genuine transformation in organisations and their approach to young people. Keys to accompanying entities in developing quality proposals are suggested. Guidance is provided on the importance of fostering the entities' knowledge of existing bids, adapting the entity's reality to the projects (and vice versa), and collaborating with agents in the territory or networking, among others. The mentioned points are essential to facilitate the entities' involvement in Service-Learning.

Keywords

Service-Learning, social entities, partnership, network, territory.

Las entidades sociales en el aprendizaje-servicio

Resumen

El texto que se presenta quiere hacer una reflexión sobre las entidades sociales en los proyectos de aprendizaje servicio. Se describe el papel y el rol de las entidades en el aprendizaje-servicio. Este tipo de proyectos han sido palancas de cambio para las entidades sociales que han ido cambiando su dimensión educativa y su papel en estas propuestas. Pero, además, implicarse y/o impulsar proyectos de aprendizaje-servicio ha supuesto una auténtica transformación en las organizaciones y en la manera de dirigirse a los y las jóvenes. También se proponen claves para acompañar a las entidades en la construcción de propuestas de calidad. De manera sintetizada, se dan orientaciones sobre la importancia de fomentar conocimientos en las entidades sobre propuestas existentes; sobre adaptar la realidad de la entidad a los proyectos (y viceversa), para trabajar con agentes del territorio o generar redes, entre otros. Se considera que los puntos mencionados son esenciales para poder facilitar la implicación de las entidades en el aprendizaje-servicio. El texto es fruto de la reflexión surgida con el acompañamiento de diversas entidades sociales que han empezado, impulsado o participado en proyectos de aprendizaje-servicio. Han sido años de trabajo con las entidades, reuniones, seminarios y espacios de reflexión que ha liderado, en la mayoría de los casos, Laura Rubio.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, entidades sociales, partenariado, redes, territorio.

Introducció

Les entitats socials són imprescindibles en la majoria de projectes d'aprenentatge servei. Quin és el seu rol més habitual? Com treballen? Què suposa per a les entitats impulsar o implicar-se en un projecte d'aprenentatge servei? A continuació el text exposa algunes reflexions que intenten donar resposta a aquestes preguntes i es proposen idees per ajudar les entitats a recórrer aquest procés transformador que afecta a missions, visions i organitzacions de les entitats.

1. El paper de les entitats socials en l'aprenentatge servei

En els darrers anys les entitats han pres un paper molt rellevant en els projectes d'aprenentatge servei. Tradicionalment, es considera que les entitats socials han estat espais on dur a terme el servei però cada cop més el rol de les entitats està canviant. A més, cal tenir en compte que quan es parla d'entitats socials es fa en un sentit ampli i s'inclouen ONGs, entitats culturals, alguns serveis de l'administració pública, entitats d'ajut els altres, etc.

Les entitats socials i els centres educatius han anat trobant la manera de fer aliances, d'*entrellaçar-se*, des d'una posició d'horitzontalitat, per recórrer els projectes d'aprenentatge servei un al costat de l'altre. La idea de partida és la de fer camí junts i construir quelcom compartit. En aquest sentit, el reconeixement i la construcció d'un projecte comú van de la mà. Tant centre educatiu com entitat reconeixen a l'altre com imprescindible i valoren totes les seves fortaleces per treballar conjuntament.

En general, ens els projectes d'aprenentatge servei ni les entitats socials ni els centres educatius poden dur a terme el projecte en solitari. De fet, sovint incloure entitats socials en el projecte d'aprenentatge servei augmenta el valor qualitatiu del projecte perquè contribueix a significar la dimensió educativa dels agents implicats.

El rol de les entitats socials en els projectes d'aprenentatge servei pot ser divers i depèn de qui lidera el projecte, com comença, qui participa, etc. A continuació, es proposen algunes possibilitats:

- *L'entitat ofereix un espai de servei.* En aquest cas, l'entitat és receptora d'un servei. Així l'entitat aporta, defineix o concreta les necessitats sobre les quals treballar i permet dur a terme el servei. En aquest context, tot i que l'entitat té un sentit educatiu, pot no ser-ne de tot conscient. Per exemple, quan un grup de joves dinamitza un espai lúdic a una residència de persones grans, l'entitat podria tenir un sentit educatiu informal.
- *L'entitat ofereix un motiu o espai de servei i és formadora o experta.* En aquest cas, el lideratge pot ser del centre educatiu o de l'entitat indistintament. Aquest model suposa una major implicació perquè entitat i centre es busquen per treballar de manera conjunta. L'entitat aporta un coneixement específic que complementa el currículum i, a més, ajuda en la concreció del motiu o l'acció del servei. L'entitat entra a l'aula, treballa amb el professorat i busca vinculacions curriculars. En aquesta ocasió, l'entitat reconeix i materialitza des del primer moment la seva dimensió educativa. Un exemple d'aquest model és el reconegut projecte de Donació de sang impulsat pel Banc de Sang i Teixits de Catalunya. Tal com ha passat amb l'exemple que es menciona, en aquests casos els projectes es poden convertir fàcilment en propostes replicables.
- *El projecte vincula dues entitats: una de formadora i una d'acció en el territori.* En aquest cas el lideratge pot ser del centre o de l'entitat, o també pot ser un lideratge compartit. Es vinculen diverses entitats i s'aconsegueix treballar a nivell de territori. En aquest cas, el centre educatiu i l'entitat formadora es busquen mútuament i es relacionen també amb una segona entitat. L'entitat formadora aporta coneixement específic que complementa el currículum i el motiu de l'acció mentre que l'entitat d'acció concreta el servei, l'espai i el moment.

Fins aquí s'han exposat alguns rols possibles de les entitats socials en els projectes d'aprenentatge servei. La darrera proposta pot tenir altres configuracions: per

exemple, que una entitat tingui un rol tècnic; que una entitat faci de coordinadora d'altres; etc. Les entitats que participen en projectes d'aprenentatge servei, tinguin un rol o altre, es transformen. El fet de participar en projectes d'aquest tipus ha fet que les entitats prenguin un altre rol, sovint diferent del que havien fet fins el moment. En primer lloc, destaca el paper educatiu de les entitats. Tot fent projectes d'aprenentatge servei, el paper educatiu de les entitats es (re)dimensiona. En algunes ocasions s'inicia o en d'altres es reforça.

En segon lloc, les entitats s'empoderen per a treballar amb els centres educatius. En aquest sentit, tenen l'oportunitat de millorar el seu propi autoconcepte com a entitats rellevants i imprescindibles en els projectes educatius en el mateix nivell que els centres. En tercer lloc, impulsar o desenvolupar projectes d'aprenentatge servei fa adonar-se de la necessitat de comptar amb recursos personals específics. Així, hi ha entitats que han reforçat o creat comissions d'educació per a cobrir les necessitats d'aquests projectes.

També hi ha entitats que han incorporat l'aprenentatge servei en altres projectes. D'aquesta manera la proposta educativa ha anat impregnant altres projectes de la mateixa entitat i, poc a poc, va esdevenint part del projecte i la identitat de l'entitat social. A més, les entitats valoren més la qualitat que la quantitat de les intervencions. Per exemple, hi ha entitats que per a sensibilitzar a la població feien propostes de conferències i en podien fer un gran nombre. Al fer propostes d'aprenentatge servei, habitualment, poden fer menys intervencions però el seu impacte en la població és major. Finalment, es destaca el rol més directe i més sòlid que es té amb els i les joves.

2. Claus per acompanyar les entitats socials

Com a facilitadores d'espais per a formar entitats socials en la metodologia d'aprenentatge servei i acompanyar la creació de projectes de una manera pràctica -creant espais per a que centres educatius i entitats es trobin-, s'ha pogut identificar les claus per acompanyar les entitats socials per a impulsar projectes d'aprenentatge servei. A continuació se'n destaquen els punts essencials.

- Fomentar el coneixement i la inspiració. Una de les primeres accions per a poder acompanyar les entitats socials a l'hora d'implementar els projectes d'aprenentatge servei és inspirar-les. Actualment hi ha moltes experiències recollides en guies, documents o material videogràfic que mostren una diversitat de projectes d'aprenentatge servei que es poden dur a terme. Fomentar l'accés a aquesta documentació, facilitar espais de diàleg sobre els projectes ja realitzats permet que cada entitat pugui començar a projectar-se i pensar com desenvolupar un projecte d'aprenentatge servei. Aquests espais permeten, com esmenta Laura Rubio (2021), a les organitzacions pensar sobre el paper de la seva entitat però també sobre els diferents rols que poden desenvolupar en els projectes d'aprenentatge servei.
- Mantenir una mirada oberta. El món de les entitats socials és molt divers. Cada organització té unes dimensions específiques, uns objectius particulars i un funcionament únic. Per tant, és clau ser conscient que les respostes a les qüestions que l'entitat planteja han de ser individualitzades i partir de la realitat organitzativa de l'entitat en qüestió. Aquesta mateixa diversitat entre les entitats pot ser molt enriquidora i, per tant, fomentar espais de trobada en els que les entitats puguin intercanviar coneixements, dubtes i experiències és una de les claus per motivar a les persones implicades i poder mostrar que no hi ha una manera única d'apropar-se a un projecte d'aprenentatge servei.
- Identificar referents i acompanyar una possible reorganització de l'àrea d'educació de l'entitat. Com a persones acompanyants, és important ser conscient que iniciar-se en l'aprenentatge servei pot ser un detonant d'una progressiva reorganització de l'àrea d'educació de la mateixa entitat. Per aquest motiu, és clau identificar persones entusiastes dins la organització que puguin impulsar aquests canvis i acompanyar-los en el procés.
- Ser flexibles amb els temps i fomentar la confiança i el reconeixement mutu entre les entitats, els centres educatius i altres agents de l'entorn. L'aprenentatge servei permet reforçar el vincle amb les escoles i altres agents, promovent el treball en xarxa. El que implica, però, és que l'entitat ha de sortir progressivament del seu espai de "confort" i obrir-se, confiar

en la coresponsabilitat que implica construir un projecte conjuntament amb altres agents del territori. Com ja s'esmentava anteriorment, cada organització evoluciona al seu ritme. En aquest sentit és important poder treballar junt amb les persones implicades un procés de flexibilització intern: en treballar un projecte d'aprenentatge servei, cal poder-se adaptar a les estructures i temps d'altres agents educatius com les escoles o els espais educatius de lleure. Aquest encaix de temps es podrà dur a terme si s'obren espais periòdics per a poder dialogar, pactar i enriquir-se mútuament. Finalment, per a poder garantir la cobertura de les persones participants i recollir el projecte de col·laboració és important ajudar a l'entitat a fer un conveni entre aquesta i el centre educatiu. Així mateix, és necessari acompanyar l'entitat en la incorporació del procés del projecte en el seu pla de treball general.

- Identificar els espais on es difon i es dona suport a l'aprenentatge servei i fomentar que les entitats hi participin. En cada territori existeixen espais específics per al treball col·lectiu dels processos tant d'aprenentatge com de implementació de projectes d'aprenentatge servei. En el cas de Barcelona, per exemple, gràcies a la voluntat del Consell d'Innovació Pedagògica, als Centres de Recursos Pedagògics de la ciutat i a la Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional de l'Ajuntament de Barcelona s'han creat diverses aliances que han fet que es multipliquin els espais a on les entitats poden aprendre o implementar projectes acompanyats. A més a més, s'han generat subvencions específiques per a projectes d'aprenentatge servei, element indispensable per a que les entitats puguin dur a terme els seus projectes.
- Acompanyar els reptes econòmics que pugui comportar el projecte. Cada entitat té les seves particularitats i també la seva capacitat econòmica. La persona que acompanya el desenvolupament d'un projecte ha de poder valorar, junt amb l'entitat, quins recursos econòmics es tenen i poder adaptar el projecte a la realitat de la organització. Gràcies a que els projectes d'aprenentatge servei poden ser de moltes mides, la persona acompanyant podrà orientar l'entitat per a organitzar la proposta d'una manera que sigui realista. Es més, poder ajudar a identificar possibles

finançaments pot ser de molta ajuda per a l'entitat que desenvolupi un projecte.

- **Mantenir una actitud positiva.** Malgrat que aquest punt sembli innecessari, es considera que és cabdal recordar que aventurar-se en un nou món, com fan les entitats quan aposten en l'aprenentatge servei, és un signe de valentia, a on les entitats poden sentir que s'arrisquen: cada canvi comporta certes resistències.

Per això un cop es puguin reconèixer els reptes de l'entitat amb qui es treballa, és necessari mantenir una mirada oberta i positiva al llarg del procés i transmetre confiança. És doncs fonamental recordar-li periòdicament a l'entitat la importància del seu rol com a agent educador de la ciutat o poble en el que estigui actuant, poder-li mostrar com a diferents espais de la comunitat global d'ApS s'està avançant en una mateixa direcció. Com destaca Laura Rubio (2021) a la base dels projectes d'aprenentatge servei s'hi identifiquen els valors educatius comuns de participació, convivència i ciutadania que també doten de sentit formatiu el conjunt de la ciutat com a mitjà educador.

3. Conclusió

Amb aquest text s'espera haver pogut aportar, de manera resumida, una mirada cap al paper clau que tenen les entitats socials en la creació de projectes d'aprenentatge servei de qualitat. Primer s'ha emfatitzat com a element essencial la importància de considerar la diversitat de estructures i funcionaments de cada entitat. En aquest sentit, s'ha destacat, el paper de les entitats en els projectes pot ser divers i dependrà de diferents factors. A continuació, s'ha observat com participar en un projecte d'aprenentatge servei les transforma, en molts casos genera un procés d'ampliació i reformulació del projecte educatiu de l'entitat. A més a més, està demostrat que desenvolupant els projectes l'impacte en la població és més sostenible en el temps. A la segona part, per tal de destacar claus pràctiques per a acompanyar aquests projectes, s'han descrit els elements importants a tenir en compte a l'hora d'apropar-se a una entitat i caminar junt amb ella en aquest procés creatiu i innovador que és realitzar un projecte d'aprenentatge servei.

A futur, i donada la natura heterogènia de les entitats, es valora com a imprescindible anar recopilant per escrit les experiències realitzades. Així, es podrà ampliar, entre totes, el coneixement sobre les potencialitats d'aquests agents imprescindibles que son les entitats en aquest camí comú que tenen els diferents actors del territori per a construir un entorn educador de qualitat per a tothom.

Referències

- Barbeito Thonon, C., Massip Bonet, C., Flores, M. i Egea Andrés, A. (2018). *Competències per transformar el món: Cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola*. Graó.
- Bebbington, A. J. (2007). Introduction: Can NGOs make a difference. The challenge of development alternatives. In S. Hickey, and D. C. Mitlin. (Eds.), *Can NGO's make a difference?: The Challenge of Development Alternatives*. Zed Books.
- Esquirol J. M. (2018). *La resistencia íntima: Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Editorial Acanalado.
- Martín, X.; Puig, J.; Rubio, L.; Gijón, M.; López-Dóriga, M.; Bär, B.; Calvet, J.; Palos, J. y Graell, M. (2018). Introducción ¿Cómo difundir el aprendizaje-servicio? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 6, 2-5. DOI10.1344/RIDAS2018.6.2
- Mominó, J.M. (2020). *Orientacions per a la reflexió educativa en xarxa*. Col·lecció Eines, Consell d'Innovació Pedagògica de Barcelona.
- Nussbaum, M. C. 1. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Harvard University Press.
- Rubio, L. i Romañá, B. (2021). *El potencial transformador de les entitats*. Col·lecció Eines, Consell d'Innovació Pedagògica de Barcelona.

Justícia Global i aprenentatge servei: nous horitzons educatius transformadors

David Llistar Bosch

Maria Monzó Tatje

mmonzot@bcn.cat

Ajuntament de Barcelona

Resum

L'article explora l'ordre mundial actual i les diferents relacions de poder que generen injustícies. Se centra en explorar el concepte de justícia global com a visió alternativa al sistema actual, partint d'una proposta de definició, dels seus elements essencials i de la idea que qualsevol persona té una responsabilitat compartida envers els altres i ha de decidir si vol contribuir a perpetuar les injustícies globals o a construir un món més just. Planteja la importància de l'Educació per a la Justícia Global i com el seu lligam amb l'aprenentatge servei contribueix a crear propostes educatives crítiques, compromeses i transformadores.

Paraules clau

Justícia global, responsabilitat exterior, educació, aprenentatge servei, entitats.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 Los autores. 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/>

Llistar, D. i Monzó, M. (2022). Justícia global i aprenentatge servei: nous horitzons educatius transformadors. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 156-172. DOI10.1344/RIDAS2022.14.9

Global Justice and Service-Learning: new horizons for transformative education

Abstract

The article explores the current world order and the different power relations that create injustices. It explores the concept of global justice as an alternative vision to the current system, starting from a proposed definition, its essential elements, and the idea that everyone has a shared responsibility towards others and must decide whether they want to contribute to perpetuating global injustices or to building a more just world. It raises the importance of Education for Global Justice and how its link to Service-Learning contributes to creating critical, committed, and transformative educational proposals.

Key words

Global justice, external responsibility, education, service-learning, organisations.

Justícia Global y aprendizaje-servicio: nuevos horizontes educativos transformadores

Resumen

El artículo explora el orden mundial actual y las diferentes relaciones de poder que generan injusticias. Se centra en explorar el concepto de justicia global como visión alternativa del sistema actual, partiendo de una propuesta de definición, de sus elementos esenciales y de la idea que cualquier persona tiene una responsabilidad compartida hacia los demás y tiene que decidir si quiere contribuir a perpetuar las injusticias globales o a construir un mundo más justo. Plantea la importancia de la Educación para la Justicia Global y como su enlace con el aprendizaje-servicio puede contribuir a crear propuestas educativas críticas, comprometidas y transformadoras.

Palabras clave

Justicia global, responsabilidad exterior, educación, aprendizaje servicio, entidades.

Introducció

Les diverses crisis que el món està vivint en els últims anys ens demostren que el model capitalista globalitzat reproduceix i perpetua velles i noves injustícies mentre uns pocs s'enriqueixen. Davant d'aquesta situació, fa anys que es reflexiona entorn al concepte de Justícia Global, un concepte complex que parteix de la base que el món és injust i que tothom hauria de tenir les mateixes oportunitats en una població mundial que progressivament es va transformant en una comunitat.

Dins d'aquest concepte, pren força la idea de responsabilitat exterior, tot està interconnectat i tothom, en diferent mesura, té una part de responsabilitat, com a societat i com a ciutadania, en les situacions d'injustícia que es viuen arreu. En aquest sentit, es proposen i es plantegen un univers d'actuacions a favor de la justícia global.

Una d'elles se centra en treballar per fer conscients als ciutadans i ciutadanes que poden exigir canvis a les grans institucions i empreses per reduir l'impacte negatiu de les seves actuacions i que poden prendre certes decisions al llarg de la seva vida per fer caminar el món cap a un sistema que tingui com a fita la justícia global.

L'eina indispensable per dur a terme aquest procés de canvi és l'educació. A través de l'educació es pot fer arribar el relat de la justícia global a les aules, a les cases i als carrers per mostrar que és possible i necessari construir un món més just, que hi ha alternatives justes i sostenibles al sistema actual. És aquí on apareix el concepte d'Educació per a la Justícia Global, basat en el foment del pensament crític i l'acció col·lectiva.

L'Educació per a la Justícia Global busca propostes educatives actives, significatives i transformadores per implementar-se i és aquí on s'uneix amb l'aprenentatge servei. Aquesta unió de les dues propostes ha estat clau a la ciutat de Barcelona i ha estat possible gràcies a l'impuls, al convenciment, a l'energia i a la cura de diferents persones, en especial de la Laura Rubio.

Aquest article pretén explorar el concepte de justícia global, la seva justificació, la història, els seus elements bàsics i la seva vinculació amb l'educació i l'aprenentatge servei.

1. La Justícia Global

En els darrers anys s'ha anat obrint pas un concepte que combina justícia i internacionalisme i, fins i tot, complexitat. Un concepte que resulta més proper i satisfactori com a eslògan o principi rector, fins i tot com a teoria de rereguarda, que no pas altres molt més estesos i alhora institucionalitzats com ara *desenvolupament*, concepte discutit i matisat des de les anomenades teories del desenvolupament, molt vinculades al camp de les relacions internacionals, la política econòmica i l'acadèmia. Darrerament, davant les evidents proves de crisi ecològica, s'acompanya de l'adjectiu *sostenible*. Val a dir que desenvolupament sostenible s'ha convertit en un contenidor buit, tant ple de mirades contradictòries com imprecís per definir el món que somiem. En efecte, *desenvolupament sostenible* s'empra sovint per referir-se a creixement capitalista amb sensibilitat ambiental. Això pot incloure, per exemple, promoure la tecnologia del gas i la nuclear, l'ampliació d'aeroports, l'augment del trànsit amb cotxes elèctrics o fins i tot l'augment dels cultius i el comerç internacional de soja.

Cal una visió compartida orientada al bé comú, al futur i a una justícia tant a escala local com planetària. No convé una visió que condueixi a un cert benestar local però alhora a un suïcidi socioambiental de la humanitat. Convé un paradigma que, en primer lloc, ens orienti millor a garantir tota la gama de drets i, en segon lloc, compregui de forma responsable les interaccions i conflictes que es produeixen en el procés de globalització, superant el marc sovint obsolet de l'estat-nació tal com el coneixem.

D'aquesta manera, entenem la justícia global com un futur dinàmic, un règim desitjable, un sistema de relacions d'abast planetari en el que diferents individus, comunitats, pobles, identitats sexuals, generacions, races, països, regions i les seves organitzacions conviuen en pau, opten als mateixos drets, tenen necessitats bàsiques cobertes, despleguen llibertats i també obligacions sota el principi de

responsabilitat global . Ho fan en harmonia amb el medi natural, amb l'atmosfera, els oceans i la terra, amb cura del clima i la biodiversitat global. Ho fan com a membres d'una comunitat política global, on tothom està emparentat: la Terra. La justícia global és també la convergència de diferents justícies com ara la justícia econòmica, la justícia ambiental i climàtica, la justícia de gènere, la justícia digital o el dret a moure's i a ser acollit, entre d'altres. Cadascuna d'aquestes justícies ha estat impulsada per un moviment social de caràcter transnacional i teoritzada per acadèmics.

El debat de les injustícies i les desigualtats en la seva escala planetària s'inicia després del desastre que va suposar la Primera Guerra Mundial. Del debat, amb un rerefons moral important, en va sorgir la Lliga de les Nacions, pensada amb la finalitat d'evitar noves guerres a través del diàleg i la negociació. La Lliga de les Nacions fou l'embrió del que més tard seria l'Assemblea de Nacions Unides amb totes les seves comissions, agències i espais de trobada. Ara bé, és sobretot amb l'inici del període que anomenem "globalització", que va dels anys 70's ençà, quan s'intensifica el debat, tant al carrer com a l'acadèmia, sobre un món injust. La televisió contribueix a estendre el coneixement sobre guerres, fams i desastres arreu del món, ajudada també per la creixent mobilitat humana internacional i el coneixement directe d'altres realitats. El moviment de solidaritat internacional creix i evoluciona fins que, a inicis del 2000, amb l'adveniment de diferents campanyes i xarxes globals antiglobalització (facilitades per la implantació global d'internet), es comença a vindicar la justícia global, i a utilitzar-ne el seu nom¹. Les protestes contra les invasions occidentals d'Afganistan i l'Iraq i, més tard, la instrumentalització de la guerra contra el terrorisme impulsada pels EUA, no van fer més que reconfirmar que la lluita per la justícia global és necessària.

És des d'aquesta percepció d'injustícia a escala global que tant moviments a països del Sud com al Nord han exigit l'aixecament d'un règim alternatiu, basat en una nova jerarquia moral, un règim basat en la justícia global.

¹ El zapatisme i els escrits del Subcomandante Marcos, des de que començaren els *Encuentros Intergalácticos por la Humanidad y contra el Neoliberalismo*, ho apuntaven ja als anys noranta de forma preclara.

2.1. Per què justícia global?

Es pot establir un sistema de justícia que abraci a tots els habitants del món, tingui unes normes i disposi d'institucions per fer-les complir? Un sistema que disposi de contrapesos per abordar també la injustícia estructural? Com apunten autors com Rawls (1971), és dins les comunitats polítiques i culturals on es poden establir de forma més natural una sèrie d'obligacions i drets, marcats per una determinada forma de concebre la justícia. És la pertinença a aquesta comunitat política la que permet establir un marc intern de justícia per encarar els greuges i la resolució de futurs conflictes interns. Durant llargs anys, des de la conformació dels Estats a les primeries de l'Edat Moderna, la justícia ha estat concebuda exclusivament dins l'Estat nació com a comunitat política natural, i des de les seves institucions guiades per l'interès d'estat. I es conserva bàsicament així. Avui els cossos normatius es despleguen per regular els greuges generats cap a l'interior del marc competencial de l'Estat, definit per una lògica geogràfica i temporal limitades. No hi ha obligacions de tipus justícia global ni extraterritorial perquè es diu que es deleguen als territoris i administracions que en tinguin competència. De la justícia entre generacions ni se'n parla.

Tanmateix, hi ha autors que assenyalen que la responsabilitat va més enllà de les fronteres d'un estat, no és suficient en què un estat sigui just o sobirà si la resta del món pateix injustícies i desigualtats, sovint provocades per altres estats (Nagel, 2005). Alguns d'aquests autors, com Pogge (2007), defensen que les causes de les injustícies i de la desigualtat tenen a veure amb qüestions històriques i amb decisions de certs països poderosos que impacten directament en la humanitat, posant per davant els interessos empresarials i no els de la població.

Durant les darreres dècades, a l'escalf de la globalització capitalista promoguda per corporacions transnacionals, grups d'interès i els seus Estats protectors, s'ha anat teixint una veritable teranyina de relacions transnacionals que ha donat a llum a un règim global particular. Un règim mundial resultat d'un conjunt de poders i normes així com, també, d'institucions per assegurar-ne el desplegament

(algunes conegudes com el FMI, el Banc Mundial, els bancs regionals o els Bancs Centrals). Aquest règim es caracteritza per ser favorable al dret comercial privat i desfavorable al respecte dels drets humans. La lògica ha estat permetre a una constel·lació d'actors d'abast global (empreses transnacionals, fons d'inversió, brokers diversos, etc.) l'extracció de matèries primeres, de terres, de mercats i l'acaparament d'empreses de serveis al Sud, alhora que una contenció dosificada de la migració de la mà d'obra dels països del Sud en funció de les necessitats del Nord. En definitiva, una jerarquia en piràmide, amb el dret privat al damunt i els drets humans al capdavant (Hernández Zubizarreta, 2012). Aquest procés de connexió asimètrica ha anat creant les condicions per albirar una comunitat global política de facto. És a dir, la globalització ha creat una nova comunitat (com en el món de la biologia un grup d'organismes que interaccionen) que abans no existia.

El règim global actual remet certes semblances amb el sistema feudal de caràcter autoritari que regí l'Edat Mitjana. Fins ara, a aquest tipus de règim global de facto l'han anomenat també "neoliberalisme constituent", sobretot quan la potència única ha estat els Estats Units. Ara, amb la conformació d'un món multipolar, l'auge dels nacionalismes, el món postcovid i la disrupció de les cadenes globals de subministrament, el neoliberalisme entès com fins ara deixa lloc a altres formes il·liberals de cosir el règim global, diferents a la fórmula neoliberal descrita al Consens de Washington.

En el moment en el que es fa evident l'existència d'un règim global liderat per una elit extractiva, recolzada per grups d'interès nacionals i transnacionals i articulada a través de cadenes globals de subministrament gestionades per empreses transnacionals recolzades per estats, i com a conseqüència d'això, la creació d'una comunitat política global sotmesa a aquest règim injust i suïcida, és quan es fa possible justificar que és convenient i necessari un sistema alternatiu, incloses normes i institucions, dedicat a perseguir un règim de justícia global.

2.2. La lògica de la injustícia global

En un règim com l'actual, d'on neix la lògica de l'explotació d'uns sobre els altres? Per a situar bé la natura de l'origen de desigualtats convé entreveure les diferents lògiques que les produeixen.

Convé discernir com a mínim dos tipus de casuístiques que creen o alimenten el camp de les injustícies a escala global, alhora que compleixen la legalitat dels seus respectius ordres jurídics nacionals. És a dir, agents problemàtics a nivell global però legitimats a nivell estatal. No considerarem aquí les casuístiques que de partida ja són considerades il·legals en els seus contextos nacionals, com ara les xarxes criminals de narcotràfic o de tràfic d'éssers humans.

La primera lògica es deriva d'agents que tenen molta informació dels greuges morals que ocasionen les seves operacions sobre tercers, que obtenen molts incentius per ocupar els càrrecs que ocupen i que ho justifiquen per un interès superior com ara l'interès d'Estat (lògica patriòtica) o el negoci (lògica empresarial).

La segona lògica es produeix a través de grups d'interès no sempre organitzats (per exemple, productors i consumidors de carn de porc de tot el planeta), sovint no acotats al marc estatal sinó agregats transnacionals que, a través del seu comportament nacionalment legítim i legal, pressionen de forma agregada i complexa a favor de millorar les seves condicions, malgrat sigui en detriment de tercers. Són el que s'anomena passius o externalitats negatives, molt analitzades per l'economia ecològica en obres com *El Ecologismo de los Pobres* (Martínez Alier, 2005). Per a comprendre'ls pot resultar útil la noció d'interferència transnacional que produeix un grup d'interès sobre un altre molt allunyat a través de les fronteres poroses entre països (Llistar, 2009). Reprenent la teoria de l'anticooperació, el règim actual promou que molts agents a escala mundial anticooperin enlloc de cooperar com seria preceptiu. En efecte, la suma d'interferències negatives que una persona o col·lectiu en el món actual pot percebre del seu entorn global determinarà que visqui una vida plena o, pel contrari, un projecte col·lectiu violent, insalubre, mancat de drets de tota classe, degut a la seva situació dins del sistema global.

D'aquesta manera, el marc de la justícia global ens situa en un paper més complex que el del desenvolupament, atès que la majoria dels països amb poder que creen aquestes injustícies es basen en un sistema democràtic i, per tant, els ciutadans d'aquests països comparteixen una part de responsabilitat de l'ordre global injust que creen els seus governs i les empreses del seus països (Pogge, 2007).

Per fer front a les injustícies globals és indispensable que se'n determinin les responsabilitats (qui, quan, com), amb l'objectiu de posar-hi fi o esmorteir-les fins al límit del possible. D'aquesta manera, del causant d'un perjudici se'n desprèn una responsabilitat derivada. Quan el causant és, com dèiem, un agent col·lectiu se'n desprèn una responsabilitat col·lectiva. Des del punt de vista de les interferències que travessen les fronteres, es pot parlar de responsabilitat exterior o extraterritorial. Es pot associar a un grup d'interès (per exemple, els qui utilitzen sistemàticament vehicle privat) a una ciutat com Barcelona, o qualsevol altre marc geogràfic, a una institució, o a una llei o una norma. El terme responsabilitat sembla adequat i no culpa, com aclareix Young (2011), la responsabilitat permet pensar en la possibilitat de compensar-la però també de tractar de resoldre-la.

Les nostres decisions, accions, formes de consumir i de viure poden contribuir a perpetuar les injustícies o poden contribuir a construir un món més just. Aquesta responsabilitat compartida s'ha de treballar des de l'acció col·lectiva a nivell global, incorporant les alternatives i visions del sud global, conjuntament amb les persones que viuen situacions d'injustícia i fugint d'actuacions d'acció humanitària o paternalistes (Young, 2011).

Hem de canviar la mirada, en un món globalitzat, on les fronteres estan difuminades i tot està interconnectat, tothom té una part de responsabilitat, s'ha de demostrar que tothom pot canviar certes coses en la seva vida que tenen un impacte negatiu i que poden fer canviar el món a favor de la justícia global (Young, 2011). Nussbaum (2010, 114) ens recorda que "cap de nosaltres queda fora d'aquesta interdependència. La economia global ens vincula a tots amb altres persones que viuen a gran distància. Les nostres decisions més bàsiques com a consumidors afecten l'estàndard de vida d'altres persones que habiten en països

llunyans i que produeixen els articles que utilitzem. La nostra vida quotidiana pressiona sobre el medi ambient global. Per tant, seria irresponsable amagar el cap sota la terra i fer cas omís que tots els dies els nostres actes incideixen en la vida d'aquestes altres persones. Llavors, l'educació hauria de proporcionar-nos els elements necessaris per a moure'ns de manera eficaç en aquest diàleg multinacional, com a "ciutadans del món" (per a utilitzar una frase ja consagrada) i no sols com a nord-americans, indis o europeus".

S'han de buscar alternatives justes i globals que passen per escoltar, comprendre i està oberts a alternatives proposades des de les epistemologies del sud (Sousa Santos, 2011) per trobar entre tots una sortida a l'actual situació insostenible implicant-nos en una acció col·lectiva. La justícia global i l'educació ens han d'ajudar a incorporar aquests pensament alternatius, per mostrar que hi ha altres opcions possibles per fer avançar el món cap a una justícia global.

3. Educació per a la Justícia Global i aprenentatge servei

En aquest nou paradigma de Justícia Global, l'educació esdevé un mecanisme imprescindible. Per produir aquests canvis no només cal actuar en el Sud sinó que és essencial canviar actituds i pràctiques del Nord que contribueixin a revertir les causes de les injustícies, a esmorteir les interferències negatives.

L'Educació per a la Justícia Global s'entén com "un procés de coneixement i d'anàlisi crítica de la realitat que vincula l'acció local i la seva dimensió global. La seva finalitat és promoure una consciència crítica envers les causes que generen desigualtats i conflictes. També contribueix al canvi d'actituds i pràctiques que han de fer possible una ciutadania responsable, respectuosa i compromesa amb la transformació social" (Rubio i Lucchetti, 2016,5).

Els processos educatius associats al moviment de solidaritat i de la cooperació han passat per diverses fases o generacions, diversos autors han reconegut fins a cinc generacions en les quals s'ubiquen les entitats en funció de les característiques de les seves accions (Ortega, 1994; Mesa, 2004; Boni, 2011). Aquestes generacions van des d'un enfocament que posa l'èmfasi en l'assistència o l'emergència passant

per enfocaments de desenvolupament, altres de desenvolupament sostenible fins a l'última generació, situada en el marc de justícia global, d'entendre la necessitat de connectar allò local amb allò global.

En les bases de l'educació per a la Justícia Global hi trobem un clar foment del pensament crític, la idea de qüestionar contínuament la realitat acceptant la seva complexitat i sent conscients de les interdependències globals. És una educació que passa per la comunitat, per l'acció col·lectiva i que es basa precisament en aquesta acció per començar a transformar des del context més proper, sent conscient de l'impacte global de les nostres accions (Lafede, 2020).

Per dur a terme projectes d'Educació per a la Justícia Global es proposen diverses accions basades en metodologies actives, participatives, significatives i transformadores. Una de les propostes educatives que ha resultat clau en el desenvolupament de l'educació per a la Justícia Global ha estat l'aprenentatge servei.

Si l'educació vol millorar el futur i crear un món més just, ha d'interpel·lar la realitat, analitzar les injustícies i fomentar propostes per canviar-la, i és en aquest punt on conflueixen a la perfecció l'educació per a la justícia global i l'aprenentatge servei. Cal obrir els centres educatius a la comunitat, connectar l'escola i la comunitat amb una educació oberta i crítica. Puig (2014) parla d'una pedagogia de la mirada basada en tres moments: en el primer s'ha d'observar la realitat, mirar fora de l'aula per, en un segon moment, qüestionar-la, analitzar-la de manera crítica (mirada moral i cívica) i acabar amb una proposta d'acció per canviar la realitat que s'ha observat i qüestionat anteriorment.

El desplegament de l'aprenentatge servei entre les entitats d'educació per a la Justícia Global de la ciutat de Barcelona, impulsat des de l'Ajuntament de Barcelona a través de la Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional, juntament amb el Grup de Recerca en Educació Moral de la UB i el Centre promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya, pot resultar una experiència evocadora². Una

² Des del 2014 s'han anat combinant formacions, seminaris, trobades i seguiment de projectes amb una creació constant de coneixement teòric a partir de la pràctica diària de les entitats, que s'ha

de les autores clau en la implementació de l'aprenentatge servei en entitats de justícia global ha estat Laura Rubio³. L'especial sensibilitat de la Laura, la cura i la confiança dipositada en les entitats de justícia global i en la seva feina han permès fer convergir, enriquir i millorar totes dues pràctiques educatives (l'educació per a la justícia global i l'aprenentatge servei). A continuació s'intenten resumir les principals aportacions derivades d'aquest procés.

Durant aquests anys s'ha pogut constatar com l'educació per a la justícia global i l'aprenentatge servei "conflueixen a l'hora d'entendre l'acció pedagògica com una pràctica transformadora amb dimensió política, orientada a la justícia global i a la igualtat d'oportunitats, que té com a objectiu apoderar les persones per exercir una ciutadania activa i responsable" (Bär et al., 2018, 6).

En l'Educació per a la Justícia Global les entitats tenen un paper clau en els processos educatius i comparteixen aquesta responsabilitat amb els centres educatius. Entitats i centres tenen com a objectiu formar persones crítiques, agents de canvi i contribuir a construir una ciutadania activa (Bär et al., 2018). D'aquesta manera, l'aprenentatge servei permet que els centres educatius i altres institucions educatives i comunitàries de la ciutat es converteixin en agents de Justícia Global, de la mà de les entitats especialitzades. Alhora permet a l'entitat donar-se a conèixer i enfortir la seva missió, així com per fer arribar les alternatives justes a infants i joves, mostrant que hi ha altres formes possibles de viure i que aquestes són una realitat (Bär et al., 2018).

En ocasions, les propostes educatives d'algunes entitats consistien en compartir amb infants i joves situacions d'injustícia i vulneracions de drets, de forma puntual, sense anar més enllà, deixant a la persona que rebia la informació amb una sensació agredolça davant d'allò descobert i sense plantejar o involucrar-los en com actuar per a intentar resoldre-ho. L'aprenentatge servei ha contribuït a

concretat en la publicació de guies, programes, articles i comunicacions. En el període 2014-2021 s'han realitzat seminaris amb més de 50 entitats i s'han destinat més de 1,7 milions d'euros per finançar 116 projectes.

³ Juntament amb un gran equip de treball format per Laura Campo, Brenda Bär, Blanca Romañá, Judit Rifà i Maria Monzó.

Llistar, D. i Monzó, M. (2022). Justícia global i aprenentatge servei: nous horitzons educatius transformadors. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 156-172. DOI10.1344/RIDAS2022.14.9

transitar cap a una Educació per a la Justícia Global centrada en l'acció col·lectiva, ja que entén que s'aprèn a través de l'acció, s'aprèn fent, sortint del centre educatiu, actuant, implicant-se en la comunitat i tornant al centre educatiu a reflexionar i prendre consciència sobre l'experiència viscuda (Martín i Rubio, 2010). L'aprenentatge servei permet, no només aprendre sobre les vulneracions de drets i les injustícies de la mà de les entitats, sinó passar a l'acció i actuar per canviar allò observat i qüestionat. Permet convertir en acció aquelles sensacions que han despertat en la persona la injustícia descoberta de la mà de l'entitat, convertint a infants i joves en agents de canvi dins de la seva comunitat.

L'aprenentatge servei també ha contribuït a crear xarxes entre els diferents actors de la comunitat, connectant lluites locals i globals i implementant conjuntament projectes més transformadors i amb més impacte (Bär et al., 2018). L'entorn i el territori més proper al centre educatiu ha esdevingut un element clau en l'educació per a la Justícia Global, per aconseguir un major impacte i un major arrelament, sempre vinculant la problemàtica o la vulneració de drets amb la seva dimensió global.

D'altra banda, l'educació per a la Justícia Global aporta a l'aprenentatge servei una mirada concreta del món, de com enfocar l'observació de la realitat i com qüestionar-la, amb una mirada global basada en la interdependència i prenent consciència de les relacions de poder que mouen el món. En aquesta dimensió global, que aporta l'educació per la justícia global a l'aprenentatge servei, és on Laura Rubio va saber veure el potencial d'unir les dues propostes i com la incorporació de la justícia global als projectes d'aprenentatge servei els hi aporta un element de qualitat imprescindible.

4. Conclusions

El món és complex i en ell es produeixen múltiples situacions d'injustícia que tenen la base en processos històrics i en la configuració d'un règim en benefici de només alguns grups d'interès i d'alguns països. La idea de justícia global ens interpel·la directament com a ciutadans i ciutadanes del nord i ens mostra que tenim l'obligació de qüestionar la nostra forma de vida i decidir si volem perpetuar les

injustícies globals, algunes de les quals ens poden conduir a un col·lapse, o bé a contribuir a construir un món més just.

L'eina indispensable per fer arribar el relat de la justícia global a la ciutadania és l'educació, una educació crítica, compromesa i basada en l'acció col·lectiva. Una de les grans aportacions que s'han fet els últims anys en l'àmbit de l'educació per a la justícia global ha estat la seva unió amb la proposta educativa de l'aprenentatge servei i la seva autora clau, Laura Rubio.

Ella va saber veure com es retroalimentaven les dues propostes, tot el que s'aportaven una a l'altra i tots els elements en els quals confluïen. Va saber veure el potencial educatiu de les entitats i, mitjançant un procés de construcció conjunta, de cura i de no apropiació, va saber fer aflorar la teoria que hi havia implícita en la pràctica diària de les entitats.

D'aquesta manera, es va fer explícit que l'aprenentatge servei facilita a les entitats de justícia global dur a terme propostes que permetin passar a l'acció i canviar la realitat local, més propera. A la vegada, l'educació per la justícia global facilita que els projectes d'aprenentatge servei es vinculin amb la realitat global, contribuint a crear consciència sobre de l'impacte global de les nostres accions.

Referències

Bär, B., Campo, L., Monzó., Rifà, J. i Rubio, L. (2018). *Educació per a la Justícia Global i aprenentatge servei*. Ajuntament de Barcelona. Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional.

Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.

Hernández, J. (2012): 'Asimetría normativa' y 'Lex mercatoria', en *Diccionario Crítico de empresas transnacionales. Claves para enfrentar el poder de las grandes corporaciones*. Paz con Dignidad. Colección Antrazyt, Icaria.

- LaFede.cat. (2020). *Educar per a futurs alternatius. Guia d'Educació per a la Justícia Global*. Barcelona.
- Llistar, D. (2009). *Anticooperación. Interferencias Norte-Sur. Los problemas del Sur Global no se resuelven con más ayuda internacional*. ODG-TNI-EeA-Icària Editorial.
- Martín, X. i Rubio, L. (Coord.) (2010). *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje-servicio*. Octaedro.
- Martinez-Alier, J. (2005). *El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Icaria Editorial.
- Mesa, M. (2004). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11-26.
- Nagel, T. (s.d.) El problema de la justicia global. *Revista jurídica de Palermo*, 169-196.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ortega, M. L. (1994). *Las ONGD y la crisis del desarrollo*. IEPALA/ETEA.
- Pogge, T. (2007). ¿Qué es la justicia global?. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 2(33).
- Puig, J. M. (2014). En busca de otra forma de vida. *Revista digital de la Asociación Convives*, 7, 32-37.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura económica de España.
- Rubio, L. i Lucchetti. (2016). *Aprenentatge servei, Pau, Drets Humans i Solidaritat. Noves propostes d'EpJG*. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, Fundació Jaume Bofill.

Sousa Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. En CIDOB (VV.AA). *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. CIDOB.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

La participación, factor multiplicador en las prácticas de aprendizaje-servicio

Ana Novella Cámara¹

anovella@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5965-8809>

Universitat de Barcelona, España

Resumen

El aprendizaje-servicio (ApS) es una de las prácticas que favorecen la formación de una ciudadanía activa y comprometida. La participación se manifiesta en el ApS con su carácter multidimensional como principio educativo, procedimiento metodológico, proceso de cambio, contenido formativo, valor democrático, ejercicio político y elemento emocional. El artículo reflexiona alrededor de los factores multiplicadores de la participación que se pueden accionar en las prácticas de aprendizaje-servicio, amplificando su potencial formativo y favorecedor de la construcción de una ciudadanía activa. Estos factores sitúan a chicos y chicas como agentes activos en la toma de decisión de implicarse en el servicio, de su diseño y planificación, del liderazgo de la participación, del desarrollo de la acción colaborativa, y de la reflexión desde la acción, en la acción y para la acción. Por último, los factores multiplicadores favorecen la construcción de la representación del “nosotros ciudadanos” implicados y capaces de contribuir en la transformación de nuestro entorno.

¹ Este artículo es un homenaje a Laura Rubio Serrano, amiga y compañera del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Gracias por todo lo compartido y descubierto juntas.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, participación, ciudadanía, transformación, política, identidad ciudadana, metaparticipación.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 La autora. 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/>

Novella, A. (2022). La participación, factor multiplicador en las prácticas de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 173-192. DOI10.1344/RIDAS2022.14.10

La participació, factor multiplicador en les pràctiques d'aprenentatge servei

Resum

L'aprenentatge servei (ApS) és una de les pràctiques que afavoreixen la formació d'una ciutadania activa i compromesa. La participació es manifesta a l'ApS amb un caràcter multidimensional com a principi educatiu, procediment metodològic, procés de canvi, contingut formatiu, valor democràtic, exercici polític i element emocional. L'article reflexiona al voltant de les pràctiques d'aprenentatge servei, amplificant el seu potencial formatiu i afavoridor de la construcció d'una ciutadania activa. Aquests factors situen a nois i noies com agents actius en la presa de decisions d'implicar-se en el servei, del seu disseny i planificació, del lideratge de la participació, del desenvolupament de l'acció col·laborativa, i de la reflexió des de l'acció, en l'acció i per a l'acció. Per últim, els factors multiplicadors afavoreixen la construcció de la representació del "nosaltres ciutadans" implicats i capaços de contribuir en la transformació del nostre entorn.

Paraules clau

Aprenentatge servei, participació, ciutadania, transformació, política, identitat ciutadana, metaparticipació.

Participation, a multiplying factor in Service-Learning practices

Abstract

Service-Learning (SL) is a practice that favours the education of an active and committed citizenry. Participation manifests itself in SL in its multidimensional character as an educational principle, a methodological procedure, a process of change, a formative content, a democratic value, a political exercise, and an emotional component. The article reflects on the multiplying factors of participation that can be activated in SL practices, amplifying their educational potential and favouring the construction of an active citizenship. These factors place children as active agents in deciding to participate in the service, in its design and planning, in participation leadership, in developing collaborative action, and in reflecting from, in, and for the activity. Finally, the multiplying factors favour the construction of the 'we citizens' representation, concerned and capable of contributing to our environment's transformation.

Key words

Service-Learning, participation, citizenship, transformation, politics, citizen identity, meta-participation.

1. Introducción

La participación auténtica y significativa en la comunidad es una experiencia ciudadana indispensable para la construcción de valores democráticos y la formación ciudadana activa y comprometida. Incrementar las iniciativas pedagógicas para la democracia participativa desde la corresponsabilidad del bien común por parte de niños, niñas y adolescentes transforma su estar en el mundo y a sus comunidades. La infancia participa en su entorno de múltiples formas, todas ellas suman al desarrollo comunitario y político. Algunas formas garantizan que sean informados, consultados y/o escuchados, pero no es suficiente. Es necesario que las prácticas favorezcan que la infancia ancle su representación como ciudadanos naturalizados (Moosa-Mitha, 2019), superando creencias limitadoras (Roche y Vallejo, 2020) que les limita la participación por no ser adultos, por atribuirles desmotivación por lo colectivo, por desconfiar de su saber y su capacidad de hacer.

Cultivar la participación de la infancia genera beneficios en términos de cultura democrática y competencias individuales: comprender críticamente la realidad; comunicar, dialogar y escuchar mejor; cooperar y corresponsabilizarse (Trilla y Novella, 2001). Solo desde la inclusión de la infancia como ciudadanía activa es posible gobernar con la intención de disminuir y “revertir” las necesidades sociales emergentes y de aportar mejoras en las condiciones de vida de todas y todos.

Las prácticas de ciudadanía activa se consideran oportunidades que se ofrecen a los y las jóvenes para que realicen actividades que los implique como ciudadanos y ciudadanas activas y comprometidas y les permitan cultivar virtudes cívicas (Puig, 2003, 2021). Entre las posibles prácticas de ciudadanía, el aprendizaje-servicio conecta a los chicos y las chicas con realidades diversas de su entorno y deviene una experiencia de gran relevancia. Rubio (2018) señala que en el aprendizaje-servicio el desarrollo

de una acción de servicio transforma y da sentido a los aprendizajes y, por el otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejora la acción de solidaridad. De esta manera, afirma Rubio (2018), en los proyectos están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad social. En el marco de estas dos intencionalidades, la participación es piedra angular del aprendizaje-servicio.

Entendemos la participación como elemento multidimensional que incide en las prácticas de aprendizaje-servicio. Cada una de sus dimensiones interactúan y convergen dando forma a las propiedades de la práctica de aprendizaje servicio en su propio proceso de desarrollo y en el valor de incidencia que agregan en la construcción de la ciudadanía. Alrededor de la participación se activan factores multiplicadores que inciden en el proceso del aprendizaje servicio. El objetivo de este artículo es el de ofrecer elementos reflexivos para amplificar el componente pedagógico de la participación en las prácticas de aprendizaje-servicio. Para acercarnos a este reto, expondremos el concepto de participación que se vincula a las prácticas de aprendizaje servicio y luego desde una perspectiva multifactorial nos adentraremos a describir cada uno de los factores que se accionan en estas prácticas de ciudadanía y amplifican el magnetismo participativo.

2. La participación en las prácticas de aprendizaje-servicio, factor multiplicador

Claude Lévi-Strauss (véase Anderson, 1998, 574) afirmaba que *participación* es una palabra “con significado flotante”. Liebel (2013) considera que el concepto adquiere un significado más específico si se conocen los objetivos a los que apunta, teniendo en cuenta el contexto y las condiciones en las que se desarrolla. En este artículo, nos posicionamos ante el concepto de participación que apunta a la construcción de la identidad ciudadana activa del niño desde prácticas donde se implica y que se desarrolla desde una multiplicidad de dimensiones. Desde este posicionamiento, se entiende la participación infantil como una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo,

la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía mediante la deliberación y la acción comprometida en aquellos temas que les preocupen y que sienten como propios (Trilla y Novella, 2014). Esta definición enfatiza el carácter multidimensional, integral, dinámico y evolutivo del concepto que apuesta por superar una perspectiva centrada en la idea de derecho sustantivo y vertebrador, para abrir su potencial práctico y vivencial que busca poner el foco en siete principios vinculados a la participación como: experiencia educativa (principio educativo); metodología (principio metodológico); motor de desarrollo individual y social (proceso de cambio); educación para la ciudadanía (contenido formativo); educación en valores (valor democrático); práctica política (responsabilidad ciudadana), y bienestar emocional (inteligencia emocional).

La definición se complementaría centrandó la atención en que la ciudadanía emprende acciones con el fin de incidir en su entorno o en su gestión, o en aquellos referentes que tienen el poder de tomar las decisiones (Rodríguez, Kohen, Delval y Messina; 2016; Teorell, 2006). La participación ya no solo es tomar parte de algo, sino que implica tomar partido en ello. La participación supone posicionarse colectivamente ante situaciones injustas y de vulneración de derechos. La participación ciudadana que se propone profundizar es aquella que alcanza la dimensión de participación política. Esta no tiene nada que ver con la participación partidista y vinculada al ejercicio del voto; en cambio, está totalmente relacionada con la participación posicionada ante la vulneración de los derechos humanos, cualquier forma de violencia, las desigualdades, las relaciones de opresión o represión. La participación está conectada con la capacidad de vivir en una comunidad justa, democrática e igualitaria en la que nos corresponsabilizamos de lo colectivo y del bienestar social. Aquella que está relacionada con la democracia implicativa de proximidad y con la capacidad de cogobernar en entornos cotidianos. La participación posicionada posibilita a la infancia amplificar su potencial de ciudadano activo, movilizador y activista que toma partido en su comunidad.

La participación es una de las palabras más utilizadas cuando se habla de aprendizaje-servicio. Es uno de los dinamismos pedagógicos que se activan en las prácticas de aprendizaje-servicio. Supone ponerse en relación con entidades y municipios para activar un proceso ciudadano de carácter significativo conectado con la comunidad, dónde mediante la acción colaborativa y la interlocución se atiende una necesidad del entorno. Este proceso participativo es un proceso de aprendizaje de la ciudadanía en que se activan las competencias ciudadanas y donde, de manera específica, se aprende a participar participando. La participación se aprende en una acción implicativa de carácter social donde su valor se redescubre y reconstruye desde idearla, planificarla, desarrollarla y evaluarla. La participación de la infancia en procesos de aprendizaje-servicio favorece fortalecer redes de implicación colaborativa y compromiso que alimentan la construcción de una ciudadanía activa. De este modo, el aprendizaje-servicio representa, no solo una metodología pedagógica que pone en marcha procesos de participación, sino también una filosofía que reconoce la condición de ciudadanos de los más jóvenes, y una nueva forma de organización de la red educativa que compromete a los diferentes agentes conjuntamente en la formación de la ciudadanía.

3. Mapa de factores multiplicadores de la participación en las prácticas de aprendizaje-servicio

Alrededor de la participación se identifican factores que la significan, la concretan, revisan, organizan... que de alguna forma ponen en relación sinergias y confluencias que se concentran en el hacer colectivo alrededor del servicio y del aprendizaje. A continuación, reflexionamos alrededor de algunos de estos factores multiplicadores que intensifican el dinamismo pedagógico que es la participación (GREM, 2014).

- *Informar para establecer el valor, el sentido y significado de las prácticas de aprendizaje servicio que se propone como oportunidad de participación ciudadana.* El grupo de niñas y niños han de ser informados de qué es el aprendizaje servicio y entender las razones

por las que el centro educativo les propone tomar parte y partido en una práctica de ciudadanía. De esta forma podrán valorar y establecer los marcos de significado que la conectan con la participación y con la formación ciudadana, así como con su formación integral. Es imprescindible abrir un espacio para preguntas y cuestiones que se pueden generar, así como para la clarificación conceptual de que es la participación y la ciudadanía. Es interesante poner a su disposición ejemplos o prácticas que hayan desarrollado otros grupos de chicos y chicas. Clarificado el sentido y conexión entre aprendizaje-servicio y formación de la ciudadanía se da tiempo para madurar su respuesta desde la información y conocimiento que disponen.

- *Tomar una decisión conjunta de carácter participada, vinculante, consciente y comprometida con el colectivo alrededor del que se desarrolla el servicio, así como con el equipo de trabajo que pueden llegar a constituirse.* La implicación en estas prácticas ha de ser tomada desde el convencimiento (disposición personal y colectiva) y no como una obligación (imposición). Es necesario abrir el espacio deliberativo de carácter asambleario para que el grupo elabore su decisión desde la atribución de sentido, el reconocimiento del hacer ciudadano, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que les movilizan y comprometen con ella. Solo de esta forma podrán vincularse desde la convicción de contribuir en la mejora de las condiciones de vida de un colectivo o de un entorno cercano. Tomar parte de la decisión posibilita analizar los compromisos y responsabilidades que comporta la decisión, así como trazar el sentido colectivo de esta desde compartir expectativas e intereses individuales. Ser proactivo como grupo en la toma de decisiones de implicarse en el servicio, comporta establecer un proyecto colectivo al que dedicar tiempo y esfuerzo porque se le atribuye sentido comunitario, significado motivacional, valor colectivo y responsabilidad social. Este proceso de decisiones favorecerá que el grupo de chicos y chicas se constituyan como un equipo de trabajo.

- *Impulsar la toma de conciencia sobre el proceso formativo colectivo e individual para amplificar las oportunidades de participación, los aprendizajes vinculados y el desarrollo competencial.* Antes de adentrarse en el análisis de necesidades vinculadas al servicio, es primordial iniciar el proceso de concienciación competencial desde el que se asociará la autoevaluación, la metaparticipación y la evaluación. Incidir en el reconocimiento de las competencias y el desarrollo personal permite reconocerse activo en la definición del yo ciudadano o yo ciudadana. La relación con los otros acompaña nuestro proceso de identificación y singularización. El docente fomentará los procesos de introspección del "yo/nosotros" desde la autorreflexión de aquello que se pone en acción y se somete a revisión. Construimos nuestra historia tomando parte de manera activa y comprometida y desde ahí exploramos un posicionamiento que va reconstruyendo nuestra forma de ser, estar y sentir. Este es un proceso siempre inacabado que comporta una actividad de autoobservación y de descubrimiento permanente -como individualidades y como integrantes de colectividades-, pero también accionando una ciudadanía de presente conectada con su entorno.
- *Aprender a participar también corresponsabilizándose en el trabajo en equipo, colaborando y cooperando en la planificación de sus tareas.* Es interesante que este hacer participativo que se genera alrededor de la práctica de aprendizaje servicio se articule en colectividad, definiendo los componentes y las formas que debería tomar la participación del equipo para que el proyecto se desarrolle en las mejores condiciones y con ciertas garantías de éxito. La participación es mediada a través de nuestra interacción con el entorno y con los individuos que forman parte de él. En este hacer cooperativo es necesario definirse como equipo, configurar el liderazgo compartido desde la confianza mutua y el reconocimiento de la diversidad de competencias que configura el capital humano del grupo. En este proceso se establecen alianzas competenciales entre los integrantes del equipo y se definen los

espacios para hacer frente a ciertas incertidumbres, revisar cómo se avanza y cómo se ajusta el proceso. El equipo debe autoconvencerse, con la facilitación del educador de referencia, que a través de su hacer y de sus prácticas efectivas avanzaran en el reto colectivo. Este factor facilitará la metaparticipación como herramienta evaluativa. Es necesario velar porque esta colaboración se desarrolle en unas condiciones óptimas que favorezcan el desarrollo competencial del grupo. El aprendizaje entre iguales diferentes constituye un enriquecimiento colectivo y personal.

- *Construir saber (conocimiento) y saber hacer (procedimientos y herramientas) desde la acción colaborativa de todos los agentes implicados en el proyecto que se propone abordar la necesidad priorizada para desarrollar avances.* Lo que nos proponemos aprender ya existe, ya forma parte del saber popular y científico, pero nos aproximamos a ello con la voluntad de que sea el grupo quien se lo apropie a partir de la comprensión y de la posibilidad de utilizarlo de forma autónoma y eficaz. Es mediante el hacer práctico que se usa el conocimiento (Dewey, 1995), que nos movilizamos y ponemos en relación las competencias ciudadanas para resolver el reto que ha desencadenado un interés de servicio. Se aprende desde un aprendizaje activo, desde la acción conjunta con otros. La planificación de tareas de elaboración y profundización del conocimiento, así como la de tareas vinculadas a la necesidad que se abordará, permite al chico y a la chica movilizar las competencias y encontrar su funcionalidad en el mismo aprendizaje y mientras percibe una progresión en su formación. El aprendizaje ha de permitir actuar en su entorno cercano, para que reconozca que su progresión competencial es el resultado de la implicación e interiorización de los conocimientos teórico-prácticos. Utilizar el conocimiento en el proceso del aprendizaje servicio, en los espacios de revisión de la participación, que faciliten la identificación de los factores que optimizan la participación, que faciliten los microavances y posibilite reconocerse como competente y desear

adquirir más competencias para superar nuevos retos desde la participación.

- *Planificar y liderar la participación en el proyecto definido colaborativamente desde estrategias metodológicas participativas basadas en el conocimiento, la deliberación, la reflexión, la creatividad y la acción común.* Es necesario asegurar prácticas, estrategias y mecanismos que en el transcurso de la experiencia participativa permitan aproximarse a la participación como procedimiento metodológico desde donde planificar las acciones transformadoras; organizarse internamente, relacionarse con otros actores y vincularse con la comunidad. Este diseñar como hacer, supone abrir una maleta de herramientas que posibilitan hacer cosas para ir alcanzando pequeñas metas que permiten al grupo atender los restos. La participación como procedimiento sistematizado tiene estrategias participativas que actúan como herramientas que facilitan operativizar las actividades o acciones previstas. Algunas de estas estrategias podrían ser: de conocimiento, de autoconocimiento, de deliberación, de colaboración, de coproducción, de mediación, de proyección, de comunicación, de evaluación... El liderazgo como parte integrante de los proyectos socioeducativos se ha de caracterizar por ser democrático, activista, proyectivo, político, formativo, y transformador. Es necesario asegurar prácticas y mecanismos que en el transcurso de la experiencia participativa permitan aproximarse a la participación como: procedimiento metodológico desde donde planificar las acciones transformadoras de una forma creativa e innovadora.
- *Comunicar para amplificar la participación desde acompañar permanentemente el proceso desde la cercanía, el compromiso social y el reconocimiento.* Alimentar la imagen de ciudadanía en acción, comprometida y motivada no puede ser una cuestión puntal, esporádica y aislado. Es imprescindible que se cuide en la corta distancia del encuentro, pero también en el largo recorrido del proceso

del proyecto de aprendizaje-servicio. La comunicación es fundamental para la participación, no solo desde la disposición a la escucha, con su correspondiente respuesta ajustada, sino también desde la articulación de aquello construido en el intercambio comunicativo, en el sí del grupo y del proceso que se hace público. Toda participación necesita de una estrategia comunicativa a partir de la capacidad de transmitir y de dar valor a las acciones que se desarrollan, así como de la concreción de las informaciones que facilitan su operativización (consigna, guía y reposo). En la comunicación se vincula lo relacional, lo emocional y lo afectivo. La construcción de la imagen de cada uno y del grupo como ciudadanía activa pasa por las consignas que se comunican. Mediante la comunicación se anima y se motiva al grupo a seguir participando e implicarse en el hacer colaborativo. El discurso que se teje en los diferentes espacios donde se desarrolla el aprendizaje servicio está cargado de mensajes que mediatizan y condicionan el mismo proceso. Toda participación pasa por la comunicación, por lo que ha de fomentarse y retroalimentarse, para que se explicita el valor de la acción comprometida y se desarrolle el proceso de anclaje como ciudadanía con capacidad de incidencia.

- *Situar la metaparticipación proyectiva como pieza clave del proyecto para que el aprender a participar sea un componente formativo que facilite la ampliación de las competencias ciudadanas y la construcción de una identidad ciudadana.* Mediante la metaparticipación proyectiva se enfatiza el proceso reflexivo que los agentes activan para ajustar el proyecto a su evolución y a los avances que va alcanzando. El equipo de trabajo está inmerso en espacios deliberativos como la asamblea donde pensar la participación, enfocarla, diseñarla, articularla, desplegarla y evaluarla permanentemente, lo que facilita tomar decisiones argumentadas en torno al proceso participativo. La evaluación es indisociable del aprendizaje, está inmersa en el proceso de abordaje de la necesidad, pues está implícita en el proceso de toma de decisiones vinculado a la planificación y la regulación del plan de

trabajo acordado. La evaluación es aquello que nos facilita información para acompañar y guiar el proceso, a la vez que permite ajustarlo y mejorarlo mediante la identificación de lo que está facilitando o dificultando el alcance del reto. La evaluación forma parte de la actividad del grupo, porque desde ella se puede ir autorregulando su proceso formativo. Cuando nos referimos al aprendizaje autónomo y protagónico, consideramos que los chicos y las chicas son conscientes de cómo han aprendido aquello que han aprendido. Para ello, se han de favorecer espacios y mecanismos para que a partir de la introspección se reconozcan los elementos del proceso que han potenciado su logro. No se busca el control de rendimiento, sino la identificación de cómo se ha articulado el hacer con el desarrollo de las competencias. Este pensarse en el despliegue competencial permite sistematizar lo que es óptimo y usarlo conscientemente, a la vez que ayuda a reconocer aquello que debe seguir siendo trabajado para optimizarlo. En este proceso, en continua evaluación el estudiante evalúa y actualiza sus saberes de manera activa, socioconstructiva y dinámica. Es en el marco de este proceso de aprendizaje y regulación donde se forja y se ajusta la identidad ciudadana de los implicados.

- *Favorecer la deliberación y la reflexividad en el proceso participativo con la implicación de los diferentes agentes, dando protagonismo a los chicos y las chicas que configuran el equipo de trabajo y se movilizan alrededor de las tareas que dan forma al servicio.* Aprendemos en conversación con otros, uno genera su propia elaboración discursiva en relación con las representaciones previas y la elaboración de los otros compañeros. En las prácticas dialógicas, la reflexión permite confrontar posicionamientos diferentes ante el conocimiento, además de profundizar en su complejidad y sus consecuencias en favor de la comprensión y la resignificación del saber. La práctica deliberativa y reflexiva es una oportunidad para hacer emerger las ideas fuerza que construye el grupo y que se sustentan desde el planteamiento conceptual, el desarrollo práctico y las implicaciones éticas que invaden

al contexto y la praxis del aprendizaje servicio Todo ello conlleva el desafío de acompañar en la formación de las competencias reflexivas en la acción, sobre la acción y desde la acción (Perrenoud, 2004). La reflexión permite buscar permanentemente el sentido de aquello que experimentamos desde el análisis y la interpretación de los elementos que inciden en la experiencia y que facilitan su optimización. Las prácticas de reflexión han de ser utilizadas como escenario participativo sobre el cual atender los problemas relativos a la consecución del mejor abordaje posible, el cual podrá dilucidarse mediante el intercambio de argumentos. Por ello, el educador acompañará al grupo en la formación del conjunto de competencias que necesita para mantener una deliberación constructiva basada en razones y guiada por la voluntad de entenderse con las otras personas implicadas en la construcción colectiva.

Podríamos seguir señalando más factores que multiplicarían el potencial de la participación dentro de las prácticas de aprendizaje-servicio, pero aun así seguiríamos descuidándonos de algunos. Entre ellos, los vinculados a la interlocución con los referentes y ciudadanos vinculados al servicio; o como podría ser la incorporación de diversos lenguajes para vincular al colectivo de niñas, niños y adolescentes. Es recomendable constituir un grupo motor que sea espacio de análisis y deliberación sobre la práctica y donde ir sistematizando el proceso para que este incida en la propuesta que la institución plantea. Estos procesos necesitan concebirse como un proceso de innovación educativa donde buscan generar cambios y transformaciones ante necesidades y retos a partir de implicar a diferentes agentes para abordar la situación con nuevos planteamientos que no se han probado anteriormente.

4. La participación construye el “nosotros ciudadanos”, el “yo ciudadano”

La participación es el medio, la vía de aprendizaje, que permite acercarse y apreciar mejor algunos de los valores principales de la democracia y formar una ciudadanía activa, implicada y comprometida en la profundización de

tales valores. En las prácticas de aprendizaje-servicio no solo la vía de aprendizaje, sino también de servicio donde los valores se experimentan en primera persona del singular y del plural. El aprendizaje-servicio es una de esas prácticas en las que se toma conciencia del valor de la participación y de todas y todos podemos aportar elementos para mejorar nuestro entorno o para ayudar a otros colectivos a atender sus necesidades. Para ello, es necesario que los espacios de participación reúnan las condiciones adecuadas para que favorezcan procesos de autonomía progresiva que permitan pensamiento crítico y comportamientos que propicien transformación y mejora de sus entornos y contextos de vida, y favorezcan progresar desde niveles de participación consultiva a niveles proyectivos y de metaparticipación. Si la participación no es auténtica puede ser un excelente recurso que inhiba el interés en participar y que inmunice ante participaciones futuras. Llegando a provocar la tan mencionada desafección política o apatía política. Las prácticas como el aprendizaje-servicio son un antídoto ante este tipo de actitudes.

Es necesario que prácticas como el aprendizaje-servicio posibiliten que la participación y la ciudadanía sean constructos resonantes que van significándose e interiorizándose como concepto, valor y disposición para la acción común. Entendida, como la conceptualiza Puig (2021), como proceso de detectar un reto, acomunar participantes, cooperar y ofrecer la comunidad el resultado, es un motor de vida que promueve el cambio, la evolución y el desarrollo.

La participación alrededor de experiencias de aprendizaje-servicio favorece que esta sea auténtica, esto supone que es posible su práctica alrededor de cuestiones que movilizan a los chicos y las chicas, que en su implicación se posibilita de forma naturalizada que los niños lideren de forma autónoma y organizada la propuesta participativa, y que mediante esta sean promotores y actores de transformaciones. El aprendizaje-servicio deja de lado prácticas que se diseñan al margen de la comunidad, donde el ciudadano es un usuario, consumidor de espacio educativo para pasar a incrementar la participación

implicativa, el empoderamiento y la transformación. Cuando las condiciones permiten un aprendizaje de participación auténtica, promovemos una ciudadanía sustantiva (Quiroga, 2000), activa, basada en la responsabilidad ante el otro, el cuidado del otro y de un mismo, y el compromiso social para conseguir una sociedad más justa y democrática (Esteban, Novella y Martínez, 2022).

Ser ciudadano comporta ser un sujeto de derechos políticos que interviene autónomamente, ejercitándolos, en la gobernanza de las instituciones, iniciativas sociales y en el gobierno de la comunidad. De acuerdo con las reflexiones de McCready y Dilworth (2014), el salto cualitativo radica en incrementar la participación ciudadana en las prácticas de aprendizaje-servicio como un proceso ciudadano político educativo. En estas prácticas, niñas, niños y adolescentes se acercan al concepto de participación con factores que amplifican su potencial y les permite experimentar todas sus dimensiones en un mismo proceso en compañía de otros que comparten un objetivo común. Este objetivo les une y les lleva a sumergirse en una práctica participativa por definición; a implicarse en el diseño de la participación y en su concreción al microdetalle; a dibujar una estructura organizativa que articula las tareas y responsabilidades; a liderar la participación en escenarios de trabajo en equipo y en el mismo servicio; a cuestionarse reflexivamente si el proceso va bien o como podría mejorarse mediante espacios de metaparticipación; a interlocutar con los referentes del servicio y la ciudadanía implicada en él para hacer conjuntamente y favorecer que también redescubran su ser ciudadanía. Sin olvidar que en todo este proceso complejo, intenso y apasionado se va tomando conciencia de que *somos ciudadanos capaces de cambiar nuestro entorno* y es por ello que *somos sujetos políticos*.

Referencias

Anderson, G. L. (1998). Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 571-603.

Novella, A. (2022). La participación, factor multiplicador en las prácticas de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 173-192.
DOI10.1344/RIDAS2022.14.10

- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 1, 91-111.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Esteban, M.B.; Novella, A. & Martínez, M.(2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.929>
- GREM. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS*. Centro Promotor de Aprendizaje Servicio, Fundació Jaume Bofill.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Pehuén Editores.
- McCready, S. and Dilworth, J. (2014). *Youth Participation. Literature Review 2014*. YouthAction.
- Moosa-Mitha, M. (2019). The political geography of the “best interest of the child.” In T. Skelton & S. C. Aitken (Eds.), *Establishing geographies of children and young people* (pp. 295–314). Springer.
- Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación de la infancia. En A.A.V.V. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.
- Núñez, H.; Crespo, E., Úcar, X. y Llena, A. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2014, 24, 79-103. Recuperado de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós.

Puig, J.M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.

Quiroga, H. (2000). ¿Democracia procedimental o democracia sustantiva? La opción por un modelo de integración. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(3), 361-374. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28060302>

Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. y Messina, C. (2016). De la escuela democrática a la participación política y ciudadana. *Cultura y Educación*, 28(1), 99-129.

Rodríguez-Moriche, M. P. y Vallejo-Jiménez, S.I. (2020). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA). En *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Universidad de La Rioja.

Rubio, L. (2018). Proyecto de investigación para optar a la plaza de profesor/a agregado/a del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (Convocatoria DOGC de 20.03.2018).

Sabariego Puig M., Sánchez Martí A. y Cano Hila A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>

Teorell, J. (2006). Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda. *European Journal of Political Research*, 45(5), 787-810.

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356(3) 23-43.

Sección abierta de homenaje a Laura Rubio

Josep Alsina

jalsina@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-4773-1543>

Universitat de Barcelona

Pilar Aramburuzabala

pilar.aramburuzabala@uam.es

<https://orcid.org/0000-0001-5781-7853>

Universidad Autónoma de Madrid

Fátima Avilés

faviles@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-2108-5552>

Universidad de Barcelona

Marta Ballvé

marta.ballve@mdangels.edu

Col·legi Mare de Déu dels Àngels

Silvia Blanch

sblanch@uab.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5397-7892>

Universitat Autònoma de Barcelona

Carme Bosch

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei

Maria Antònia Buenaventura

mabuenaventura@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-8804-2541>

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Universitat de Barcelona

Marta Burguet

mburquetarfelis@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9054-2214>

Universitat de Barcelona

Sílvia Buset

sbuset@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-4146-1121>

Universitat de Barcelona

Joan Casas

jcasasma@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2376-0347>

Universitat de Barcelona

Anna Carmona

anna.carmona@solcnou.es

Escola Solc Nou

Diana Casellas

dcasellas@solidaridadsjd.org

Obra Social Sant Joan de Déu

Jaume Cela

Escriptor, pedagog, mestre

Susagna Escardíbul

sescardibul@fundesplai.org

Fundació Catalana de l'Esplai

Francisco Esteban

franciscoesteban@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>

Universitat de Barcelona

Pilar Folgueiras

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

pfolgueiras@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1343-0312>
Universitat de Barcelona

Monike Gezuraga
monike.gezuraga@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-0756-1858>
UPV. Euskal Herriko Unibersitatea

Miquel Gómez
mgomez@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-0223-8525>
Universitat de Barcelona

Mariona Graell
mgraell@uic.es
<https://orcid.org/0000-0001-9776-8830>
Universitat Internacional de Catalunya

Mar Grasa
mgrasa@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0001-6362-0504>
Universitat de Barcelona

Beatriz Jarauta
bjarauta@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-2749-2426>
Universitat de Barcelona

Esther Luna
eluna@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0001-6913-4742>
Universitat de Barcelona

Mariona Masgrau
mariona.masgrau@udg.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0255-6286>
Universitat de Girona

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

María Cruz Molina

cmolina@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-1600-2938>

Universitat de Barcelona

Maria Monzó

mmonzot@bcn.cat

Justícia Global i Cooperació Internacional. Ajuntament de Barcelona

Judit Naira

juditnaira@gmail.com

Escola CM Sabastida

Elena Noguera

enoguera@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-8488-7590>

Universitat de Barcelona

Berta Palou

bpalou@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9918-6233>

Universitat de Barcelona

Antoni Poch

Associació de Mestres Alexandre Galí. Terrassa

Mònica Rius

monica_rius@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0151-923X>

Universitat de Barcelona

Blanca Romanyà

blanca.rgc@gmail.com

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei

Ramona Valls

ramonavalls@ub.edu

Universitat de Barcelona

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 Los autores. 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/>

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Josep Alsina. Universitat de Barcelona.

A vegades, molt poques vegades a la vida, trobes persones que només amb l'expressió et conviden a celebrar la vida, tant ínfima i dèbil que hem vist que és. Aquesta és la invitació que sempre vaig rebre de la Laura. Amb la Laura, ens vam conèixer poc, però sempre vaig rebre aquest missatge del seu somriure i li retorno.

Pilar Aramburuzabala. Universidad Autónoma de Madrid.

Tuve la fortuna de conocer a Laura en 2011, en Portugalete, durante un encuentro de la Red Española de Aprendizaje-Servicio. Al año siguiente nos volvimos a encontrar en Barcelona, en la reunión de la red universitaria de ApS que organizó junto con compañeras y compañeros de la Universitat de Barcelona. Recuerdo su inmensa generosidad al facilitar que el encuentro de la red universitaria se realizara a partir de ese momento en otras universidades y zonas geográficas. Ella vio clara la necesidad de cambiar la ubicación del encuentro para que se generara un sentido de red. También fue promotora de la idea de que en la organización de los encuentros de la Red ApS(U) colaboraran la universidad de acogida y las organizadoras del año anterior y del siguiente. Esta iniciativa destacó la importancia de la colaboración y el intercambio de experiencias, acorde con los principios del ApS. Desde entonces coincidimos en numerosas ocasiones; siempre sabia, alegre, positiva, sensible, cercana, entusiasta, emprendedora, conciliadora... Sus aportaciones al ApS son inestimables; en la práctica de la metodología, la investigación, recursos, publicaciones... Laura, querida amiga, eres un faro para mí y para tantas y tantas personas... ¡GRACIAS!

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Fátima Avilés. Universidad de Barcelona.

Laura, para mí, es mucho más que docente, investigadora, colega o compañera. Laura es dedicación, energía, reflexión y pasión, pero también es cariño, delicadeza, cuidado y risas.

Si pienso en todo lo que me ha enseñado, tanto profesional como personalmente, está marcado por su manera de hacer. Laura te miraba siempre con una sonrisa, escuchando todo lo que tuvieras que decir y, después, tenía las palabras exactas en el momento necesario. Ella enseñaba realmente lo que es escucha activa, asertividad y empatía, porque lo ponía en práctica en su día a día. Tenía en cuenta a todas las personas que estábamos a su alrededor y hacía lo posible para que nos sintiéramos bien. Ella compartía su experiencia como docente e investigadora y sabía acompañar dando las herramientas para que pudieras crecer, decidir y hacer por ti misma.

Gracias, Laura, por hacer que, para todas las personas que tuvimos la suerte de conocerte, el tiempo que compartimos contigo fuera único e inolvidable. Porque la ética, los valores y la educación social continuarán siempre con tu esencia.

Marta Ballvé. Col·legi Mare de Déu dels Àngels.

Hace 12 años que tengo la suerte de compartir inquietudes y motivación, mi compromiso como educadora y mi convicción que la educación puede transformar el mundo y nuestro entorno más cercano. Hace 12 años que la gran familia de formadores de aprendizaje-servicio en la Universidad de Barcelona me acogió con los brazos abiertos, y allí conocí a Laura.

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burquet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

Desde el primer momento me atrapó su cercanía, su entusiasmo, el rigor y la sencillez de aquel que habla con convicción y desde el corazón que contagiaban todas y cada una de las palabras que compartía en sus aportaciones al grupo. Persona auténtica, que siempre buscó el bien común y potenciar el trabajo en equipo, creando alianzas y entretejiendo complicidades, consciente que juntos siempre llegamos más lejos. Transmitía en todos y cada uno de los proyectos que realizaba la pasión de aquel que cree en su trabajo.

Para mi Laura fue y es testimonio de VIDA en mayúsculas, referente claro dentro de la pedagogía del aprendizaje-servicio y también en la manera de afrontar los problemas y los reveses que nos plantea la vida a su paso.

En el cielo de mi corazón, una estrella nueva brilla con luz propia y es la tuya, Laura, por tu capacidad de amar y de darte, por tu sonrisa y vitalidad, por tu entusiasmo que contagiabas en todos y cada uno de los proyectos que hacías y compartías conmigo. Nos has dejado un legado importante a todos y cada uno de los que tuvimos la suerte de conocerte y hacer equipo contigo.

GRACIAS por contagiarnos tu pasión por la VIDA y la EDUCACIÓN.

Silvia Blanch. Universitat Autònoma de Barcelona.

Laura Rubio, coherente con sus creencias, aportó de forma intensa e insistente en el marco de un paradigma social de compromiso, democracia y equidad en favor de promover el trabajo colaborativo horizontal y comunitario. A través de las experiencias de aprendizaje-servicio promovió contextos altruistas donde involucraba a la comunidad en favor de resolver necesidades significativas de un contexto involucrando a los agentes y a

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

estudiantes de instituto y/o de la universidad. Laura encontró a través del ApS una buena manera de promover valores vinculados a la justicia global, el compromiso y a procesos democráticos, todos ellos necesarios para una sociedad inclusiva y participativa.

Carme Bosch. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

Laura, et vaig conèixer a la Fundació Bofill en les sessions de treball prèvies a la creació del Centre Promotor. Crec que era el curs 2005-2006. Al cap d'un parell de trobades, semblava que feia anys que ens tractàvem. El tarannà de tothom va facilitar la creació d'un ambient de confiança i s'enfortia al reconèixer-nos com a part d'una idea compartida.

Érem un grup de professionals engrescats amb l'ApS, que es va anar forjant a partir d'un primer impuls rebut arrel d'una conferència de l'Alberto Croze (2003). Proveniem d'espais de treball molt diferents, però ens aplegava la idea de reflexionar i difondre les possibilitats d'aquesta pràctica educativa com a eina de transformació, des de la cooperació.

Estic encantada d'haver pogut teixir complicitats amb el teu entusiasme i la teva generositat, connectades a un projecte compartit que ens va convertir en paraigües, ventiladors, altaveus... diferents imatges que reforçaven el lligam entre persones actives per l'ApS.

El treball conjunt ens omplia d'optimisme i ganes de difondre com una taca d'oli els coneixements que conjuntament anàvem construint. El resultat de tot plegat ha enfortit l'ApS i ha reforçant vincles i aliances professionals i personals.

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

L'impacte de l'aprenentatge servei perdura i la teva petjada és ben palesa. Gràcies per tant, Laura. Encara m'acompanya la placidesa del teu rostre i la teva rialla.

Maria Antònia Buenaventura. Universitat de Barcelona

La pasión por el aprendizaje-servicio es lo que me unía a Laura. Compartíamos otras pasiones que incorporamos en nuestra docencia como la educación en valores, la solidaridad y la justicia social, sentíamos que de alguna manera participar en este tipo de proyectos nos transforma y enriquece a todas. Sin embargo, los conceptos pueden ocupar espacio en un papel o pueden tomar sentido cuando son compartidos con compañeros, docentes y estudiantes, sin recortar esfuerzos, ni tiempo ni recursos, y toman más fuerza cuando son interdisciplinarios. Recuerdo una conversación ante el entusiasmo que generaba en los estudiantes la participación en un proyecto transversal de ApS y cooperación que la Oficina de ApS de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona ofreció durante más de seis años consecutivos: "*... y todo esto que haces... lo tienes que rentabilizar...*", me comentaba. La pasión promueve acciones y evolucionan cuando en la educación superior trascienden en una mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Los docentes que lideran una educación transformadora se reconocen, y difunden sus convicciones para conseguir el cambio social y creen en las personas para hacerlo posible.

Marta Burguet. Universitat de Barcelona.

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Taula per taula, reubicant el despatx, quan s'hi incorpora una nova companya. Amb un toc artístic i delicat damunt la taula i la prestatgeria. Amatent a les tutories amb els alumnes. Disponibilitat i cura personalitzada la caracteritzaven. Aquesta és la Laura professional i humana. Com no, l'aprenentatge servei encaixava de ple amb al seu perfil. La sensibilitat artística tenia cabuda a les seves classes. Per la proximitat amb l'alumnat era buscada. Compartir el 330 va ser tota una aventura de proximitat amb el seu esperit de servei i bonhomia. Ocasíó per contrastar en més d'una ocasió criteris avaluatius, compartir materials d'assignatures, incerteses en les docències, girs epistemològics i més d'un àpat en clau col·loquial. En aquests informals sorgien els neguits que es respiren en la trepidant cursa acadèmica per fer-s'hi un lloc, i els moviments familiars en augmentar família i sostenir la vida universitària. Moltes oportunitats, també, de comunicar-nos més amb la presència i el saber estar, que amb les paraules. Dona de presència, això me'n quedo de la Laura! Presència absent, però ben present cada cop que m'endinso en el 330. Quan ho faig, ressona en mi el darrer missatge de veu animós i encoratjador, fent-se propera quan la mort del meu pare, tot i la seva malaltia ja avançada. Una sensibilitat atenta al que és realment important, és el llegat que deixa la seva petjada.

Sílvia Buset. Universitat de Barcelona.

Tu pujaves i jo baixava les escales del metro i al veure'ns vam aturar-nos en el mig del recorregut per saludar-nos, però amb ganes de conversa, finalment vam compartir instants de vida. Així, al carrer, a l'entrada o sortida de l'estació de Maragall, vam estar xerrant una estona llarga en la que ens explicàvem com anàvem de bòlit, en el dia a dia, per poder guanyar al temps que sovint corria més que nosaltres. Amb molta raó dius que el valor de la

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

vida no rau en la durada sinó en el seu contingut; un contingut que, tu, Laura, has omplert d'integritat, de respecte, de cura, d'estima, d'intel·ligència, de coratge, de rigor i de sentit del deure ancorat en les teves creences i valors. Tot plegat en un equilibri perfecte que s'aconsegueix quan el cor batega des de la convicció plena de que l'educació pot ser transformadora per desitjar i projectar, amb il·lusió i compromís, noves realitats des de la pròpia realitat, de manera coherent i responsable, sempre combinant emoció, pensament i acció. Laura, així ho feies, fins el mínim detall i per això penso en la gran sort d'haver coincidit amb tu en el camí de la vida.

Joan Casas. Universitat de Barcelona.

A través d'una beca de col·laboració, vaig tenir la oportunitat de compartir espais de treball amb la Laura a l'Oficina d'Aprenentatge Servei de la Facultat d'Educació (UB) que ella coordinava juntament amb l'Anna Escofet. Espais en què s'entremesclaven somriures, rigorositat i aprenentatge. Durant el temps que vam treballar junts, i de la seva mà, l'equip de l'Oficina vam impulsar diferents millores en el programa d'ApS de la Facultat. En destaco la construcció d'un instrument per a la orientació, acompanyament i avaluació del procés reflexiu de l'alumnat universitari en projectes d'ApS¹ i l'exercici per a repensar l'espai de la pròpia Oficina, traslladant-hi el concepte d'Universitat pel què apostàvem: un espai de diàleg, reflexió i comprensió de la realitat². Aquestes contribucions se sumen a les moltes d'altres que la Laura ha fet, al

¹ Casas, J.; De las Heras, C.; Escofet, A.; Rubio, L. (2018). Repensando los espacios universitarios. Una mirada desde la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. *Revista del CIDUI*, 4.

² Casas, J.; De las Heras, C.; Escofet, A.; Rubio, L. (2018). Optimizar la reflexión en los proyectos de aprendizaje-servicio. Un instrumento para la orientación, acompañamiento y evaluación del proceso reflexivo. *Revista del CIDUI*, 4.

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

llarg de la seva trajectòria, perquè les experiències d'ApS siguin, avui, experiències significatives i de qualitat per a totes les parts implicades.

Anna Carmona. Escola Solc Nou.

Era l'any 2011 quan vaig conèixer la Laura Rubio, dins del grup promotor de l'Aprenentatge Servei a Catalunya. La Laura Rubio va suposar, per nosaltres, l'Escola Solc Nou, un motor important en l'impuls de projectes ApS al centre. Sempre amb un somriure. M'agradaria destacar especialment el seu entusiasme i compromís amb els joves.

La Laura era una persona que sempre cercava solucions als problemes, ho posava tot fàcil i donava força als equips per encoratjar-los amb propostes innovadores i plenes de sentit. Era una excel·lent dinamitzadora, tenia una màgia especial per recollir el sentir de tothom i plasmar-ho en idees. Brillava per la seva creativitat organitzant les sessions de formació. Sempre gaudíem i apreníem dels seus tallers, xerrades i ponències. A més, tenia la capacitat d'engrescar a tothom amb un entusiasme contagiós. Recordo amb emoció les vegades que ens convidava a presentar projectes ApS en diverses jornades i taules rodones.

He treballat amb ella en seminaris diversos, tallers, formacions i iniciatives vinculades al món de l'educació. En totes i cadascuna d'elles puc dir que sempre he après alguna cosa de la Laura i m'he impregnat amb el seu tarannà sempre tan humà, compromís i solidari.

Gràcies Laura, sempre amb nosaltres!

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

Diana Casellas. Obra Social Sant Joan de Déu.

Hi ha persones que deixen empremtes molt profundes. Perquè van més enllà de l'evident i pensen sempre què més poden aportar, millorar o oferir en tot allò en què participen.

La Laura Rubio és una d'aquestes persones. Ens va acompanyar com a entitat en la posada en marxa de molts projectes socials i educatius, ens va connectar amb la Universitat a nivells molt diferents perquè així l'entenia ella, com un espai obert i al servei de la societat. Ens va fer enamorar de l'aprenentatge servei, de les rúbriques. Ens va fer enxarxar amb altres entitats, ens va sacsejar alguns del projectes per fer-los sempre millors i ens va oferir la seva mirada càlida i valenta en cada espai en què va col·laborar. Que no van ser pocs.

La Laura era xarxa, far, terra ferma.

La Laura hi era sempre. Sempre. I avui la trobem molt a faltar.

Jaume Cela. Escriptor, pedagog, mestre.

Sí, sí, ja la tinc. Volia trobar una metàfora per parlar de la Laura, alguna cosa que m'hi fes pensar. L'he trobat: un pa rodó, perquè la Laura té alguna cosa de pa rodó. El pa rodó que llescava la mare i que abans li feia la senyal de la Creu. El pa amb oli i sal que em preparava l'àvia per berenar. O el pa amb vi i sucre. Si ara donéssim a la canalla pa amb vi i sucre ens denunciarien. El pa nostre de cada dia -no pas la botifarra o el gelat -sinó el pa és el que demanen els cristians -quina sort poder pregar, jo ho faig però des de la més profunda incredulitat. El pa nostre de cada dia ho diu tot. I el pa té significats

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

diferents, és clar. No és el mateix el pa que demana un nen que té tot el que necessita, com hauria de ser en tots els casos, del pa que reclama el nen amb el ventre inflat o mentre sent el soroll de les bombes. El pa i el crostó, la torna que em donava la fornera del barri quan anava a comprar i mentre tornava a casa me l'anava menjant. Aquell crostó que encara sento dins la boca, aquell crostó que acostumava a estar una mica torrat.

La Laura és el pa rodó i la torna, una imatge que se'm fa familiar, polisèmica, oberta a la conversa i al somriure. Una Laura plena de significat. I de sentit. La Yourcenar té un poema molt curt. Només hi diu: le pain.

I jo escric un poema encara més breu: Laura.

I el món s'il·lumina, perquè aquest pa/Laura és rodó, solar però amb la saviesa suficient per crear espais d'ombra, una ombra on ella també hi habita amb generositat.

Susagna Escardíbul. Fundació Catalana de l'Esplai

Tots Som Meninos va ser el projecte d'aprenentatge servei en què vaig tenir ocasió de conèixer la Laura. Em trasllado a l'any 2009, quan l'interès creixent per l'ApS es transformava en la recerca de bones pràctiques que ajudessin a la divulgació i extensió de la metodologia. Vaig descobrir una persona plena d'energia, propera i sensible amb una capacitat increïble de conceptualitzar i posar narrativa pedagògica a l'experiència que teníem entre mans. Tinc la publicació ben a prop i sento que és el millor homenatge que et podem fer.

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Francisco Esteban. Universitat de Barcelona.

¡El 330 es el mejor! Eso decíamos con Laura durante los años que compartimos ese despacho, incluso nos lo seguíamos diciendo cuando pasamos a ocupar despachos diferentes. En el 330 conversábamos, nos reíamos, compartíamos ideas y preocupaciones, en el 330 hacíamos lo que hacen dos colegas y amigos. También escuchábamos y cantábamos día sí y día también la canción de Amaral “son mis amigos”. Te encantaba, Laura, y a mí también, aunque, a decir verdad, no sé si lo que me gustaba era la canción o ver cómo se te iluminaban los ojos cada vez que la poníamos en alguno de nuestros ordenadores. Comprenderás, querida Laura, que el 330 y “son mis amigos” ocupen un lugar en mi corazón. Sigo contándote las cosas que me preocupan y las que me hacen feliz. No hablo solo porque sé que me escuchas y, a mi manera, pienso en los consejos que me das, siempre con tu sonrisa. Es una fase nueva a la que me estoy acostumbrando y en la que empiezo a encontrar lo mágica que puede ser la vida. Saltar, gritar, llorar o hablar no me consuela, me consuela haberte conocido, Laura.

Pilar Folgueiras. Universitat de Barcelona.

Conocí a Laura en la Facultad de Educación hace ya, casi, 20 años. Ella formaba parte de un grupo de investigación (GREM) y yo de otro (GREDI). Durante todos esos años fueron muchas las colaboraciones y los momentos compartidos. De todos ellos –aunque se trata de un momento triste- recuerdo con cariño y gratitud, su gran generosidad cuando estuvo en el velatorio de mi padre a finales de junio de 2020. Hacía sólo un mes que el suyo había fallecido y la situación derivada por la crisis sanitaria hacía complicado el acompañamiento. Cuando la vi, recuerdo que le dije: “Què fas aquí Laura,

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

amb tot el que t'està passant". Ella, sin dudarlo ni un segundo, me respondió: "Pilar, no podía no ser-hi". Esas palabras, entre muchas otras, diría que definían a Laura: "ser-hi, quan havia de ser-hi".

Laura, aquí –encara que d'una altra manera- hi seràs sempre. El teu record ens acompanya i no t'oblidem.

Monike Gezuraga. UPV. Euskal Herriko Unibersitatea.

Hola Laura, aquí estoy, frente a un espacio en blanco en el que escribir, invadida por un sinfín de pensamientos, sensaciones, emociones..., entre ellas una inmensa de pena, no es justo, te marchaste demasiado pronto, pero también me aferro, pienso, como otras y otros que te hemos conocido, a lo positivo del recuerdo de una persona alegre, amable, positiva, cercana, humana. Me quedo con todo ello Laura, con el legado que nos has dejado como persona, como compañera, como académica ...

Moltes gràcies! por tu infinita generosidad y por haberme permitido compartir cosas importantes contigo, gracias también por haberme transmitido esa pasión hacia esta profesión a la que nos dedicamos y en la que, para algunas/os, el ApS tiene un lugar especial, necesario.

ADIOrík ez!

iHasta pronto compañera!

Miquel Gómez. Universitat de Barcelona.

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

Laura, en els primers temps vas ser una excel·lent col·lega en el treball, amb qui sempre va estar fàcil i agradable col·laborar; després, amb el pas del temps, tot i que potser no vam arribar a ser amics en el sentit més profund de la paraula, vàrem teixir diverses complicitats, alguna de les quals es va truncar amb la teva malaltia. Finalment, vas ser companya de viatge en les adversitats compartides d'aquests darrers anys. Ara que et trobem tant a faltar em dol no haver-te tractat més intensament i haver-te conegut millor. Et trobo, et trobem, a faltar. I molt.

Mariona Graell. Universitat Internacional de Catalunya.

La Laura companya del GREM: treball ben fet, molt efectiu i personal. Acabo de rescatar un dels documents que va escriure en una de les sessions dels divendres del GREM on parlàvem de l'aprenentatge servei. El dia que li tocava preparar el tema -aquest cop sobre aprenentatges- el tenia preparat, fotocopiats i molt ben treballat. Sempre apareixia al lateral superior de la dreta "Laura". Una anècdota que representa els valors claus de la Laura: treball, esforç, efectivitat i personalitat. Una persona ràpida en el pensament, i molt efectiva, la seva feina sempre estava polida i organitzada, pensada i reflexionada. A l'hora de discutir el tema, però, sempre escoltava el que pensàvem els altres, cosa que la feia que tothom sentís equip. Totes aquestes característiques les feien única en la seva professió, l'Educació.

Mar Grasa. Universitat de Barcelona.

La Laura em va mostrar la generositat i el poder del lideratge femení, una novetat dins l'àmbit en el que m'havia desenvolupat acadèmicament. La seva

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

forma d'actuar era inclusiva, sense mostrar distincions ni prejudicis segons la procedència, el bagatge o el coneixement pressuposat de les persones, era clara i contundent alhora que pacient i atenta en l'escolta, reflexiva, aglutinadora i generadora de noves idees, contagiava tothom amb la seva alegria, sentit de l'humor, amabilitat i afecte que t'arribaven com una ona expansiva que et feia sentir com a casa quan estaves molt lluny de casa. I el que més m'al·lucina: et feia creure que eres capaç de fer coses que et semblaven impossibles. Perquè ella tenia fe en les persones. I la seva fe era, i és plenament vigent, revolucionàriament transformadora.

Beatriz Jarauta. Universitat de Barcelona

De Laura recuerdo especialmente su presencia. Una presencia franca, leal, sin recovecos. Presencia de la esperanza amiga, de mirada lúcida. Un convite a las ideas, al diálogo respetuoso, a las buenas conversaciones entre compañeros, con estudiantes, en el despacho o en las aulas.

Maestra generosa e investigadora de curiosidad insaciable, se afanaba en hacernos entender que otra Universidad era posible. Un lugar vivible, hospitalario, intensamente rico.

Como profesora poseía muchas virtudes. Elocuente como pocos, deleitaba a los estudiantes con un discurso reivindicativo que les trasladaba a otros parajes, a veces poco seguros e inhabitados, pero imprescindibles en el inicio del aprendizaje docente.

No obstante, creo que su mayor virtud era el interés que sentía por lo humano y el tremendo respeto hacia unos valores éticos fundamentales. Esto le hacía sentir y vivir libre en la profesión, sin ataduras ni dobleces.

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

Y aquí Laura, desde la nostalgia que me provoca evocar tu presencia, te digo (como tú me dijiste en aquel entonces): “*Un petonet, penso molt en tu*”.

Esther Luna. Universitat de Barcelona

És un fet demostrat que les persones aprenem millor quan l'experiència associada a l'aprenentatge és positiva. I així era la Laura Rubio, companya de qui aprens i mai ho oblidés perquè, més enllà del contingut, les seves formes marquen i no deixen indiferent. Unes formes plenes que aconseguen despertar emocions agradables. Entre aquestes formes, et quedés amb el seu somriure. Un somriure expressiu, acollidor, que transmet i que fa vibrar. En qualsevol espai i en qualsevol moment, mirava amb una intensitat provocant que, aquell moment compartit, quedés com un record agradable.

Recordar-te, és veure dibuixat el teu somriure i pensar en tot el que ens ha ensenyat. Moltes gràcies Laura!

Mariona Masgrau. Universitat de Girona.

L'alquímia perfecta entre simpatia, positivitat i energia no es troba gaire sovint. La Laura tenia totes aquestes qualitats i una potenciava l'altra. Quan coincideixes amb gent així, entres en la seva òrbita i t'hi voldries quedar.

Ara ja fa molts dies, mesos, més d'un any probablement, que no hi parlo, i procuro guardar-ne els records que me'n queden com un petit tresor: la primera visita del grup d'aprenentatge servei de la Universitat de Girona a la

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Universitat de Barcelona i la il·lusió compartida d'estar començant una cosa nova; el viatge a Madrid i un sopar cap al tard pels volts de la plaza Mayor en què ens anàvem coneixent a poc a poc; la conversa incessant del viatge a Granada; i la seva cara d'orgull i tendresa del primer dia que em va dir el nom de la seva filla; moltes reunions presencials a la UB i també moltes de virtuals, en què compartíem idees i reflexions. La Laura sempre t'escoltava amb atenció i interès i les seves respostes tenien l'estranya virtut de ser positives sense deixar de ser crítiques alhora.

També sabia veure sinergies on no n'hi havia, generava dinàmiques d'equip entorn seu d'una forma gairebé natural: em semblava incansable i rigorosa en el treball i m'agradava molt com reconeixia i celebrava amb generositat la feina ben feta. L'aprenentatge servei ha estat el correlat perfecte per canalitzar tota la seva força i ideals, però sospito que si no hagués existit, ella mateixa hauria pogut inventar alguna cosa similar.

Mor jove (massa jove, reganyem molts de nosaltres entre dents) però ho fa havent regalat vida a gavadals, havent ensenyat moltes coses a molta gent i havent plantat un arbre en el cor de tots els que hem tingut la sort de treballar-hi, parlar-hi i passejar-hi. Que tot l'enyor d'avui se'ns torni força i optimisme en el dia de demà.

María Cruz Molina. Universitat de Barcelona.

La Laura em va deixar molts records sempre en positiu. La meua relació tot i ser quasi sempre acadèmica i en l'entorn universitari em va permetre conèixer a l'hora la persona: predisposada, motivada, atenta, empàtica,

*Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11*

sensible, dolça, amable, propera... I, la professional: col·laborativa, rigorosa, complidora, implicada, responsable, compromesa,...

Repensant les aportacions de la Laura, recordo un recorregut de bastants anys de vincles a la Facultat, sobretot en relació amb l'aprenentatge servei, on sempre s'havia mostrat molt bona professional. Recordo especialment la participació en un projecte d'ApS dels estudiants als espais hospitalaris. Va ser un plaer compartir estones de treball i trobades amb ella, per la seva manera de ser i d'estar, facilitadora i resolutiva, deixant una empremta difícil d'oblidar.

Una vida massa curta, però plena i amb importants aportacions professionals i de vida. Gràcies a tu, Laura. Et trobem a faltar.

Maria Monzó. Justícia Global i Cooperació Internacional. Ajuntament de Barcelona.

Haver pogut compartir els últims anys de la meua vida amb la Laura, a nivell professional i a nivell personal, és un dels tresors més grans que he tingut. La Laura és intel·ligència, proximitat, entusiasme, cura, honestat, justícia, amistat. La Laura és una abraçada intensa, sincera, d'aquelles que et reconforten i et reconcilien amb tot i amb tothom. El seu somriure i la seva energia omplien qualsevol espai on ella hi fos. Gràcies a ella Barcelona és avui un lloc una mica més just.

Gràcies, Laura, sense tu res hauria estat possible. Gràcies per deixar-me compartir la meua vida amb tu, gràcies per deixar-me aprendre i créixer al teu costat. Gràcies a tu no només m'he enamorat de l'ApS, sinó que també

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

he après com vull treballar, de quines persones em vull rodejar i quina persona vull ser. En un dels molts detallets que sempre comparties amb qui t'envoltava escrivies, citant al teu estimat Ismael Serrano, "Y ahora cambiamos el mundo, amigo. Que tú ya has cambiado el mío". Em trenca el cor no poder continuar canviant el món juntes, però sé que gràcies a tu, totes les persones que t'hem conegut, entrelaçades, continuarem intentant canviar el món.

#ApSforEver #elmillorequip

Judit Naira. Escola CM Sabastida.

Recordar-te és agrair i agrair-te. L'aprenentatge servei va fer que ens coneguéssim i vas ser un regal de vida i una font de saber inesgotable per a nosaltres. Juntes vam redescobrir el nostre estimat projecte i aquella dita d'escola oberta al món va recobrar tot el sentit. Ens vas ensenyar com d'important és treballar conjuntament per a aconseguir una millor formació dels futurs mestres, vas valorar-nos i contagiar-nos de la teva lluita per a aconseguir la combinació dels processos d'aprenentatge amb el servei a la comunitat. Tenies molt clar allò que volies. I sabies transmetre-ho. I sabies arribar allà on calia. Just per això la teva feina i, més encara la teva persona, ha generat tal impacte.

Ha estat un plaer tenir-te a prop i compartir temps, espai i idees. D'ençà que ens vam conèixer vas aportar-nos llum. Que aquesta mateixa llum, la teva, ens acompanyi sempre.

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Elena Noguera. Universitat de Barcelona.

Laura Rubio Serrano y yo, compañeras del GREM Grupo de Investigación en Educación Moral, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona). Su ejemplo de estudio inicial, de constancia; su ejemplo de profesora, de ilusión; su ejemplo de investigadora, de rigor; su ejemplo de profesional, comprometida; su ejemplo de colega, de colaboradora... nos da fuerza para continuar trabajando en el reto de difundir el ApS, en mi caso en los estudiantes de Pedagogía y otros mediante asignaturas del Practicum, del Plan de acción tutorial y otros proyectos.

Pero su ejemplo ha sido más que profesional. Su ejemplo de familia, de amor; su ejemplo de promover tradiciones populares, de entusiasmo; su ejemplo de amistad, de detalles; su ejemplo de VIDA, de esperanza.

Berta Palou. Universitat de Barcelona

L'aprenentatge transmès per la Laura Rubio que vull destacar va més enllà de la seva tasca com a docent i com a investigadora; té a veure amb la seva dimensió social i és una condició que ella va practicar al llarg de la seva vida acadèmica. Es tracta del *bonrotllisme* –concepte que apareix a l'Observatori de neologia de l'Institut d'Estudis Catalans- laboral que té a veure amb l'optimisme vital traslladat a l'entorn acadèmic. Quan la llarga carrera de fons i obstacles que viu el professorat universitari per establir-se laboralment, es fa amb el *bonrotllisme* de fons, clarament es fa molt més agradable el camí. Tenir les accions d'empatia, d'escolta activa, de motivació, de "got mig ple" i en general, de la part positiva que tota acció, per difícil que sembli,

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

té, fa que la sovint feixuga vida acadèmica (mèrits, proves, publicacions, comissions, impacte, trams...) s'acabi portant estoicament. Així doncs, apel·lo al *bontrrollisme* a la vida acadèmica; gràcies Laura!

Antoni Poch. Associació de Mestres Alexandre Galí. Terrassa.

En un dels sorprenents darrers èxits editorials dedicat a la invenció dels llibres al món antic trobo una cita d'Emmanuel Levinas: "El meu acolliment de l'altre és el fet decisiu pel qual s'il·luminen les coses".

Aquesta frase no la vaig sentir mai pronunciada per la Laura. No calia. Perquè l'expressió del seu rostre ja la proclamava als quatre vents. No calia. Perquè els seus centres d'interès personal i acadèmic només podien respondre a una convicció profunda d'aquest ordre. Acollir l'altre ajuda a veure-hi clar! Hi ha res que sigui més contestatari per transformar el món i els seus desoris?

La Laura i jo no ens havíem relacionat gaire. Només coincidíem de forma regular l'últim dimarts de cada mes, i durant força temps, en un grup de treball de la Facultat dedicat a l'aprenentatge servei. El temps més que suficient perquè t'encomanin il·lusions.

Potser vaig ser l'últim de la colla a assabentar-me de la seva malaltia i de la seva mort. Sabem que la mort forma part de la vida. El que compta és que abans de morir hi hagi hagut vida plena. La Laura ha fet amb la seva vida i la seva mort una autèntica obra d'art pedagògica que ens il·lumina. Mereix el nostre agraïment.

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Burset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Mònica Rius. Universitat de Barcelona.

Pasé de no saber qué era el aprendizaje-servicio a no entender la docencia sin aplicarlo. Este sería -en una sola frase- el resumen del impacto que tuvo Laura Rubio en mi desempeño profesional como docente universitaria en la Universitat de Barcelona. Lo consiguió sin aparente esfuerzo, como si el rigor y el trabajo preciso surgieran sin más, gracias a una sonrisa. Laura es (en presente) también sinónimo de pasión. Mucha pasión por lo que hacía con la resiliencia de una caña que sabe adaptarse sin perder su forma original. Y todo ello, claro, cubierto con la ética y la honestidad que hacen que podamos llamar a alguna gente, maestra. Así, como si fuera el menú de un día de fiesta, cocinado con amor y a fuego lento, el impacto de Laura no se borra. Por el contrario, su memoria se convierte en ese olor que nos transporta, como si comiéramos una madalena mientras hacemos camino por el aprendizaje-servicio. Gracias, Laura.

Blanca Romanyà. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

La Laura, per mi, era una persona pont, capaç de traçar connexions entre persones molt diferents, capaç de generar vincles entre projectes aparentment inconnexos. La Laura, i el seu somriure, anaven de la ma, teixint amb estima, professionalitat i respecte una xarxa infinita de possibilitats per fer d'aquest món un lloc més amable, just, i creatiu.

Em vas ensenyar moltíssim, Laura. Es gràcies a tu que vaig poder conèixer el món de l'ApS, on em vas convidar confiant en les meves capacitats més que jo mateixa. Per què et vaig conèixer, soc millor persona, no només en la meva feina, sinó en la meva vida. Coi, a vegades sento que ets a prop, i crec que no m'equivoco. Allà a on siguis, GRÀCIES PER TOT, companya.

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11

Ramona Valls. Universitat de Barcelona

De la tasca universitària de la Laura Rubio voldria destacar especialment la seva professionalitat i la seva capacitat d'organització, unides a la gran generositat envers els demés; va saber combinar el desenvolupament del seu currículum acadèmic amb el servei comunitari juvenil. D'una generació més jove que la meua, vàrem compartir ideals i experiències educatives, sempre al servei dels estudiants i dels col·legues, amb tendresa i amor. També, com em manifestà la seva mare, demostrà, en les seves estades pedagògiques a Llatinoamèrica, un ús intel·ligent de la seva experiència i de la seva formació. El seu esperit de servei i d'estimació en el marc de cada comunitat, va esdevenir de gran utilitat social. Gràcies! Laura, amiga.

Alsina, J.; Aramburuzabala, P.; Avilés, F.; Ballvé, M.; Blanch, S.; Bosch, C.; Buenaventura, M.A.; Burguet, M.; Buset, S.; Casas, J.; Carmona, A.; Casellas, D.; Cela, J.; Escardíbul, S.; Esteban, F.; Folgueiras, P.; Gezuraga, M.; Gómez, M.; Graell, M.; Grasa, M.; Jarauta, B.; Luna, E.; Masgrau, M.; Molina, M.C.; Monzó, M.; Naira, J.; Noguera, E.; Palou, B.; Poch, A.; Rius, M.; Romanyà, B. y Valls, R. (2022). Sección abierta de homenaje a Laura Rubio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 193-214. DOI10.1344/RIDAS2022.14.11