

Aprentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui

Miquel Martínez*
Josep M. Puig**

Resum

La idea d'activitat pren cos en la pràctica i la reflexió pedagògiques quan es fa evident que no és possible aprendre coneixements escoltant les explicacions dels docents i que tampoc és possible aprendre a coniuere obeint les consignes dels educadors. A partir del moviment de l'Escola Nova, quan fa seu el principi pedagògic de l'activitat, comença un camí que ens acabarà portant fins a propostes com l'aprenentatge servei (APS), que consisteixen a vincular en un mateix projecte formatiu activitats d'aprenentatge amb activitats de servei a la comunitat. L'article considera quatre precursors de la pràctica educativa que posa en joc els diferents aspectes del principi d'activitat (James, Dewey, Makarenko i Baden Powell) com a antecedents de l'APS, argumenta per què impulsar l'aprenentatge servei i perquè les pràctiques d'APS són una bona estratègia pedagògica per abordar l'educació d'avui.

Paraules clau

aprenentatge servei, Escola Nova, aprenentatge, educació en valors, ciutadania, empenedoria

Recepció de l'original: 14 de novembre de 2011

Acceptació de l'article: 13 de desembre de 2011

La gran varietat de propostes que s'apleguen sota el rètol d'aprenentatge servei (APS) tenen en comú un tret essencial: vincular en un mateix projecte formatiu activitats d'aprenentatge amb activitats de servei a la comunitat. És just el que trobem quan l'alumnat de primer curs de Pedagogia participa en una proposta de reforç de la lectura adreçada a joves que tenen dificultats i, alhora que es comprometen en aquesta tasca, analitzen reflexivament la seva experiència personal i la tematitzen segons els paràmetres de la teoria de la relació educativa. També és el que viu un grup classe de primària quan demana a una entitat social que treballa per la conservació dels rius que els assigni un espai per cuidar. Els nois i noies netegen un entorn natural i simultàniament analitzen el tipus de deixalles que hi troben, estudien el sistema de recollida d'escombraries i pensen una campanya de comunicació per conscienciar el seus conciutadans sobre com preservar neta la llera del riu. O per exemple quan un estudiant de Farmàcia fa les seves pràctiques en una oficina d'un barri culturalment heterogeni i, a la vegada que aprèn les diferents preconcepcions sobre la salut de la població del barri, els ajuda amb consells i orientacions per tal de prevenir malalties o promoure la cura del cos. Finalment, quan un grup de nois i noies d'una unitat d'escolarització externa s'impliquen en la construcció d'un racó de perruqueria per a una classe de parvulari, estan fent un servei a una escola, però també s'entrenen a mesurar i fer càlculs geomètrics, desenvolupen destreses de

(*) Catedràtic de Teoria de l'Educació i membre del Grup de Recerca en Educació Moral (GEM) de la Universitat de Barcelona. Actualment coordina el programa Barcelona, Aula de Ciutadania, que desenvolupa l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona i la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: miquelmartinez@ub.edu

(**) Catedràtic de Teoria de l'educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, membre del Grup de Recerca en Educació Moral (GEM) i del Centre Promotor d'APS. Adreça electrònica: joseppuig@ub.edu

fusteria, escolten i es relacionen cordialment amb infants i, finalment, aprenen a sentir-se útils i a acceptar l'afecte i les alabances que els adrecen els receptors del servei.

D'acord amb els anteriors exemples, podem dir que l'APS 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 (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006, p. 22). L'APS no és només una estratègia d'aprenentatge, encara que òbviament volem transmetre més i millors coneixements. Tampoc és un conjunt de tasques de voluntariat, encara que contribuir al bé comú és un bon dinamisme formatiu. L'APS vincula el treball en favor de la comunitat amb una forta preocupació per l'adquisició de coneixements, competències i valors. És una pràctica complexa formada per elements coneguts, però que ben combinats creen una proposta original. Aquests components —el servei a la comunitat i l'adquisició de coneixements— no són la seva principal novetat, sinó que allò que té de més original és la connexió estreta que uneix servei i aprenentatge.

Origen d'una idea

No és fàcil triar un únic punt de vista per argumentar l'origen i els fonaments de l'APS. Malgrat tot, en el nostre cas, ens decantarem per fer una lectura des de l'educació. Una mirada que ens permetrà situar l'inici del seu desenvolupament just quan el moviment de l'Escola Nova fa seu el principi pedagògic de l'activitat. Amb l'activisme comença un camí que ens acabarà portant fins l'APS¹.

La idea d'activitat pren cos en la pràctica i la reflexió pedagògiques quan es fa evident que no és possible aprendre coneixements escoltant les explicacions dels docents i que tampoc no és possible aprendre a conviure obeint les consignes dels educadors. La instrucció i la formació no poden basar-se en la passivitat dels aprenents i en les manifestacions verbals dels professors. Tot el contrari, cal una disposició activa per part dels que aprenen i una actitud facilitadora de la banda dels que ensenyen. Estem en el moment que neix la cèlebre expressió *aprendre fent*. S'aprèn gràcies a l'activitat dels que s'estan formant. Una activitat que es manifesta en la recerca com a mètode per adquirir coneixements i destreses intel·lectuals i, per una altra banda, en la participació en la vida de la col·lectivitat com a camí per apropiari-se de les normes socials, conviure amb els altres i esdevenir un ciutadà actiu.

En les formulacions del paràgraf anterior hem resumit un dels salts endavant més rellevants que ha donat la pràctica i la reflexió pedagògica. Però si abandonem en aquest punt l'explicació del principi d'activitat podem deixar-lo caure en un activisme buit, repetitiu i purament mecànic. Per tal que l'activitat no esdevingui moviment, cal tenir presents dos aspectes, potser implícits, però que ens sembla necessari ressaltar expressament. Ens referim al fet que tota activitat per a ser realment font

(¹) Part de les idees que s'aporten en aquest apartat i en el proper es troben també explicades de manera semblant en el capítol *Treball per projectes amb servei a la comunitat* d'aquest monogràfic. Resulta inevitable ja que l'activisme pedagògic, el treball per projectes i l'aprenentatge servei neixen en un mateix context i de la ploma dels mateixos autors.

d'aprenentatges intel·lectuals i morals ha de considerar alhora els seus vessants individual i social (Dewey, 1926; Galí i Herrera, 1979).

En primer lloc, el principi de l'*aprendre fent* serà insuficient si no considera el criteri funcional: l'acció de l'aprenent ha de respondre al seu moment evolutiu. No es vàlida qualsevol activitat, només serà apropiada i del tot formativa aquella que coincideix amb l'interès de l'aprenent, aquella que millora les seves competències intel·lectuals, aquella que incrementa els seus coneixements i apodera la seva capacitat d'intervenir en el món que el rodeja. És a dir, l'activitat ha d'estar ben atenta al seu aspecte individual, al subjecte que l'ha de realitzar, a la manera com encaixen els requeriments de l'activitat proposada amb la disposició i possibilitats de l'aprenent.

En segon lloc, l'*aprendre fent* també quedarà coix si el fer és limita a respondre a les necessitats de desenvolupament dels joves aprenents i no considera el vessant social. L'activitat no pot quedar centrada en la conveniència evolutiva de qui aprèn, encara que sempre ha de tenir present aquest criteri, sinó que s'ha d'obrir al sentit social que tota activitat educativa hauria de proposar als aprenents. Les millors activitats formatives són aquelles que tenen una clara i explícita finalitat social, que els alumnes coneixen i malden per assolir. També és el cas de l'educació superior on aquestes són excel·lents pràctiques on desenvolupar models que integrin elements formatius al voltant de la responsabilitat social dels futurs titulats (Martínez, 2008).

En conseqüència, les activitats educatives han de ser funcionals en relació al desenvolupament personal dels aprenents i han de tenir una evident projecció cívica, que incrementarà el seu poder formatiu i li donarà l'encaix social que ha de tenir l'acció humana. En el moment en què l'acció es completa amb aquestes dues condicions —funcionalitat i sentit social—, ens trobem davant d'una activitat educativa plena. És precisament en aquesta visió completa de l'activitat educativa on trobem la darrera justificació i l'origen de l'APS.

Dit d'una altra manera, les pràctiques d'APS manifesten una forta obertura a la participació activa dels joves, a la seva implicació en la realització d'accions d'aprenentatge i de servei a la comunitat, però al mateix temps són activitats apropiades a les possibilitats i necessitats dels aprenents i, per últim, resolen d'una forma clara la vinculació de l'activitat amb la recerca de sentit social. En definitiva, l'APS és un exemple de pràctica formativa que aglutina els tres vessants que formen part del principi d'activitat educativa: la participació activa, la funcionalitat psicològica i el sentit social.

Quatre precursors

El camí per idear una pràctica educativa que posi en joc els diferents aspectes del principi d'activitat ha estat seguit per diferents autors, alguns tan destacats com James, Dewey, Makarenko o Baden Powell. Tot i que aquests no són tots els que han participat en aquest esforç que els ha portat fins l'APS, comentarem breument algunes idees de cada un d'ells².

L'aportació de Dewey és fonamental per a la gestació de l'APS. Aquí ens limitarem a comentar un dels seus principis pedagògics que més directament han contribuït a donar-li vida. Ens referim al principi de l'*activitat associada amb projecció social*, que juntament amb altres, com ara els d'activitat, interès o experiència, completen el seu pensament pedagògic (Molinos, 2002, p. 179-185). Amb l'expressió *activitat associada amb projecció social* vol destacar, en primer lloc, la necessitat que l'educació parteixi de l'experiència real dels seus protagonistes, però d'una experiència realitzada cooperativament amb iguals i amb adults i, finalment, que aquesta activitat no es tanqui sobre si mateixa, sinó que es dirigeixi a la comunitat. És a dir, que es faci en benefici de l'entorn social que acull els joves, ja que només implicant-se en el perfeccionament de l'ordre social s'aconseguirà la plena integració a la societat de cada nova generació (Dewey, 1926, p. 1-61).

Des d'una perspectiva que esdevindria complementària a l'anterior, James va proposar que el servei civil a la societat podia ser *l'equivalent moral de la guerra* (James, 1982). L'argumentació és molt clara: es parteix d'una posició pacifista indiscutible que rebutja la guerra com una dedicació indesitjable que hauria de desaparèixer de la història de la humanitat, es reconeix també que el militarisme durant molt temps ha estat una via per inocular en els joves certs valors desitjables —entre d'altres: desig de servir, sentit de pertinença, valentia, cooperació—, i es proposa que per seguir desenvolupant aquests valors per vies diferents a la guerra podria establir-se un servei civil que permetés sentir-se orgullós de si mateix i útil a la societat. La idea de canviar la guerra pel servei ha inspirat moltes propostes de voluntariat, entre les quals hi ha l'APS, i probablement està en el fons del desenvolupament de les organitzacions no governamentals.

La posició de Makarenko, que en realitat podria estendre's a la majoria de les pedagogies marxistes, es basa en una idea pedagògica fonamental: el treball és el motor de la formació humana (Makarenko, 2006). D'acord amb aquesta afirmació, la pedagogia ha d'unir treball intel·lectual i treball manual o, dit amb més simplicitat, treball i educació. En aquest punt, com assenyala Trilla (2009, p. 43-47), només falta substituir treball per servei, operació que no resulta gens estranya ni forçada, per trobar-nos davant d'un concepte molt proper a l'APS. El treball socialment necessari de Makarenko o la familiarització amb totes les branques de la producció, d'autors com ara Blonskij, afegeixen a l'activisme pedagògic una direcció social i col·lectiva evident (Dietrich, 1976). En tot cas, quelcom proper, que no idèntic, al que fan les actuals propostes d'APS.

(²) Som conscients que els autors que citem com a precursors no esgoten totes les possibles influències que han conformat l'aprenentatge servei. Una metodologia que es centra en un dinamisme humanitzador tan fonamental com és l'ajuda que un ésser humà dona a un altre, i en la qual empra el millor dels seus coneixements i la més curosa de les seves actituds, és normal que tingui nombrosos precursors, que no poden, ni de fet sabem, donar-ne de tots ells justa notícia.

L'aportació de Baden Powell a l'APS ens sembla també més que evident. Tot i que la llei escolta ha tingut innumbrables redaccions que han aportat detalls i han matisat aspectes, en totes elles trobem referències a un conjunt de valors i de pràctiques coincidents amb la idea de servei que proposa l'APS³. No es pot entendre l'escoltisme sense la voluntat de servei que va des de la pràctica de la *bona obra*, al sentiment d'utilitat cívica que vol impregnar en els joves, tot passant per la defensa de valors com l'altruisme, la solidaritat, l'esforç, el compromís i d'altres semblants (Baden Powell, 2008). A més, tampoc entendríem l'escoltisme si no el vinculem a la idea de projecte de treball, una pràctica pedagògica que realitza conjuntament un grup de joves i que té moments d'aprenentatge, de reflexió i d'acció orientats a fer alguna aportació beneficiosa per a la col·lectivitat.

Recapitulant, les aportacions d'aquests quatre educadors ens han ensenyat aspectes del concepte d'APS, en especial pel que fa a l'esforç per donar a l'activitat educativa un sentit social real i complet. Per tant, han fet del principi d'activitat quelcom lligat a la idea de participació funcional amb encaix comunitari. En els següents apartats mostrarem, primer, algunes de les idees que justifiquen la conveniència de dur a terme experiències d'APS i a continuació veurem un conjunt de principis pedagògics que li donen la seva actual dimensió.

Per què impulsar l'APS?

Per justificar la conveniència d'implantar o mantenir una pràctica pedagògica es solen aplicar tres tipus de procediments, emprats conjuntament o de manera separada. Diem que una activitat pedagògica val la pena si compleix algun dels següents criteris: l'avaluació dels resultats és positiva, el procés de desenvolupament és una experiència rica pels seus protagonistes, i l'activitat s'inspira en principis que valorem positivament. La implantació de l'APS ha de justificar-se amb els tres tipus de criteris, però ara ens basarem en exclusiva en el darrer: la coherència amb principis filosòfics o pedagògics que prioritzem.

L'APS fomenta una ciutadania participativa

L'APS és fonamenta en una manera d'entendre la ciutadania que va més enllà de les posicions liberals que la basen en el reconeixement per part de l'estat dels drets individuals –tot i valorar-ne la seva importància. L'APS no entén tampoc la ciutadania com l'adhesió a un conjunt d'idees i normes que configuren una forma de vida compartida que omple gran part de l'espai públic i privat. A més del reconeixement dels drets individuals i de l'acord sobre un mínim de normes comunes, la ciutadania en una societat democràtica s'ha d'entendre com la participació informada, responsable, activa i en col·laboració per tal de realitzar projectes que no busquen el benefici privat, sinó el bé del conjunt de la societat. Entre l'estat i els individus particulars hi ha l'espai del que és comú; un espai que reclama el compromís cívic de cada ciutadà (Barber, 2000). Per tant, la ciutadania no s'acaba en els drets, ni és limita a l'adhesió a formes de vida compartides, sinó que és un treball conjunt i inacabable per optimitzar la vida i la convivència. No cal dir que aquesta manera d'entendre la ciutadania democràtica s'ha d'aprendre: no es neix amb voluntat i coneixements per participar

(³) Podeu consultar un recull de versions de la llei escolta a: <http://www.jouscout.com/llei.htm> [accés: 30.11.2011]

en la vida col·lectiva. I és aquí on ens trobem amb l'APS: una activitat de participació coherent amb la idea de ciutadania que hem esbossat i una activitat educativa de participació solidària.

L'APS educa en valors

L'APS és una metodologia educativa idònia per a l'adquisició de valors. La manera d'aprendre de veritat un valor és practicant-lo de manera reiterada, reflexionant sobre el que s'ha dut a terme i experimentant sentiments de satisfacció pel conjunt del procés. Els valors no s'aprenen escoltant explicacions, sinó exercitant-los a través de l'acció personal pensada i sentida. En cada experiència d'APS es plasmen uns valors comuns a totes elles i cristal·litzen també valors específics de l'àmbit particular en què es desenvolupa l'activitat. L'adquisició d'aquests valors depèn de la participació en pràctiques pedagògiques que, en la mesura que els expressen i fan viure, ensenyen els joves a practicar-los (Puig, 2003). És, doncs, una educació basada en vivències i experiències. En aquest punt novament ens trobem amb l'APS com una activitat educativa que cristal·litza valors en el curs del seu procés de desenvolupament; valors com ara la solidaritat, la cooperació, el diàleg, l'entrega i l'esforç, entre d'altres. En la mesura que els joves participen en una activitat d'APS experimenten en viu i de manera ben real els valors que encarna aquesta proposta. I allò que s'experimenta de veritat té moltes possibilitats de quedar implantat en la ment i el cor dels protagonistes.

L'APS crea humanitat

La vida humana està feta d'egoisme i altruisme, d'individualisme i cooperació, de competitivitat i col·laboració: no és possible que una d'aquestes qualitats s'imposi del tot sobre la seva oponent. Ni les característiques associades a la bondat ni les relacionades amb la maldat imperen en exclusiva. L'ésser humà és capaç de totes dues, però aquesta afirmació suposa almenys dues coses. La primera reconèixer que l'altruisme també forma part de les competències que han ajudat els humans a evolucionar; que la lluita per la vida i la recerca del benefici individual no són els únics motors de l'evolució. Per a alguns, altruisme, cooperació i ajuda mútua són dinamismes evolutius i humanitzadors tant o més importants que la competitivitat (Tomaseillo, 2010; Dugatkin, 2007). La segona qüestió, que es deriva de la inevitable relació entre egoisme i altruisme, ens permet afirmar que correspon a la societat i a l'educació establir les pràctiques i les institucions socials que equilibrin cadascuna d'aquestes tendències en benefici de la societat i de cadascun dels seus individus. En la tasca d'idear pràctiques que plasmin altruisme, trobem de nou la metodologia de l'APS. Al cor d'aquesta proposta formativa trobem la voluntat d'ajudar els altres i treballar en favor del bé comú.

L'APS és creativitat i innovació

La vida humana es desenvolupa amb l'afrontament a problemes. Quan tot funciona i està en calma, la vida pot ser plàcida i agradable, però no aprenem gran cosa de nou. L'experiència que ens proporciona l'aprenentatge precisa abans de res que sorgeixin dificultats, que apareguin problemes, que ens formulem reptes, que sapiguem criticar la nostra realitat i desitjar alguna cosa millor. Quan alguna cosa presenta dificultats que ens obliguen a mobilitzar-nos tenim l'oportunitat d'obtenir experiència, és a dir, podem aprendre. En definitiva, les dificultats són una oportunitat que ens ofereix una experiència d'aprenentatge. Però com els veritables problemes no tenen solu-

cions conegudes, ningú pot pretendre explicar-les. Els éssers humans solucionem problemes barrejant reflexió i acció de maneres infinites. Fent de la reflexió i l'acció una sola cosa: un projecte de recerca (Dewey, 1989). Doncs bé, aquesta idea bàsica —l'experiència sorgeix en aplicar reflexió i acció a la solució de problemes— és precisament el que expressen les activitats d'APS. Afirmem que l'APS parteix de la detecció de necessitats reals, després ens enfrontem a aquestes necessitats ideant un projecte d'acció i, finalment, el desenvolupem mitjançant activitats de servei, que ens proporcionen nous coneixements.

Per què les pràctiques d'APS són una bona estratègia pedagògica per abordar l'educació avui?

L'educació té entre els seus objectius principals la formació de persones capaces de comprendre el món en què vivim, incorporar-se en bones condicions al món del treball, organitzar la seva vida afectiva i emocional de forma satisfactòria, tenir criteri propi i contribuir a la millora de la societat reconeixent i estimant la llibertat, la justícia, el respecte i la responsabilitat com a valors.

A través de les seves institucions —especialment la família i les que són pròpiament educatives—, la societat ha de procurar que les generacions més joves puguin construir la seva vida personal, laboral i social de manera sostenible i respectar els valors i el conjunt de normes i regles que permeten viure en comunitat. En definitiva, ha de proveir alhora les condicions que facilitin una bona formació orientada a l'assoliment dels béns particulars que interessin a cada persona i les condicions que permetin aprofundir en els valors propis d'una comunitat justa i democràtica.

La qualitat de l'educació no pot avaluar-se només en funció d'indicadors d'èxit personal. La qualitat de l'educació està relacionada amb el progrés i el benestar social. Tant la societat en què vivim com la que ha de venir requereixen uns nivells de confiança activa i de reconeixement de la tasca dels altres sense els quals és impossible avançar. Cada vegada més, el progrés personal necessita del progrés social, i cada persona, en el seu treball i en la seva vida, necessita de la col·laboració d'altres persones. El desenvolupament del coneixement, la innovació i la creativitat —factors principals de la productivitat i competitivitat en societats com l'actual— són possibles gràcies a l'esforç i a la superació personals, però això no és suficient. Cal també reconèixer que la intel·ligència és col·lectiva, que la nostra autonomia és possible en la interdependència amb els altres i que tant en qualitat de persones individualment com a comunitat avancem millor si combinem adequadament un bon nivell de preparació personal, la perseverança i la superació personal amb el treball col·laboratiu, la cura i la responsabilitat amb els altres i les propostes de millora compartides. Per això, una educació de qualitat ha de combinar la recerca d'excel·lència amb l'assoliment de més sensibilitat social, més confiança activa, més interès pels altres i pel bé comú, més equitat i inclusió social. Així doncs, a més de la preocupació pel coneixement, també convé que l'educació es preocupi per aprofundir en els valors propis de la democràcia sense els quals seria difícil imaginar societats dignes i de qualitat per molt potents que puguin ser en coneixement.

Una bona estratègia per abordar l'educació avui ha d'atendre diversos fronts i fomentar aprenentatges profunds i rics en coneixements, en treball col·laboratiu, en aprendre a emprendre, en activar la voluntat i la sensibilitat, en formar en valors

democràtics i en la pràctica de la participació i, a més, ha de ser capaç d'oferir bones condicions per avaluar els coneixements i competències assolits. En això, sense dubte, l'APS és una molt bona estratègia.

L'APS possibilita experiències per enfocar amb profunditat l'aprenentatge

Al llarg de les últimes dècades, les concepcions constructivistes i del processament de la informació sobre l'aprenentatge han perfilat una línia de recerca cada vegada més potent que consisteix a estudiar les diferències individuals que, mentre aprenem, mostrem en abordar els continguts d'aprenentatge.

En aquest línia d'estudi, Marton i Saljö van identificar el 1976 inicialment dos enfocaments de la manera de processar la informació que van denominar enfocament profund i enfocament superficial d'aprenentatge (Hernández Pina et al., 2005). L'enfocament superficial fa referència a un tipus d'aprenentatge reproductiu, mentre que l'enfocament profund a un tipus d'aprenentatge significatiu i molt més potent pel que fa a la comprensió. Òbviament les diferències individuals en la manera d'abordar els continguts d'aprenentatge es corresponen amb l'interès i la motivació de qui aprèn però també amb les estratègies implícites en el propi context d'aprenentatge. Així, per exemple, és diferent abordar la lectura d'un text sense més exigència que la que suposa incorporar la informació que ofereix, a fer-ho amb la intenció de comprendre'l i relacionar-lo amb altres lectures o buscant el significat del que s'ha llegit i analitzant-lo críticament.

Alguns autors, en la dècada dels vuitanta, afegeixen un tercer enfocament que Biggs identifica com d'alt rendiment, i Entwistle i Ramsden com a estratègic. Més tard aquest tercer enfocament deixaria de ser considerat com a tal ja que feia referència més a la intenció competitiva i a l'interès per obtenir els millors resultats que a la complexitat i a la comprensió associades al procés d'aprenentatge. Les diferències entre els dos enfocaments es poden concretar en què el superficial té una orientació memorística i reproductora, passiva i sense implicació personal més enllà de la que pugui suposar superar amb èxit l'avaluació que correspongui, mentre que l'enfocament profund està relacionat amb l'interès del subjecte per comprendre per si mateix allò que aprèn i per relacionar els components de la tasca entre ells i amb altres tasques integrant-les en el seu conjunt.

En la societat de la informació, el segon tipus d'enfocament en la manera de processar la informació, i abordar l'aprenentatge és fonamental. Els enfocaments superficials no promouen nous aprenentatges ni permeten aprofitar allò après per contextualitzar-ho en noves realitats. Una societat com la nostra —canviant i d'aprenentatge continu— reclama una educació que promogui contextos i experiències educatives que fomentin l'aprenentatge en profunditat. Sabem que per a això cal incidir sobre la intenció que té el subjecte en aprendre, sobre què significa per a ell aprendre i en definitiva sobre la seva concepció de l'aprenentatge. Allò que és realment important perquè el subjecte adopti un enfocament profund no és canviar el propi subjecte sinó la seva concepció d'aprenentatge. En aquest sentit, com que la perspectiva de l'APS comporta un context d'aprenentatge instaurat en la realitat, que contribueix a la seva transformació i que exigeix relacionar entre ells continguts d'aprenentatge informatius i conceptuals, procedimentals, actituds i valors, promou

en qui aprèn una concepció de l'aprenentatge més complexa que possibilita enfocaments profunds en la manera de processar la informació i d'aprendre.

Les pràctiques d'APS —entre altres pràctiques que procuren objectius semblants— es basen en una concepció de l'aprendre amb interès pel significat i no del fet d'aprendre per reproduir. Saljö va identificar cinc concepcions sobre l'aprenentatge: tres en el paradigma de l'aprendre per reproduir (aprendre per saber més, recordar i saber aplicar), i dos en el de l'aprendre procurant significat (comprendre millor i veure les coses de diferent manera). Les pràctiques d'APS han d'emfatitzar les dues últimes. La qualitat d'aquestes pràctiques estarà en funció de la seva capacitat per promoure concepcions i experiències d'aprenentatge que permetin no només saber més, recordar i aplicar sinó a més comprendre millor i veure diferent. A aquestes cinc concepcions Marton, Dall'Alba i Beaty n'hi afegeixen una sisena: canviar com a persona (Marton et al., 1993). L'APS és una bona estratègia per incidir en aquesta última concepció que suposa assolir nivells alts de profunditat i amplitud en la comprensió, d'acord amb la taxonomia *Structured of the Observed Learning Outcomes* formulada per Biggs i Collins (1982). Aproximar-se o aconseguir aquests nivells de complexitat estructural pot ser garantia que —sempre en funció del moment evolutiu de l'aprenent i de les qüestions socialment i èticament controvertides que entrin en joc— les pràctiques d'APS contribueixin a fer que aquells que participen siguin capaços d'una millor construcció personal i autònoma en situació d'interacció social de valors i principis reguladors de la seva vida a escala personal i comunitària.

D'aquesta manera, l'APS pot ser una bona estratègia d'aprenentatge ètic que no només incideixi en la persona a través de la via de la pràctica, sinó també a través de la reflexió i de l'observació. La potència ètica d'aquestes pràctiques vindrà donada pel caràcter ètic i social de les qüestions en joc, pel temps dedicat a l'observació i a la reflexió sobre la realitat i, a l'autoobservació i autoreflexió d'aquells que aprenen sobre la pràctica en si mateixa. Aquests seran factors determinants de la qualitat d'aquestes pràctiques a l'hora de promoure processos i resultats d'aprenentatge de majors nivells de complexitat estructural i maneres d'abordar la informació pròpies d'un enfocament profund sobre l'aprenentatge, que poden ser fàcilment transferides a altres àmbits de l'aprenentatge de la persona al llarg de la seva vida.

L'APS implica situacions d'aprenentatge col·laboratiu que desenvolupen la sensibilitat social i moral i la voluntat

Les situacions d'aprenentatge —bé des d'un enfocament superficial o bé profund— comporten canvis relativament persistents en el comportament de la persona de menor o major complexitat que poden a més estar acompanyats d'aprenentatges més o menys cooperatius i/o col·laboratius. L'APS propicia situacions que afegeixen a l'aprenentatge personal adquisicions per construir junts, per cooperar i col·laborar. Aquest valor afegit de l'APS —que no és exclusiu seu però que és essencial— afegeix als beneficis d'abordar l'aprenentatge des d'un enfocament profund, els derivats de fer-ho amb altres i amb l'objectiu de prestar un servei als altres. És a dir, genera situacions que promouen la dimensió racional de la persona —pròpia de tota situació d'aprenentatge escolar o acadèmica—, la sensibilitat social i moral, l'empatia, la preocupació pels altres i per tots nosaltres, la responsabilitat i el compromís amb el projecte de servei compartit, i la voluntat i perseverança en el seu assoliment. Un

aprenentatge que combina canvis en les tres dimensions de la persona: raó, sentiment i voluntat.

Dèiem que l'educació actual ha d'abordar diferents fronts i un d'ells és el de la formació en valors democràtics i per a la convivència en societats plurals. Una educació de qualitat ha de propiciar espais d'aprenentatge i convivència basats en la col·laboració, el suport mutu, la compassió —sentir amb i fer-se càrrec— i la participació. Per això ha de promoure situacions de socialització i aprenentatge col·laboratius i participatius. La construcció col·laborativa del coneixement suposa entendre'l com una continuïtat entre allò individual i allò grupal en l'aprenentatge (Gros, 2008). Les diferents concepcions sobre com aprenem han evolucionat des de posicions centrades en l'adquisició del coneixement com a quelcom extern —que està fora de qui aprèn— cap a posicions que centren la seva atenció en com construïm el coneixement a partir de la interacció entre subjecte i medi i entre subjectes que aprenen, i més recentment en com ho fem gràcies a la participació social d'aquell que aprèn a través d'accions i pràctiques en el context d'aprenentatge. D'acord amb Gros, en referir-se a la distinció entre la metàfora de l'adquisició i la de la participació en relació amb l'aprenentatge (Gros, 2008, p. 66-88), els segons sostenen que el coneixement és part i producte de l'activitat, el contingut i la cultura en què aquest es desenvolupa i s'utilitza. Per això l'activitat i el context són factors essencials en l'aprenentatge i allò que assolim quan aprenem no és tant el contingut que adquirim sinó allò que es deriva de la participació en els contextos i pràctiques de convivència, vida i aprenentatge. El que aprenem són les accions i pràctiques que ens envolten.

Si volem promoure l'aprenentatge col·laboratiu i/o cooperatiu, la sensibilitat social i moral i, a més, activar la voluntat, probablement més que preocupar-nos dels continguts haurem ocupar-nos de les condicions que conformen la pràctica de l'aprenentatge i la seva estructura. La pràctica i l'estructura de l'APS —d'acord amb el que s'ha dit fins ara i en línia amb l'aprendre fent— és una bona estratègia per a aquests aprenentatges. De nou la qualitat d'aquestes pràctiques estarà en funció de si aquestes reuneixen les condicions que alhora proclamen com a objectius del seu aprenentatge: la cooperació, la col·laboració, el servei, la participació autèntica, l'espai per a la reflexió, el sentiment, la superació personal i l'esforç per l'assoliment del bé comú. L'APS no és una situació simulada d'aprenentatge, és real. Permet avaluar realment les competències de qui aprèn en la pràctica perquè la situació és real. Permet una autoavaluació d'èxits per part de l'aprenent, conjuntament en grup o amb l'educador i la institució destinatària del servei, i la fixació de noves metes a assolir. En definitiva, possibilita aprendre un bon nombre de competències transversals difícils de promoure en altres contextos d'aprenentatge, impossibles d'avaluar si no és en contextos de pràctiques reals i molt necessàries en la societat actual.

L'APS permet la pràctica de participació autèntica

L'aprofundiment en els valors de la democràcia és un dels reptes principals de l'educació en societats plurals on les desigualtats continuen, si no creixen. Òbviament no ens referim a la democràcia només des d'un punt de vista formal, és a dir, com un conjunt de normes i regles de joc que permeten la vida en comunitat. Tampoc com un sistema que garanteix un conjunt de drets a la ciutadania i obliga mitjançant un conjunt de deures amb vista al seu bon funcionament. La democràcia és a més un ideal: aconseguir que les persones siguem més lliures i iguals entre nosaltres (Bosch i

Colominas, 2007, p. 8-16). Un ideal cap al qual puguem avançar mitjançant aquest conjunt de normes, drets i deures abans esmentats que per això convé comprendre com a mitjans i no com a fins.

En el nostre temps, i malgrat que la democràcia en la seva accepció formal està àmpliament estesa en els nostres contextos, queda molt per fer en l'assoliment de la democràcia com a ideal i en l'aprofundiment dels valors i estils de vida propis de societats autènticament democràtiques (Martínez, 2011). En aquesta tasca l'educació és clau. La desconfiança i el desinterès en les formes convencionals d'intervenir per transformar la societat en una de millor —les formes de fer política— no signifiquen desinterès per les qüestions polítiques. Els estudis recents sobre valors demostren que la qüestió no és la desafecció en sentit estricte sinó la insatisfacció i la distància respecte a les institucions que convencionalment representen els espais de participació ciutadana (Elzo i Castiñeira, 2011). Convé incorporar en les pràctiques educatives quotidianes maneres de participació que vagin més enllà de formular una opinió, prendre part en una consulta o triar representants, i que s'integrin en els contextos d'aprenentatge i convivència que conformen els espais educatius de participació que comportin acció, transformació i millora del context pròxim i de la comunitat. L'APS promou espais en què la participació pot adoptar formes reals i on es poden observar i valorar els seus efectes: espais de participació autèntica.

Entre les diferents categories de participació possibles pedagògicament convé fixar-se en aquelles que comporten interès per saber més i una implicació major. És a dir, una intervenció activa del subjecte a partir d'un bon nivell de coneixement i d'informació sobre la realitat en què participa. Per tal que els espais d'aprenentatge generin aprenentatges per participar i desenvolupin competències participatives autèntiques, han de propiciar que els subjectes compreguin el projecte en el qual intervenen, siguin conscients de les possibilitats i límits que té la seva participació i estiguin prou motivats perquè ho facin voluntàriament. En cas contrari, no només no produiran els efectes desitjats sinó que fins i tot es poden immunitzar eficaçment davant nous espais de participació.

D'acord amb Jaume Trilla i Anna Novella (2001) podem identificar quatre categories de participació en funció de la complexitat i grau d'intervenció del subjecte: la simple, la consultiva, la projectiva i la metaparticipació. Tots els nivells de participació són desitjables però convé que els espais pensats per promoure-la siguin espais on el subjecte no esdevingui un simple observador o usuari, sinó actor i factor del projecte en què participa. Per això ens interessa que les pràctiques pedagògiques integrin estratègies de participació genuïnes; no només de consulta, sinó de construcció i transformació —participació projectiva— i en què la participació impliqui decisió i responsabilitat per part dels subjectes que hi intervenen. L'APS reuneix aquestes condicions i mou a l'acció a partir del coneixement i la informació. Suposa aprendre i transformar.

Aquesta és una de les raons per les quals l'APS, quan proposa analitzar situacions, reflexionar sobre la realitat social i contribuir a la millora de la qualitat de vida de la comunitat, pot identificar-se com una bona estratègia d'educació per a la ciutadania activa i la formació en valors democràtics. Però, a més, l'APS pot esdevenir també una estratègia adequada per promoure la participació i implicació en projectes de naturalesa diferent.

L'educació ha de considerar entre els seus objectius la formació de persones capaces de mobilitzar tots els seus recursos cognitius per abordar de forma eficient i eficaç situacions reals i aconseguir que la seva acció contribueixi a una transformació i millora de la societat en conjunt. La creativitat, la innovació i la capacitat de promoure, d'iniciar i de desenvolupar projectes són condicions necessàries per tal que una societat avanci tant en l'àmbit ciutadà com en el social, cultural i econòmic. Quan s'insisteix en la importància que l'educació prepari per què la persona pugui contribuir a transformar i millorar les condicions de vida democràtiques de la comunitat i es destaca, alhora, la rellevància que l'educació fomenti aprendre a innovar, a crear i, en definitiva, a tenir iniciativa pròpia, a promoure projectes i a emprendre, s'està afirmant que l'educació ha de formar persones capaces de participar de manera autèntica en la construcció de la seva vida, de ser proactives i emprenedores. Per això cal igualment considerar que a més de la seva dimensió pedagògica, social i ètica, l'APS és també un bon mitjà per aprendre a emprendre en projectes reals que exigeixen compromís, voluntat i responsabilitat perquè promou el desenvolupament de competències transversals relacionades amb la iniciativa i l'emprenedoria —d'altra banda difícils d'assolir i d'avaluar— i que convé no separar de la formació en valors democràtics i per a la inclusió social.

Referències

- Baden Powell, R. (2008) *Escoltisme per a nois*. Vic, Eumo.
- Barber, B.R. (2000) *Un lugar para todos*. Barcelona, Paidós.
- Biggs, J.B.; Collins, K.F. (1982) *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy*. New York, Academic Press.
- Bosch, A.; Colominas, J. (2007) *Participació ciutadana: aportacions a un debat*. Barcelona, Fundació Ramon Trias Fargas, Colecció Papers, 16.
- Dewey, J. (1926) *Ensayos de Educación*, (Obras de Dewey, vol. II). Madrid, La Lectura.
- (1989) *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.
- Dietrich, T. (1976) *Pedagogía socialista*. Salamanca, Sígueme.
- Dugatkin, L.A. (2007) *Qué es el altruismo*. Buenos Aires, Katz.
- Elzo, J.; Castiñeira, A. (2011) *Valors tous en temps durs*. Barcelona, Editorial Barcino.
- Galí, A.; Herrera, J. (1979) *Activitat i llibertat en educació*. Barcelona, El Tremp.
- Gros, B. (2008) *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Hernandez Pina, F.; Martínez Clares, P.; da Fonseca, P.; Rubio, M. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid, La Muralla.
- James, W. (1982) «The Moral Equivalent of War» en Burkhardt, F.; Bowers, F. i Skrupskelis, I. (ed.), *The Works of Williams James*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982, IX, p. 162-173.
- Makarenko, A. (2006) *Poema pedagògic*. Vic, Eumo.
- Martínez, M. (2008) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro (en català: Martínez, M. *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona. Octaedro, 2008).
- (2011) «Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa». *Temps d'Educació*, 40, p. 11-26 (en castellà: Martínez, M. "Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía

- colaborativa" a Toro, B i Tallone, A. *Educación valores y ciudadanía*. Madrid, Fundación SM-OEI. p. 59-72, 2010).
- Marton, F; Dall'alba, G.; Beaty, E. (1993) «Concepcions of learning». *International Journal of Educational Research*, 19, (3), p. 277-300.
- Molinos, M.C. (2002) *Concepto y práctica del currículum en John Dewey*. Pamplona, Eunsa.
- Puig, J. (2003) *Prácticas morales*. Barcelona, Paidós.
- (coord.)(2009) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.
- Puig J.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro.
- Tomasello, M. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires, Katz.
- Trilla, J.; Novella, A. (2001) «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, p. 137-164.
- Trilla, J. (2009) «El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea» a Puig, J. (coord.) (2009): *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó, p. 33-52.

Aprendizaje servicio: de la Escuela Nueva a la educación de hoy

Resumen: La idea de actividad adquiere su sentido en la práctica y la reflexión pedagógicas cuando se comprueba que no es posible aprender conocimientos escuchando las explicaciones de los docentes y que tampoco es posible aprender a convivir obedeciendo las consignas de los educadores. A partir del movimiento de la Escuela Nueva y con la incorporación del principio pedagógico de la actividad se inicia un camino que nos conducirá a propuestas como las de aprendizaje servicio (APS) que consisten en vincular en un mismo proyecto formativo actividades de aprendizaje con actividades de servicio a la comunidad. El artículo considera cuatro precursores de la práctica educativa que integra los diferentes aspectos del principio de actividad (James, Dewey, Makarenko y Baden Powell) como antecedentes del APS, argumenta el porqué conviene impulsarlo y porqué las prácticas de APS son una buena estrategia pedagógica para abordar la educación hoy.

Palabras clave: aprendizaje servicio, Escuela Nueva, aprendizaje, educación en valores, ciudadanía, emprendeduría

Apprentissage service : de l'Escola Nova à l'éducation d'aujourd'hui

Résumé: L'idée d'activité prend corps dans la pratique et la réflexion pédagogiques quand il devient évident qu'il n'est pas possible d'acquérir des connaissances uniquement en écoutant les explications des enseignants et qu'il n'est pas davantage possible d'apprendre à vivre ensemble en obéissant aux consignes des éducateurs. À partir du mouvement de l'Escola Nova, quand elle fait sien le principe pédagogique de l'activité, commence un chemin qui finira par nous mener à des propositions telles que l'apprentissage service (APS), qui consiste à lier dans un même projet de formation les activités d'apprentissage et les activités de service à la communauté. L'article considère quatre précurseurs de la pratique éducative qui met en jeu les différents aspects du principe d'activité —Dewey, James, Makarenko et Baden Powell— comme antécédents de l'APS, et explique les raisons pour lesquelles l'impulsion de l'apprentissage service et des pratiques d'apprentissage service constituent une bonne stratégie pédagogique pour aborder l'éducation de nos jours.

Mots-clés : apprentissage service, Escola Nova, apprentissage, éducation des valeurs, citoyenneté, entrepreneur

Service-Learning: from the Escola Nova (the New School) to education today

Abstract: The idea of activity takes shape in pedagogical practice and thought when it becomes clear that we cannot acquire knowledge only by listening to the teachers' explanations and that we cannot learn to live together merely by obeying the rules of educators. The Escola Nova movement, which accepted the pedagogical principle of activity, initiated a course that would eventually lead to projects such as Service-Learning (SL), which consists of combining learning activities with services to the community under the same project. The article considers four precursors of educational strategy who used different aspects of the principle of activity (Dewey, James, Makarenko and Baden Powell) as forerunners of SL, and discusses why service-learning should be promoted and why the practices of service-learning are good pedagogical strategies for education today.

Keywords: service-learning, Escola Nova, learning, values education, citizenship, entrepreneurship