

DEBATS D'EDUCACIÓ

La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa

María Nieves Tapia

DEBATS D'EDUCACIÓ | 6

Una iniciativa de



Amb la col·laboració de



Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Juliol 2005

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 26.127-2006
ISBN: 84-85557-63-8

Índex

Introducció	5
1. Què és l'aprenentatge servei	8
2. Els “quadrants” de l'aprenentatge i el servei solidari ..	13
Treballs de camp	17
Iniciatives solidàries asistemàtiques	18
Servei comunitari institucional	19
Aprenentatge servei	20
3. L'aprenentatge servei com a política d'inclusió i qualitat educativa	23
Aprendre a conèixer, aprendre a aprendre	24
Aprendre a fer	27
Aprendre a ser	28
Aprendre a viure junts	32
Condicions per a l'impacte de l'aprenentatge servei en la qualitat i inclusió educativa	36
4. Aprenentatge i servei solidari: un breu estat de la qüestió a l'Argentina i a l'Amèrica Llatina	40
Aprenentatge i servei solidari en l'educació inicial, primària i secundària	40
Aprenentatge i servei solidari en l'educació superior	42
L'aprenentatge servei a l'Argentina: de la praxis institucional a les polítiques educatives	44

Bibliografia	49
Nota sobre l'autora	57

Introducció

Des del segle XIX –i fins i tot abans, si pensem en l'antiga Grècia i la República Romana– educar per a la ciutadania ha estat un dels objectius centrals dels sistemes educatius.

Una mica paradoxalment, poques matèries escolars han estat objecte de tants vaivens i debats en les últimes dècades com l'espai destinat a la formació dels futurs ciutadans en el currículum escolar.

El debat implica, en primer lloc, els continguts mateixos de l'educació per a la ciutadania. A nivell mundial s'han desenvolupat els programes més diversos: des dels destinats a l'adoctrinament sectari més descarat, fins a aquells tan *light* que es redueixen a debats estudiantils usualment més apropiats per a una tertúlia de cafè que per a una formació sistemàtica en l'exercici de la consciència crítica i reflexiva. Per a la meua generació de llatinoamericans, com encara avui en molts racons del planeta, la matèria “educació cívica” va consistir sovint en una mena d'exercici de ciència-ficció, ja que havíem d'estudiar o ensenyar la Constitució nacional i els drets ciutadans que estaven suspesos per governs *de facto*.

Tant a Espanya com a Llatinoamèrica hem viscut processos de transició cap a la democràcia plena, en els quals una certa eufòria nacional per la fi de l'autoritarisme feia gairebé òbvia la necessitat d'una educació per a la ciutadania. De fet, les reformes educatives portades a terme a Espanya i Amèrica Llatina en els anys vuitanta i els noranta han tingut en comú una renovada preocupació per la formació moral, ètica i ciutadana dels nens i joves, i creixents consensos entre especialistes i educadors quant a una formació fundada en el respecte als drets humans, a la convivència democràtica en la tolerància i la valoració de la diversitat, i a una participació ciutadana activa i respectuosa de les institucions democràtiques.

Ara bé: fins i tot quan s'arribi a acords relativament sòlids pel que fa

als continguts políticament correctes que l'escola ha de transmetre als futurs ciutadans, fins i tot quan els ministeris i els especialistes ofereixin oceans de bibliografia sobre aquests continguts, els educadors sabem que passar de la teoria a la pràctica no és tan simple com pot semblar en algunes exhortacions benintencionades.

Probablement, en els últims anys els continguts de l'educació moral, ètica i ciutadana han concertat més atenció que les didàctiques que condueixen a l'efectiva formació dels futurs ciutadans.

De fet, un dels problemes més freqüents d'un contingut tan "transversal" a l'escola com és el de l'educació ciutadana, és que pel fet de ser "de tots" corre el risc de no ser assumit específicament per cap actor.

Tot professor de matemàtiques és format en les didàctiques específiques per a l'ensenyament de la seva disciplina. Qualsevol mestra o mestre acabat de graduar sap fil per randa quina és l'última metodologia per a l'ensenyament de les primeres lletres. En canvi, la formació ciutadana no sempre està associada a una formació docent específica ni al coneixement de didàctiques pròpies d'un camp del coneixement.

A partir de la meva experiència, que segurament és limitada i prové bàsicament d'anys de recórrer l'Amèrica Llatina, crec que nombrosos programes d'educació ciutadana corren el risc de naufragar en la inèrcia que imposa una tradició fortament enciclopedista i normativa.

Ensenyem més sobre "què és" ser un bon ciutadà que sobre "com es fa" per practicar una ciutadania activa. Ensenyem lleis i normes, proposem bonics discursos i reflexions sobre valors. No obstant això, el problema és que els nens continuen tenint el mal costum d'aprendre no tant del que els diem sinó del que ens veuen fer, i del que els permetem posar en pràctica.

La democràcia no és només un contingut d'aprenentatge per ser reflexionat: una ciutadania democràtica és abans que res una pràctica que, com qualsevol altra, requereix ser posada en joc per poder ser apropiada plenament.

Seria molt difícil trobar un docent d'educació física que pretengués ensenyar a jugar a futbol als seus estudiants mantenint-los escrupolosament asseguts a l'aula, i estudiant exclusivament els reglaments. Difícilment Maradona o Messi haurien après a jugar amb entrenadors que els

fessin aprendre la lliçó sobre què és un córner o els fessin fer dibuixar un gol per a la pròxima classe...

En canvi, no tots els professors d'educació ciutadana ni totes les institucions educatives ofereixen als seus estudiants l'oportunitat de "sortir al camp" de la democràcia, posant en pràctica els principis, valors i coneixements adquirits a classe.

Així com avui ja no concebem una bona escola sense un gimnàs i un laboratori, creiem que hauria d'arribar el moment en què la majoria de les institucions educatives oferissin als seus estudiants la possibilitat d'aproximar-se a espais comunitaris en els quals desenvolupar la seva pràctica de formació per a la ciutadania i la consciència solidària.

En funció de tot això que hem exposat, presentarem a continuació una descripció breu de la pedagogia de l'aprenentatge servei, com una proposta didàctica efectiva per a una educació ciutadana participativa i solidària.

1. Què és l'aprenentatge servei

“Aprenentatge servei” és la traducció literal de l'anglès *service-learning*, expressió encunyada als Estats Units i difosa després en els contextos culturals més diversos.

Es considera que el terme va ser utilitzat per primera vegada el 1966-67, quan William Ramsay, Robert Sigmon i Michael Hart el van fer servir per descriure un projecte de l'Oak Ridge Associated Universities a Tennessee, que vinculava estudiants i docents amb organitzacions dedicades al desenvolupament local. I després es va difondre en altres contextos culturals (Eberly, 1988; Titlebaum, P. *et al.*, 2004).

Una breu comparació ens pot introduir al concepte d'aprenentatge servei:

- Plantar arbres amb *Greenpeace* és un servei solidari.
- Vigilar com creix un cigró al vaset de la germinació i presentar un informe és aprenentatge.
- Investigar sobre la flora i els problemes ambientals de la regió, i utilitzar el que hem après per treballar en la forestació local amb les autoritats i la comunitat, això és aprenentatge servei.

El 1990, l'especialista Jane C. Kendall va posar de relleu que només en l'idioma anglès s'havien desenvolupat més de 140 definicions diferents de *service-learning* (Kendall *et al.*, 1990). En la dècada següent, l'espectre de definicions es va multiplicar encara més (Cairn i Kielsmeier, 1995; Furco, 2002; NYLC, 2004), tant en anglès com en altres llengües (Tapia, 2006).

Personalment –i tot i el risc que això es pugui considerar un tret demagògic– crec que una de les definicions més exhaustives i precises

d'“aprenentatge servei” és l'encunyada pel Centre Promotor de l'aprenentatge servei a Catalunya:

“L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.”¹

L'APS, doncs:

- és un projecte educatiu amb utilitat social,
- es pot aplicar en àmbits formal i no formals, a qualsevol edat i en totes les etapes educatives,
- permet aprendre i col·laborar en un marc de reciprocitat,
- desenvolupa coneixements i competències per la vida,
- es tracta d'una pedagogia activa i reflexiva,
- requereix un treball en xarxa i l'establiment de relacions de partenariat, i
- té un impacte formatiu i transformador.²

Entre altres definicions que poden il·luminar el concepte, voldria citar una de les més conegudes, la del Congrés dels Estats Units, que el 1993 va definir l'aprenentatge servei com:

“un mètode amb el qual els estudiants aprenen i es desenvolupen a través de la participació activa en un servei curosament organitzat, que és conduït i que atén les necessitats d'una comunitat; està coordinat amb una escola primària o secundària, amb una institució d'educació superior o un programa de servei comunitari i amb la comunitat; contribueix a desenvolupar la responsabilitat cívica; valora el currículum acadèmic dels estudiants i hi està integrat, o s'integra en els components educatius dels

1. PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J.: *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro i Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2005, p. 22.

2. Íd., p. 54-67, per veure aquests aspectes desenvolupats.

serveis comunitaris en els quals estan enrolats els participants; proveeix temps estructurat perquè els estudiants o participants reflexionin sobre l'experiència de servei.”³

Més sintèticament, des del Ministeri d'Educació de l'Argentina hem definit l'aprenentatge servei partint de tres elements: protagonisme juvenil, servei solidari i integració del servei i els continguts curriculars:

“El aprendizaje-servicio puede definirse como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (EyC, 2000, 2001; EDUSOL, 2005b)

La pràctica de l'“aprenentatge servei” no sempre rep aquesta denominació. A Alemanya s'usa l'expressió anglesa *service-learning*, però els programes oficials l'inclouen com a part dels programes d'“aprendre i viure la democràcia”⁴. A la Gran Bretanya alguns autors usen com a sinònim *active learning in the community* (CSV, 2000), i al Brasil “voluntariat educatiu” (Sberga, 2003), i a l'Amèrica Llatina hispanoparlant se'l coneix també com a “educació solidària”, “treball comunal”, i altres.

Sovint, els docents o els estudiants “descobreixen” per si mateixos la pràctica de l'aprenentatge servei, fins i tot sense conèixer-ne el terme o el seu substrat teòric. Probablement, molts dels que escolten aquesta conferència reconeixeran en la descripció de què entenem per aprenentatge servei les seves pròpies pràctiques.

De fet, les definicions poden aclarir-se si les confrontem amb alguns exemples agafats de la pràctica de la pedagogia de l'aprenentatge servei al món:

- A St. Mary County (Maryland, EUA), estudiants de 8è investiguen, a història, el pas de l'esclavitud a l'emancipació dels afro-americans, i al

3. http://www.learnandserve.org/about/service_learning/index.asp

4. “Demokratie lernen & leben” www.blk-demokratie.de/materialien/demokratie-bausteine/programmthemen/service-learning/

mateix temps desenvolupen un projecte de preservació de l'antiga plantació esclavista Sotterley, un lloc històric local en risc.⁵

- En una escola agropecuària de Bio Bio, a Xile, els estudiants van investigar sobre la granota xilena, una espècie en extinció. Després en van recollir ous als rius i rierols locals, i van practicar tècniques d'incubació i cria de capgrossos, i finalment van alliberar prop de 5.000 granotes en el seu hàbitat natural⁶.

- A Indonèsia, els estudiants de l'últim any de la Universitat Gadjah Mada van dissenyar i instal·lar un sistema de provisió d'aigua potable per a una petita comunitat rural a l'illa de Java com a part de les passanties finals de la carrera (Eberly i Sherraden, 1990).

- La Facultat de Dret de Harvard (EUA) requereix que els estudiants desenvolupin almenys 40 hores de servei públic vinculades a la pràctica legal com a requisit indispensable per a la seva graduació. Els estudiants treballen, sota la supervisió d'advocats graduats, en organitzacions públiques i no governamentals i estudis jurídics que ofereixen assistència legal gratuïta a persones que no poden pagar els serveis d'un advocat.

- Un grup de líders de les Noies Guies (Moviment escolta catòlic femení) de França, va participar juntament amb els Nois Escoltes en un projecte d'animació de nens i joves refugiats a l'Àfrica subsahariana. Aplicant els principis pedagògics de l'escoltisme, van impartir cursos de primers auxilis, i van formar joves refugiats perquè poguessin al seu torn ser animadors d'activitats que puguin educar els nens refugiats a través del joc⁷.

- A Catalunya, estudiants de secundària de Mataró reben una formació específica per convertir-se en joves-guia, és a dir, en referents i acompanyants d'adolescents immigrants acabats d'arribar, per ajudar-los a reforçar la seva autonomia i la seva capacitat de relacionar-se.

Què tenen en comú aquestes experiències de tan diversos punts del planeta? Que en totes el coneixement adquirit en el marc de l'educació formal o no formal s'aboca al servei de necessitats de la comunitat local

5. www.nylc.org

6. <http://web.ceo.cl/newtenberg/609/article-48826.html>

7. Experiència compilada per a una publicació en curs d'edició CIGG-CLAYSS.

o d'altres comunitats, i aquest servei contribueix a aprofundir i aplicar el que s'ha après.

La proposta pedagògica de l'aprenentatge servei parteix d'una premissa: la solidaritat pot ser més que un contingut a ensenyar; les activitats solidàries desenvolupades per nens, adolescents o joves, si es planifiquen adequadament, poden ser en si mateixes una font d'aprenentatges de qualitat.

Un programa d'aprenentatge servei ben planificat permet als estudiants aprendre i posar en pràctica continguts acadèmics, i a la vegada realitzar tasques importants i de responsabilitat a la seva comunitat i a la seva escola (Halsted, 1998).

Es tracta, per tant, de sostenir simultàniament dues intencionalitats: la intencionalitat pedagògica de millorar la qualitat dels aprenentatges, i la intencionalitat solidària d'oferir una resposta participativa a una necessitat social.

2. Els “quadrants” de l’aprenentatge i el servei solidari

Si bé pot resultar obvi, creiem necessari subratllar que no tota activitat amb intencionalitat solidària pot resultar efectiva ni igualment educativa, i que no tota experiència educativa amb intenció solidària constitueix necessàriament una experiència d’aprenentatge servei.

“Quan els estudiants s’involucren en activitats de servei a la comunitat, essencialment poden passar tres coses. Primer, els estudiants poden aprendre alguna cosa de si mateixos, de la seva comunitat, i qüestions socials urgents. Segon, pot ser que no aprenguin res: un grup pot sortir i donar menjar als sense sostre i restar incòmode davant de la qüestió. Finalment, els estudiants poden aprendre la lliçó equivocada: prejudicis i estereotips poden ser reforçats o creats a través d’activitats de servei irreflexives o poc planificades.” (Cooper, 1999)

Sabem que l’escola pot involuntàriament ensenyar que n’hi ha prou de reunir una mica de diners i enviar-los a l’Àfrica per haver “complert” amb les pròpies responsabilitats socials, cosa que segurament constituiria, en els termes de Cooper, “la lliçó equivocada”.

Per un universitari del nord del planeta, quinze dies de treball comunitari a l’Amèrica Central poden generar una gran presa de consciència i un compromís social durador, o simplement reforçar una simpatia “políticament correcta” (a la imatge de la de Rousseau cap als “bons salvatges”) que de poc serveix als suposats destinataris del servei.

Tot i considerar central l’aprenentatge a través de l’experiència, el mateix John Dewey afirmava:

“la creença que tota educació genuïna es produeix a través de l'experiència no significa que tota experiència sigui genuïna o igualment educativa.” (Dewey, 1938)

També el pedagog brasiler Paulo Freire alertava sobre els límits d'una valoració ingènua de la “pura experiència”, afirmant:

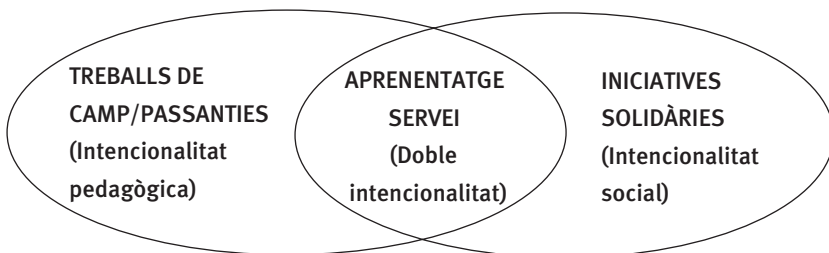
“Partir del “saber d'experiència viscuda” per superar-lo no és quedar-se en ell.” (Freire, 2002, p. 67)

Per això és important definir clarament què entenem per aprenentatge servei, i diferenciar aquesta proposta d'altres tipus d'experiències amb clara intencionalitat solidària però dubtós impacte educatiu, així com d'iniciatives clarament educatives però amb escàs impacte social.

En una primera aproximació, podria considerar-se l'aprenentatge servei com la intersecció entre dos tipus d'experiències educatives que generalment es desenvolupen de forma paral·lela o inconnexa:

- activitats acadèmiques que es realitzen amb l'objectiu que els estudiants apliquin coneixements i metodologies d'investigació en contextos reals en funció d'un aprenentatge disciplinari determinat (treballs de camp o “en el terreny”, passanties, *internships*, etc.);
- activitats solidàries protagonitzades per estudiants (campanyes solidàries amb la pròpia comunitat o amb altres comunitats, iniciatives d'agermanaments, adopcions a distància, alfabetització, suport escolar, millora del medi ambient, i tantes altres).

Gràfic 1: Doble intencionalitat de l'aprenentatge servei



Parlem d'aprenentatge servei quan es dóna la intersecció de dues intencionalitats, és a dir quan en el desenvolupament d'un projecte hi són presents simultàniament la intencionalitat pedagògica i la intencionalitat solidària.

Un bon projecte d'aprenentatge servei permet per una banda millorar la qualitat dels aprenentatges, i per l'altra oferir aportacions a la millora de la qualitat de vida d'una comunitat, enfortir les xarxes socials, i generar sinergia entre l'escola, les organitzacions de la societat civil i els organismes governamentals al servei del bé comú.

Vegem alguns exemples:

- A la classe de música, els alumnes d'una escola de primària de Puglia, Itàlia, van gravar un disc compacte a benefici de les adopcions a distància.⁸

- Sobre la base d'una investigació feta en ciències socials, en les hores d'art els estudiants d'una escola nord-americana van dissenyar un mural sobre la història de les diverses comunitats ètniques presents en la localitat per embellir una zona descuidada del barri.⁹

- Estudiants de secundària d'una escola de Baviera van desenvolupar un programa de comercialització de productes fabricats per una cooperativa de persones amb discapacitats físiques diverses.¹⁰

- Al Liceo Industrial Remehue, ubicat en una zona rural del sud de Xile, els estudiants van fer les seves pràctiques de construcció dissenyant i construint habitatges per a les comunitats criolles i maputxe veïnes a l'escola (Aliaga Pizarro, 2002).

- Els estudiants de la Harvard Business School assessoren gratuïtament en qüestions de gerència organitzacions sense ànim de lucre i empreses socials.¹¹

8. www.istruzione.it/argomenti/solidarieta

9. www.nylc.org

10. www.bnv-bamberg.de/home/ba4613/flg/flg-blw-partnerschaft/indexenglish.htm

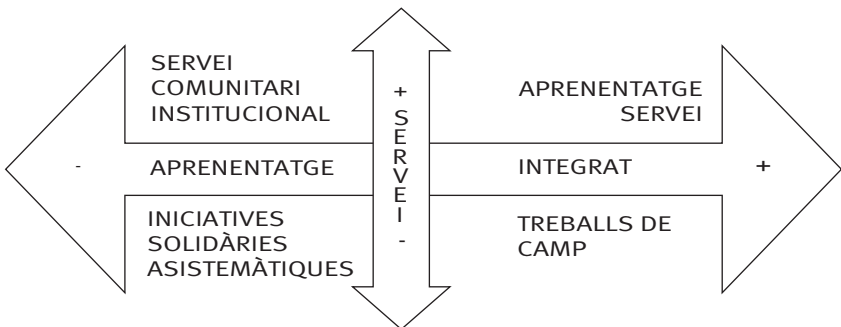
11. *Volunteer Consulting Organization*: www.hbs.edu/socialenterprise/activities.html

- Com a part dels treballs pràctics de la carrera de Disseny Industrial de la Universitat de La Plata, Argentina, els estudiants van dissenyar i fabricar jocs infantils no convencionals que després van ser donats a llars d'infants amb pocs recursos¹².

Si bé el concepte d'*aprenentatge servei* pot resultar clar, en la realitat abunden les zones grises, i no sempre és senzill diferenciar les pràctiques d'aprenentatge servei en sentit estricte d'altres pràctiques d'intervenció comunitària portades a terme en àmbits educatius. Diverses eines han estat proposades amb aquest fi per diversos autors (Tapia, 2000, p. 26-30).

Entre elles, considerem que pot ser d'utilitat presentar els "Quadrants de l'aprenentatge servei" desenvolupats per la Universitat de Stanford, (Service-Learning 2000 Center, 1996).

Gràfic 2: Els quadrants de l'aprenentatge servei



L'eix vertical del gràfic fa referència a la menor o major qualitat del servei solidari que es presta a la comunitat, i l'eix horitzontal indica la menor o major integració de l'aprenentatge sistemàtic o disciplinari al servei que es du a terme.

El "menor" o "major" servei ofert pot associar-se amb diverses variables, com el temps destinat a l'activitat, o la potencialitat del projecte per atendre efectivament una demanda. Per donar un exemple extrem, visitar

12. Experiència realitzada a la Facultat de Belles Arts de la Universitat de La Plata, Argentina.

una vegada l'any un centre comunitari no ofereix la mateixa qualitat de servei que acudir-hi setmanalment per fer-se càrrec d'un espai de recolzament educatiu o sanitari.

La qualitat del servei solidari ofert està també associada a variables com l'efectiva satisfacció dels destinataris; impactes mesurables en la qualitat de vida de la comunitat; la possibilitat d'assolir objectius de canvi social a mitjà i a llarg termini, i no només de satisfer necessitats urgents una única vegada, i amb la constitució de xarxes interinstitucionals eficaces amb organitzacions de la comunitat, ONG i institucions governamentals per garantir la sustentabilitat de les propostes.

L'eix horitzontal, per la seva banda, es refereix a la major o menor integració dels aprenentatges acadèmics formals amb l'activitat de servei desenvolupada: en aquest sentit, les activitats de servei poden posar en joc explícitament els continguts d'aprenentatge d'una assignatura, o hi pot haver escassa o cap connexió entre el que s'ha estudiat i l'activitat de servei, com és el cas habitualment en les variades "campanyes solidàries" de recollecció de diners, aliments o roba.

En funció d'aquests eixos queden delimitats els quadrants, que permeten diferenciar quatre tipus d'experiències educatives:

Treballs de camp

S'inclouen aquí les activitats d'investigació i pràctica que involucren els estudiants amb la realitat de la seva comunitat, però considerada exclusivament com a objecte d'estudi. La finalitat central del treball de camp o en el terreny és l'aprenentatge de continguts disciplinaris: per exemple, des de ciències socials s'entrevista gent gran de la comunitat per a una investigació sobre la memòria històrica local, però l'activitat no involucrarà cap acció solidària cap a les eventuais necessitats de la gent gran. A l'educació superior, una passàntia, *internship* o pràctica professional desenvolupada en una empresa permetrà aplicar coneixements en contextos reals, però no tindrà el component d'intencionalitat solidària que tindria la mateixa passàntia duta a terme en el context d'una organització de la societat civil que atengui poblacions que ho necessiten.

Aquest tipus d'activitats involucren el coneixement de la realitat, però no es proposen necessàriament transformar-la, ni establir vincles solidaris amb la comunitat implicada. El destinatari principal del projecte és l'estudiant, l'èmfasi està posat en l'adquisició d'aprenentatges, i el contacte amb la realitat comunitària és purament instrumental.

Iniciatives solidàries asistemàtiques

Es defineixen per la seva intencionalitat solidària, però desenvolupen poca o cap integració amb l'aprenentatge formal. Són en general activitats ocasionals, que tendeixen a atendre una necessitat puntual. Poden sorgir espontàniament de la iniciativa d'un o més docents, d'un grup d'estudiants o de pares, però no són planificades com a part del Projecte Educatiu Institucional.

Algunes de les iniciatives solidàries asistemàtiques més típiques inclouen les campanyes de recollida, els festivals i altres activitats "a benefici", quan són organitzades de forma ocasional i desarticulada amb els aprenentatges. Podrien també incloure's en aquest quadrant alguns projectes una mica més complexos i més articulats amb els continguts curriculars, quan no són planejats institucionalment, sinó que sorgeixen i desapareixen en funció de la bona voluntat o el lideratge personal d'un docent o un grup particular d'estudiants.

En l'educació superior és freqüent que siguin els *Centros de Estudiantes* o les *Secretarías de Extensión* els que promoguin aquest tipus d'iniciatives sense articulació formal amb el que és acadèmic.

Les activitats enquadrades en aquest quadrant solen ser voluntàries, i no s'avalua ni formalment ni informalment el grau de participació dels estudiants, ni els aprenentatges desenvolupats.

De fet, el protagonisme dels i de les estudiants en aquest tipus d'iniciatives és molt diferent: en alguns casos, es comprometen personalment amb l'acció (una visita a un geriàtric o un viatge solidari, per exemple). En altres, especialment en l'escola primària, la participació dels nens pot limitar-se a portar a casa una nota de l'escola sol·licitant als pares que enviïn diners o aliments per distribuir entre poblacions carenciades.

El destinatari principal de les iniciatives solidàries asistemàtiques és la població assistida, i l'èmfasi està posat a atendre una necessitat, i no a generar una experiència educativa.

La qualitat del servei d'aquest tipus d'accions es considera baixa perquè per la seva pròpia naturalesa ocasional i asistemàtica, poques vegades excedeixen el que és purament assistencialista, i perquè en general no involucren la participació activa amb els destinataris per afrontar els problemes. Per altra banda, la qualitat de l'aprenentatge també es considera baixa perquè, encara que els alumnes adquireixin una certa consciència sobre problemàtiques com la pobresa o l'impacte de les catàstrofes naturals sobre la vida quotidiana, les accions no s'articulen explícitament amb el projecte educatiu institucional o amb els aprenentatges disciplinaris.

És necessari assenyalar que les iniciatives solidàries asistemàtiques –fins i tot les més efímeres– poden resultar educatives per als estudiants quan estimulen d'alguna manera la formació d'actituds participatives i solidàries, i ofereixen un clima institucional obert a les problemàtiques socials.

Per altra banda, aquest tipus d'iniciatives també poden presentar certs riscos des del punt de vista de la formació ciutadana, especialment quan les activitats que es pretenen solidàries es realitzen de manera molt ocasional, amb escàs compromís personal per part dels estudiants i amb poc o cap contacte directe amb les persones destinatàries.

Servei comunitari institucional

Aquest tipus d'experiència es caracteritza per una decisió institucional, i no només ocasional, de promoure el valor de la solidaritat i desenvolupar en els estudiants actituds de servei, de compromís social i de participació ciutadana. Tant si les activitats de servei proposades són voluntàries com obligatòries, les assumeix formalment la direcció educativa, i formen part explícita de l'oferta de la institució.

Exemples clàssics són els voluntariats estudiantils promoguts per escoles i *Secretarías de Extensión Universitaria*, els agermanaments instituïts entre centres educatius d'Europa amb escoles d'altres regions del

món menys desenvolupades econòmicament, els “grups missioners” en les escoles i universitats religioses, els programes de cooperació amb el desenvolupament organitzats per universitats, etc.

Justament perquè són accions sostingudes institucionalment en el temps, en general aquest tipus d'experiències poden oferir un servei a la comunitat de major continuïtat i qualitat. A tot el món institucions educatives i organitzacions juvenils construeixen centres comunitaris, ofereixen aliment i educació a milers de persones, atenció mèdica o assistència tècnica gratuïta en milers de comunitats carenciades, sostenen plans massius d'alfabetització, etc.

Pel que fa a l'aprenentatge, si bé el servei comunitari resulta un estratema efectiu de formació en valors, desenvolupament d'actituds pro-socials i formació per a la ciutadania, no sempre ni necessàriament aquest aprenentatge s'integra amb els aprenentatges disciplinaris.

En definitiva, parlem de “servei comunitari institucional” i no d’“aprenentatge servei” en els casos en què la institució es proposa desenvolupar l'acció solidària amb una finalitat educativa àmplia (lligada en general a l'educació en valors i actituds), però no es proposa articular l'activitat solidària amb els continguts curriculars desenvolupats a l'aula. El destinatari principal de les iniciatives solidàries asistemàtiques és la població assistida, si bé en certa manera el projecte s'orienta també cap als estudiants, en funció d'un projecte educatiu de formació en valors i ciutadania.

Aprenentatge servei

Definides com a experiències que ofereixen simultàniament una alta qualitat de servei i un alt grau d'integració amb els aprenentatges formals, aquest tipus de pràctiques impliquen la mateixa continuïtat en el temps i el mateix compromís institucional del servei comunitari estudiantil, però se li sumen l'articulació explícita de les activitats amb els objectius de l'aprenentatge acadèmic que caracteritzen els treballs de camp.

Com una aportació complementària a les definicions ofertes a partir d'aquests quadrants, considerem il·luminadores les distincions establertes per Andrew Furco entre servei comunitari, aprenentatge servei i passanties o treballs de camp.

Quadre 1: Diferències entre tres tipus de programes de servei

	Passanties/Treballs de camp	Servei comunitari	Aprenentatge servei
Destinatari primari	Estudiant (Proveïdor)	Comunitat (Receptor)	Receptor i proveïdor
Focus principal	Aprenentatge	Servei	Aprenentatge i servei
Objectius educatius	Desenvolupament professional	Formació personal ètica i ciutadana	Aprenentatge acadèmic
	Aprenentatge acadèmic		Formació personal ètica i ciutadana
Integració curricular	Activitat curricular o complementària	Perifèrica o nul·la	Integrada
Tipus d'activitat	Basada en l'activitat productiva	Basada en una problemàtica social	Basada en continguts acadèmics i problemàtica social

Font: Furco i Billig, 2002; Tapia, 2006.

Per donar una mica de contingut real a la teoria, i mostrar que la pràctica de l'aprenentatge servei es pot donar en totes les etapes del trajecte educatiu, m'agradaria descriure tres exemples concrets de pràctiques d'aprenentatge servei desenvolupats a l'Argentina:

- Els nens i nenes d'una escola bressol a Aluminé, una ciutat de la Patagònia argentina que ha patit un ràpid procés de desertificació per la tala indiscriminada de boscos, van aprendre a cultivar a l'hort de l'escola plançons d'araucària (un pi originari de la regió). Quan neix un bebè a l'hospital local, els nens de l'escola bressol regalen als seus pares un arbret d'araucària, perquè el plantin i creixi amb els seus fills. L'acompanyen amb un fullet amb dibuixos i missatges simples redactats pels mateixos nens, en el qual demanen als adults que ajudin a cuidar l'ecosistema regional. Amb ajuda del municipi, acaben d'inaugurar el primer parc d'ar-

bres originaris a la ciutat. El projecte va incorporar continguts de ciències naturals, llengua, plàstica i música.

Els adolescents del Colegio Martín Buber,¹³ una escola de la comunitat jueva de la ciutat de Buenos Aires, saben que no poden solucionar la problemàtica de la desocupació des de l'escola. No obstant això, un grup d'estudiants es va proposar, amb el recolzament d'autoritats i docents, fer almenys una aportació a la millora de la situació d'alguns desocupats.

En les hores en què es trobava desocupada l'aula d'informàtica del col·legi, van organitzar amb l'ajuda dels seus docents cursos gratuïts d'informàtica per als adults desocupats del barri que no es poden reinserir en el mercat laboral perquè no saben fer servir un ordinador.

Una enquesta realitzada pels estudiants com a part del projecte va mostrar un èxit impensat dels cursos: tot i en plena crisi, el 80% dels seus "diplomats" havia aconseguit feina. Quant a l'impacte en els estudiants, es va manifestar en un reforçament dels coneixements i habilitats vinculades amb la informàtica i el fet comunicacional, però també en canvis d'actitud cap a l'escola i l'estudi que van sorprendre a més d'un docent. Com va expressar molt gràficament un dels adolescents:

"Quan vaig haver de donar classe a altres, em vaig adonar de com és de difícil ser docent, i quina paciència s'ha de tenir per ensenyar. L'experiència em va ajudar a posar-me 'a l'altra banda del taulell' i a valorar més els meus professors."¹⁴

L'Instituto de Formación de Profesores de Educación Física de Rosario va establir un sistema de "Pràctiques docents al servei de la comunitat" amb les quals ofereix espais de recreació, esport i promoció de la salut a poblacions urbanes que no poden accedir normalment a aquests beneficis. Entre altres serveis, ofereixen activitats físiques i recreatives a avis, discapacitats motors i nens en situació de risc.¹⁵

13. www.buber.esc.edu.ar/comunidad/comu_ppalx.htm

14. Testimoni recollit per l'autora en la conferència de premsa de llançament del Premio Ciudad Escuelas Solidarias 2002, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 3 de juny de 2002.

15. www.me.gov.ar/edusol

3. L'aprenentatge servei com a política d'inclusió i qualitat educativa

Abans d'endinsar-nos en l'estreta vinculació que les investigacions mostren entre pràctica de l'aprenentatge servei i millora de la qualitat educativa, creiem necessari aclarir que som conscients que el concepte de "qualitat educativa" pot requerir certa explicitació.

Sabem que en el món avui hi ha països on la qualitat educativa es mesura exclusivament per la seva eficiència en termes de mercat, i sistemes educatius on la "qualitat" es mesura exclusivament per la capacitat dels i de les estudiants de respondre a proves objectives estandarditzades de Llengua, Matemàtiques i Ciències Exactes, com succeeix als Estats Units amb el polèmic programa federal *No Child Left Behind*.

Sabem també que les concepcions més integrals de la qualitat educativa –a les quals avui s'adhereixen tant la Comunitat Europea com l'Argentina i molts altres països llatinoamericans– entenen que una educació de qualitat ha d'abastar tant coneixements científics d'excel·lència com la formació en les competències i valors necessaris per a unes bones aptituds en el món del treball i l'exercici d'una ciutadania participativa i solidària.

Un dels punts de referència més notoris per a aquesta concepció integradora de la qualitat educativa és segurament l'informe publicat per la UNESCO amb les conclusions de la destacada comissió internacional d'experts dirigida per Jacques Delors, "*Educació: hi ha un tresor amagat a dins*" (Delors *et al.*, 1996).

En aquesta difosa obra es plantejaven quatre grans desafiaments o "pilars" per a una educació de qualitat en el segle XXI: *aprendre a aprendre, a ser, a fer, i a viure junts*.

Els estudis sobre aprenentatge servei han trobat impactes positius en els estudiants en sis camps directament vinculats amb aquests quatre

grans “pilars” d’una educació de qualitat per a aquest segle (NYLC, 2004; Furco, 2005):

- Desenvolupament acadèmic i cognitiu (aprendre a aprendre)
- Desenvolupament vocacional i professional (aprendre a fer)
- Desenvolupament ètic i moral (aprendre a ser)
- Desenvolupament personal (aprendre a ser)
- Desenvolupament social (aprendre a viure junts)
- Desenvolupament cívic (aprendre a viure junts)

Com va sintetitzar Jeremy Rifkin:

“L’aprenentatge servei és un antídoto essencial per al món creixentment aïllat de la realitat virtual i simulada que els nens experimenten a la classe i a les seves llars, davant del televisor o del seu ordinador. Donar als joves una oportunitat per a una participació més profunda en la comunitat els ajuda a desenvolupar el sentit de la responsabilitat i la solvència personal, fomenta l’autoestima i el lideratge i, sobretot, permet que creixin i floreixin els sentits de la creativitat, la iniciativa i l’empatia.” (Rifkin, 1996)

Veurem a continuació en quina mesura l’aprenentatge servei pot ser una eina vàlida per respondre als quatre grans desafiaments plantejats per la UNESCO, presentant una síntesi concisa de les principals investigacions que en l’actualitat donen compte de l’impacte de l’aprenentatge servei sobre la qualitat educativa.

Aprendre a conèixer, aprendre a aprendre

El desafiament de formar per a l’aprenentatge permanent no és nou per al sistema educatiu. Motivar els nostres alumnes perquè es proposin aprendre a aprendre ha estat sempre un dels eixos centrals de la tasca educativa, però es fa encara més crucial per a aquesta generació immersida en una “societat del coneixement”.

“El proper segle hi haurà mitjans sense precedent per a la circulació i l’emmagatzematge de les informacions i per a la comunicació. Aquest fet

sotmetrà l'educació a una doble injunció que pot semblar, a primera vista, contradictòria. En efecte, l'educació ha de transmetre, de forma massiva i eficient, una quantitat creixent de coneixements i habilitats evolutives, adaptades a la civilització cognitiva, perquè són els fonaments de les capacitats de demà. Simultàniament, ha de trobar i senyalar referències que ens permetin no deixar-nos submergir pels fluxos d'informacions més o menys efímeres que envaeixen els espais públics i privats i mantenir el rumb dels projectes de desenvolupament tant individuals com col·lectius." (Delors, 1996b, p. 75)

Sabem que, sovint, els estudiants no semblen interessats a aprendre el que tenim per ensenyar-los, ni semblen valorar la importància de l'educació sistemàtica que els ofereix el sistema educatiu. El discurs adult sobre la importància del coneixement per al futur personal sol xocar amb la cultura juvenil de la immediatesa, i a vegades també amb dificultats afectives o contextos socioeconòmics i culturals que enfosqueixen la mateixa possibilitat d'imaginar un projecte de futur.

Juntament amb la motivació, algunes de les principals dificultats dels estudiants es vinculen amb la seva autonomia per aprendre i amb la possibilitat de retenció i reelaboració del que s'ha après a l'escola.

En canvi, quan els estudiants s'involucren activament en la recerca d'informació, quan tenen oportunitat d'aplicar conceptes teòrics en contextos reals en el que l'informe Delors anomena "projectes de desenvolupament individuals i col·lectius", està suficientment documentat que desenvolupen un interès més gran pel coneixement, i solen aprendre més i millor que "estudiant per la nota" (Billig, 2000; 2002; 2003).

L'experiència acumulada a nivell internacional mostra que un dels avantatges principals de l'aprenentatge servei consisteix justament en la possibilitat que ofereix d'experimentar activament l'impacte del que s'ha après sobre la realitat. Quan els estudiants duen a terme un projecte que els permet comprendre la utilitat del que estudien, estan més motivats, troben nous sentits a l'aprenentatge i poden aplicar els coneixements teòrics en contextos reals, cosa que genera al seu torn nous aprenentatges.

De la mateixa manera, la possibilitat d'ensenyar a altres el que s'ha après resulta en si mateixa una font d'aprenentatge. Tot docent ha pogut

constatar com s'aprèn donant classe. També els estudiants poden experimentar-ho en projectes d'aprenentatge servei com les “tutories entre pares”, els programes de “Germà Gran” o de “suport escolar”.

Aquest tipus d'activitats que genèricament podem definir com “tutories solidàries”, han mostrat la seva eficàcia per a la prevenció del fracàs escolar (Laird i Black, 2002; EDUSOL, 2005), atès que aquest tipus de recolzament personalitzat millora les possibilitats d'aprenentatge de nens i adolescents en situacions vulnerables. Al mateix temps, també els que ofereixen aquest recolzament enforteixen el seu propi rendiment escolar. En ensenyar a altres, els estudiants estan re-visitant conceptes bàsics de les disciplines des d'un altre lloc: no ja com a receptors d'ensenyament, sinó des d'un protagonisme que també impacta fortament en la seva motivació i la seva autoestima.

En les paraules de Chiara Lubich, educadora italiana guardonada amb el Premi UNESCO d'Educació per a la Pau:

“Vols saber? Estudia.

Vols saber més? Busca't un bon mestre.

Vols saber encara més? Ensenya als altres el que has après.” (Lubich, 1989)

L'aprenentatge servei té impactes educatius significatius específics també en la manera d'aprendre en l'educació superior. Entre altres, els estudis desenvolupats per Eyler i Giles en universitats nord-americanes mostren que l'aprenentatge servei impacta consistentment en la comprensió i aplicació dels coneixements, en el desenvolupament de l'interès per indagar i del pensament reflexiu i crític, en la percepció de possibilitats de canvi social, en el desenvolupament personal i interpersonal i en el desenvolupament de pràctiques de ciutadania participativa (Eyler i Giles, 1999).

Hi ha altres investigacions dutes a terme al voltant de l'impacte de l'aprenentatge servei en el desenvolupament acadèmic i cognitiu¹⁶.

16. S'hauria d'assenyalar, entre altres, les investigacions que tracten del major desenvolupament de coneixements conceptuals i competències per Wurr (2002); Melchior (1999), i Markus, Howard i King (1993), i de la major capacitat per analitzar i

Si bé aquest és un camp d'investigació encara molt recent, entenem que els resultats d'aquests primers estudis resulten eloqüents quant a l'impacte que l'aprenentatge servei té en relació amb l'“aprendre a aprendre”.

Aprendre a fer

El segon desafiament plantejat per la UNESCO per a l'educació del segle XXI és el d'“aprendre a fer”.

“Aprendre a conèixer i aprendre a fer són, en gran mesura, indissociables, tot i que aprendre a fer té més a veure amb la qüestió de la formació professional, és a dir: com ensenyar l'alumnat a posar en pràctica els seus coneixements i, també com adaptar l'educació al futur treball encara que la seva evolució no sigui del tot previsible?” (Delors, 1995b, p. 78)

En general, des del món del treball s'assenyala que els coneixements tècnics i els sistemes de gestió canvien tan ràpidament i són tan específics de cada àmbit productiu que s'han d'aprendre d'acord amb les condicions de cada lloc de treball. En canvi, competències bàsiques com la comunicació, la responsabilitat i el sentit d'iniciativa s'han de començar a formar ben d'hora, a través d'un trajecte educatiu que comença des del nivell inicial, i de didàctiques apropiades per desenvolupar-les (EyC, 1998, p. 95-120).

En funció del desenvolupament d'aquestes competències bàsiques per al treball, investigacions dutes a terme en els últims anys (Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler *et al.*, 1998; Conrad i Hedin, 1989; NYLC, 2004)¹⁷ mostren que les pràctiques d'aprenentatge servei més ben orga-

sintetitzar informació complexa dutes a terme per Eyler i Giles (1999); Osborne *et al.* (1998); Weiler *et al.* (1998); Akujobi i Simmons (1997); Stupik (1996); Melchior i Orr (1995); Batchelder i Root (1994), així com les efectuades per RMC Research en l'avaluació dels programes desenvolupats a Filadèlfia (NYLC, 2004), Hawaii (Billig-Meyer, 2002; Billig-Meyer-Hofschire) i Nova Anglaterra (Klute, 2002), les investigacions de Billig i Klute per avaluar l'impacte del programa d'aprenentatge servei en les escoles de l'Estat de Michigan (Billig i Klute, 2003; Klute i Billig, 2004), i la investigació dirigida per A. Furco entre estudiants de Califòrnia (Furco i Billig, 2002).

17. Entre les investigacions sobre l'impacte de l'aprenentatge servei en els aprenentatges vinculats a l'“aprendre a fer”, alguns han subratllat el seu impacte en el

nitzades constitueixen una eina tant o més vàlida que altres de les utilitzades tradicionalment per al desenvolupament de competències bàsiques per al món del treball:

- treballar en equip,
- comunicar-se eficaçment,
- desenvolupar iniciativa personal,
- assumir responsabilitats, i
- adquirir competències organitzatives i de gestió.

En funció de l'“aprendre a fer”, un nombre creixent d'escoles i universitats en tot el món estan incorporant models innovadors de passantia, incloent-hi –juntament o en comptes de les realitzades en empreses– passanties en organitzacions de la societat civil, que permeten als estudiants desenvolupar les seves pràctiques en organitzacions on puguin –a més de posar en joc les seves competències laborals– fer una contribució valuosa en qüestions com la protecció del medi ambient, l'atenció a la pobresa, etc. i desenvolupar actituds de compromís solidari amb les necessitats de la comunitat nacional o internacional.

Aprendre a ser

La UNESCO postula que l'objectiu d'aprendre a ser

“...és la realització completa de l'ésser humà en tota la seva riquesa i en la complexitat de les seves expressions i compromisos, com a individu, membre d'una família i d'una col·lectivitat, ciutadà i productor, inventor de tècniques i productor de somnis.”

procés d'orientació vocacional cap al món del treball (Furco i Billig, 2002; Shumer, 1998; Weiler *et al.*, 1998; Conrad i Hedin, 1989), així com en una major comprensió de l'ètica del treball (Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler *et al.*, 1998; Melchior i Orr, 1995). Diversos estudis han revelat millores de les competències professionals dels estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei (Vogelgesang i Astin, 2000; Astin, Sax, i Avalos, 1999; Sledge *et al.*, 1993; Shumer, 1998; Weiler *et al.*, 1998; Conrad i Hedin, 1989), així com una millor preparació per a l'ingrés al món del treball (Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler *et al.*, 1998; Conrad i Hedin, 1989).

i subratlla que

“Mentre que els sistemes formals tendeixen a privilegiar l'accés al coneixement, en detriment de les altres formes d'aprenentatge, és important concebre l'educació com un tot.” (Delors, 1996b, p. 84 i 85)

L'“aprendre a ser” ha format sempre part del currículum, ocult o explícit, de l'escola. Tot i així, mentre que tradicionalment s'han desenvolupat nombroses i variades didàctiques per a l'ensenyament de les disciplines científiques i les arts, tot just més recentment s'ha començat a sistematitzar la recerca de didàctiques adequades per abordar qüestions tan complexes i delicades com la formació personal.

En aquest sentit, la preocupació per l'educació en valors i la formació integral dels estudiants implica molt més que la transmissió verbal de conceptes teòrics. En les paraules de D. Filmus:

“Si queremos realmente que los niños y jóvenes tengan la cultura del esfuerzo, del trabajo y de la solidaridad, debemos trasmitirlo a través de nuestro ejemplo cotidiano. Desde las más altas investiduras hasta el último de los docentes, tenemos que trabajar para generar condiciones de transmisión de una cultura solidaria que nos permita a todos no sólo saber más, sino aplicarlo para el bien de la comunidad.” (EDUSOL, 2004, p. 7)

La pedagogia de l'aprenentatge servei ofereix eines didàctiques concretes per al desenvolupament d'actituds pro-socials, i això permet superar una educació ètica i ciutadana exclusivament retòrica i discursiva.

“La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica. El desarrollo de experiencias significativas de servicio, articuladas con una reflexión i un conjunto de contenidos, resulta una forma de incorporar una ética de la solidaridad. Este es un elemento esencial que emerge con claridad en los proyectos de aprendizaje-Servicio (...) se advierte que predominan la cooperación por sobre la rivalidad, la aceptación de la diversidad por sobre la discriminación, la mediación sobre el conflicto, el compromiso con los demás por

sobre la comoditat i la indiferència. En este sentido, se puede decir que el desarrollo del aprendizaje-servicio construye una cultura de la paz.” (Paso Joven, 2004)

Les investigacions en aquest pla plantegen desafiaments complexos, però ja s'han començat a desenvolupar alguns estudis específics sobre l'impacte que l'aprenentatge servei té en el desenvolupament humà i moral dels estudiants.

“Els estudis (més recents) reafirmen la forta evidència de les primeres investigacions, compilades per Billig (2000), quant al fet que l'aprenentatge servei produeix un espectre d'impactes positius en l'àrea de les conductes pro-socials, l'acceptació de la diversitat, la connexió amb la pròpia herència cultural, el desenvolupament ètic, i el reforç de factors protectors relacionats amb la resiliència. L'aprenentatge servei clarament ajuda els estudiants a desenvolupar aprenentatges de solidaritat, altruisme i altres aprenentatges socioemocionals.” (NILC, 2004, p. 22)

Els estudis pioners de Dan Conrad i Diane Hedin (1989), així com els de Leming (2001), indiquen una major habilitat per prendre decisions independents respecte a qüestions morals per part dels estudiants que han desenvolupat projectes d'aprenentatge servei que en els grups de control. Aquests i altres estudis indicarien que l'aprenentatge servei promou una major obertura a nous punts de vista i perspectives¹⁸, i canvis positius en la capacitat de desenvolupar judicis ètics¹⁹.

Altres estudis han posat de relleu indicis sobre l'impacte positiu de l'aprenentatge servei quant a:

- El desenvolupament de l'autoestima ²⁰.
- Major apoderament (*empowerment*) i eficàcia personal ²¹.

18. Melchior, 2000; Weiler *et al.*, 1998; Conrad i Hedin, 1989.

19. Leming, 2001; Melchior, 2000.

20. Morgan-Streb, 1999; McMahon, 1998; Melchior-Orr, 1995; Switzer *et al.*, 1995; Shaffer, 1993.

21. Covitt, 2002; Furco, 2002; Leming, 2001; Morgan i Streb, 1999; McMahon, 1998; Batchelder i Root, 1997; Scales i Blyth, 1997; Conrad-Hedin, 1989.

- L'ampliació de les qualitats i competències per al lideratge ²².

En el pla de l'“aprendre a ser”, creiem que són de particular interès les evidències recents quant a l'impacte de l'aprenentatge servei a l'hora d'afermar la capacitat de resiliència²³.

Com ja s'ha assenyalat, nombrosos autors han investigat l'impacte de la pràctica de l'aprenentatge servei en factors que reforcen la resiliència com ara l'enfortiment de l'autoestima²⁴. D'acord amb els relats d'estudiants que van participar d'experiències d'aprenentatge servei, la seva pràctica solidària va fer que descobrissin que eren capaços de fer coses que abans no imaginaven, que se sentissin orgullosos de si mateixos i de la seva escola o universitat pel que havien realitzat en benefici de la seva comunitat²⁵.

L'aprenentatge servei pot incidir a l'hora de reforçar altres pilars de la resiliència, com el compromís personal dels estudiants amb una ètica solidària. El fet de participar en el projecte permet als estudiants prendre part en el planejament i la presa de decisions entorn de qüestions que afecten la qualitat de vida de la seva comunitat, i a afrontar personalment situacions noves, cosa que contribueix a desenvolupar la seva capacitat d'actuar amb independència i iniciativa personal, i a posar en joc la seva creativitat. En general, els projectes d'aprenentatge servei es duen a terme en grup o en contextos comunitaris, i això estimula el desenvolupament de la capacitat de relacionar-se positivament amb altres i de superar dificultats personals i grupals per a la comunicació i la convivència.

Especialment en alguns casos, quan en la planificació dels projectes s'inclouen espais de reflexió, els estudiants reforcen la seva capacitat d'introspecció i de repensar sobre allò que s'ha fet i sobre les noves potencialitats personals desenvolupades²⁶.

22. Melchior i Bailis, 2002; Ammon *et al.*, 2001, Conrad i Hedin, 1989.

23. Billig, 2000; Melchior, 1999.

24. Conrad i Hedin, 1990; Eyer i Giles, 1999; NYLC, 2004; Furco i Billig, 2004.

25. EyC, 1998, 2000, 2001; EDUSOL 2004; CVU, 2004.

26. CVU, 2004, p. 21.

Aprendre a viure junts

El quart desafiament plantejat per la UNESCO per a l'educació en el segle XXI és “aprendre a viure junts”, o sigui promoure un fort compromís personal i col·lectiu a favor de la integració social, i generar noves possibilitats i noves formes d'educar per a la participació solidària.

Com assenyalava el document de la UNESCO:

“Quan treballen junts en projectes estimulants que fan sortir de la rutina, les diferències entre els individus, o fins i tot els conflictes, solen disminuir i a vegades desapareixen del tot. D'aquests projectes que (...) valoren el que hi ha en comú més que les diferències, en neix un nou model d'identificació.”

“L'educació formal, per tant, ha de mirar de preservar prou temps i prou ocasions en els programes perquè els joves es puguin iniciar en aquests projectes cooperatius (...) i fer-los participar en activitats socials: renovació de barris, ajuda als més desfavorits, accions humanitàries, serveis de solidaritat entre les generacions, etc.” (Delors, 1996b, p. 83)

Els projectes solidaris i d'aprenentatge servei constitueixen, de fet, formes de “*treballar mancomunadament*”, i “*projectes motivadors que permeten escapar de la rutina*” que “*valoren els punts de convergència per sobre dels aspectes que separen*”, i en aquest sentit considerem que són particularment adequats per “aprendre a viure junts”.

Són nombroses i contundents les investigacions que mostren l'impacte de les experiències d'aprenentatge servei quant al desenvolupament d'actituds pro-socials, el treball en equip, el compromís social i la participació ciutadana²⁷.

27. Diverses investigacions han posat de relleu l'impacte positiu dels programes d'Aprenentatge Servei en la millora de les conductes pro-socials (Scales *et al.*, 2000; Billig, 2000; Eyer i Giles, 1999; Morgan i Streb, 1999; Melchior, 1999; O'Donnell *et al.*, 1999; Astin i Sax, 1998; Leming, 1998; Yates i Youniss, 1996; Stephens, 1995; Batchelder i Root, 1994; Conrad i Hedin, 1989). Alguns estudis específics mostren com a resultat dels projectes d'Aprenentatge Servei una habilitat més gran per al treball en equip o amb altres persones (Melchior i Orr, 1995), i més camaraderia entre els estudiants (Billig, 2002; Weiler *et al.*, 1998; Conrad i Hedin, 1989). Quant al

D'acord amb aquests estudis, i a partir de les nostres pròpies observacions, el potencial de l'aprenentatge servei per "aprendre a viure junts" es desenvolupa amb matisos diversos segons les condicions socials dels estudiants.

Als estudiants de classes mitjanes o altes, aquest tipus d'experiències els permeten acostar-se personalment a realitats socials que normalment els són alienes, prendre contacte amb la diversitat cultural propera o aliena, i interactuar positivament amb persones en situacions menys afavorides que les pròpies. L'aprenentatge servei pot ser decisiu per a la presa de consciència de les pròpies condicions de privilegi, no des del lloc de la culpa sinó de la responsabilitat. Un projecte d'aprenentatge servei ben planejat contribueix a la superació d'estereotips i prejudicis socials i ètnics, a revertir actituds passives i consumistes, i en la preparació per assumir responsabilitats professionals i ciutadanes amb responsabilitat social.

D'altra banda, per als estudiants en situacions de pobresa, discriminació o marginació, l'aprenentatge servei pot ser una via d'auto-afirmació i de superació de les injustícies i prejudicis que els acorralen. De fet, el cercle viciós de la marginació no només impedeix l'accés als béns més essencials, sinó que sovint col·loca els estudiants en el lloc de receptors passius de decisions alienes.

Amb les millors intencions, molts docents es preocupen per obtenir ajuda per a estudiants provinents de grups immigrants, minories ètniques o sectors econòmicament postergats, però no sempre dediquen el mateix esforç a obrir-los espais de participació i lideratge que considerarien naturals per a estudiants en situacions més afavorides.

En canvi, els projectes d'aprenentatge servei permeten que els nens, adolescents o joves més pobres i marginats puguin experimentar que ells també són capaços de fer alguna cosa concreta i positiva per a la comu-

compromís social, Covitt (2002) i Perry i Katula (2001) han assenyalat indicis d'una consciència i comprensió més gran de qüestions socials en els estudiants després de realitzar experiències d'Aprenentatge Servei. Altres investigacions han trobat una major comprensió dels procediments governamentals (Levine i Lôpez, 2002; Torney i Purta, 2002), i un millor exercici de la ciutadania, la responsabilitat ciutadana i la participació en les qüestions públiques (Melchior, 2002; Kahne, Chi i Middaugh, 2002; Youniss, McClellan i Yates, 1997; Berkas, 1997; Moely, 2002; Levine i Lôpez, 2002; Covitt, 2002; Ammon et al., 2001; Eyler i Giles, 1999; Astin i Sax, 1998).

nitat que els envolta, que alguna cosa canvia al seu voltant gràcies a les seves activitats.

En desenvolupar un projecte solidari, els nens i joves més vulnerables poden aprendre quins són els canals a través dels quals fer peticions a les autoritats, sol·licitar recursos a empreses i organitzacions públiques, i sobretot a articular solidàriament esforços amb els seus pares al servei del bé comú. Aquests aprenentatges permeten superar una cultura de pors i impotència que alimenten l'apatia personal i social, i la resignació al clientelisme i la injustícia com a inevitables.

En aquests anys hem estat testimonis d'experiències extraordinàries en aquest sentit:

– Alumnes d'una escola primària per a no-vidents van dissenyar els cartells en Braille per senyalitzar tots els carrers i monuments de la seva ciutat, General Roca (Argentina). L'any 2005 el municipi va instal·lar aquesta senyalització, i ara escoles d'una ciutat veïna estan imitant l'exemple, assessorades pels nens no vidents de General Roca.

– Adolescents amb capacitats mentals diverses tiren endavant micro-empreses de forn de pa i d'hort amb els quals abasten llars per a mares solteres i menjadors populars.

– Nens i nenes d'una escola alberg en la desèrtica Puna argentina van aprendre i difonen la tècnica de l'hivernacle andí i altres que permeten cultivar verdures, flors i arbres en una zona on el verdulaire més proper es trobava a 40 km turó avall. La influència del projecte, iniciat el 1982, ha millorat les pràctiques alimentàries de les famílies dels escolars, que han passat d'una subsistència difícil com a pastors de cabres a comercialitzar els excedents de les seves hortes al mercat de La Quiaca, obtenint un ingrés addicional molt necessari. A l'hivernacle escolar, ara els nens cultiven plançons d'arbres, que van usar primer per forestar el solar de l'escola. Actualment col·laboren amb el municipi en la forestació de tot el poble, amb el propòsit de fer-ne un lloc atractiu i turístic.

La pedagogia de l'aprenentatge servei parteix de la convicció que ningú és massa petit o massa pobre per oferir alguna contribució a la comunitat.

“El aprendizaje-servicio conlleva una modificación en nuestra percepción de los jóvenes y una reconceptualización de su rol. El cambio parte de dejar de considerarlos como sujetos pasivos y dependientes, a considerarlos capaces de contribuir activamente a la transformación de su contexto.” (González, 2002)

En pedagogia està ben documentat l’“efecte Pigmalión” (Rosenthal, R. i Jacobson, L., 1968): les expectatives de l’educador quant als èxits dels seus estudiants incideixen directament en el rendiment d’aquests. Si –com en l’obra de Bernard Shaw a la qual es fa referència– el professor Higgins està segur que la florista pot parlar i actuar com una princesa, Eliza ho aconsegueix. En sentit invers, si estem convençuts que determinats estudiants per ser pobres o immigrants “no rendiran”, o que “als adolescents no els interessa res”, probablement assistirem a una profecia autocomplerta.

És el cas de l’Ana, una adolescent que vivia en un barri marginal (“villa miseria”) a 10 km de la turística ciutat de Bariloche, a la Patagònia argentina. Havia abandonat l’escola sense acabar els estudis primaris, i als 15 anys ja carregava una llarga història de viure al carrer. Al seu barri es va crear un taller de capacitació laboral on li van oferir acabar l’educació bàsica i aprendre un ofici. També els van proposar “adoptar” els avis sense família del barri, que com que vivien en cabanes precàries, sense forces físiques per reparar les teulades o recórrer el turó per anar a buscar llenya, sense gas ni llum elèctrica, amb jubilacions mínimes o nul·les, eren els que vivien en situació més precària en un context de per si altament vulnerable.

L’Ana va participar en un projecte d’aprenentatge servei en el qual ella i els seus companys van aplicar el que havien après en els tallers d’oficis per cobrir les necessitats més urgents dels avis. Es van organitzar grups per recollir llenya, aconseguir medicaments, acompanyar i escoltar. També es va dur a terme una lluita llarga i perseverant contra la cooperativa elèctrica, que va acabar amb la conquesta de la llum per a les cases dels avis.

Sis anys després que rebés en nom de la seva escola de mans del mateix President de la Nació el Premio Presidencial de Escuelas Solidarias, l’Ana ha

acabat els seus estudis secundaris, ha format una família i ha sortit de la “villa miseria”, però hi torna quotidianament com a líder d’una organització juvenil barrial, i sintetitza així l’“efecte Pigmalión” en la seva vida:

Al principio, hacíamos el proyecto solidario para pasar el día, para distraernos. Yo, que estaba en la calle, y otros chicos, lo hacíamos para no bajar al centro o andar en el barrio sin hacer nada. Una de las cosas que más nos ayudó fue esa actividad. Y siempre se lo agradezco como persona a la escuela, porque desde que llegó al barrio, cambió a una cantidad de chicos que estaban como yo o peor, a los que nunca les habían dado la oportunidad de que cambien o les habían dicho: “vení, confío en vos y vamos a hacer algo juntos.” (EDUSOL, 2005b, p.31)

Independentment del context social del que provinguin els estudiants, l’aprenentatge servei permet educar en una ètica dels drets però també de la responsabilitat, i forma la iniciativa personal i comunitària, cosa que incideix tant en la possibilitat de participació ciutadana com d’iniciatives en el camp laboral.

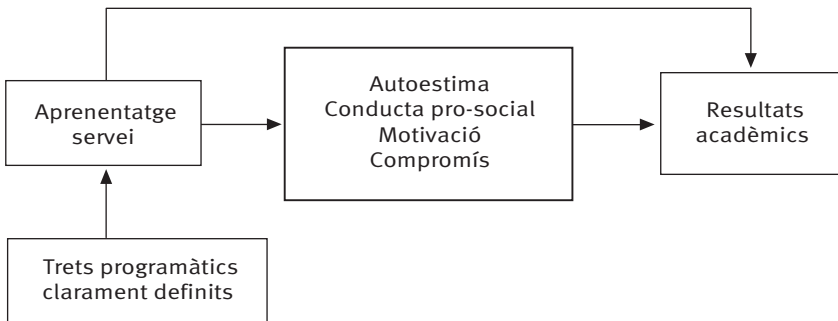
Condicions per a l’impacte de l’aprenentatge servei en la qualitat i inclusió educativa

És important subratllar que els impactes de l’aprenentatge servei descrits a continuació no es verifiquen automàticament en qualsevol projecte. La major part dels especialistes estan d’acord que poden avaluar-se impactes estadísticament significatius en projectes d’aprenentatge servei:

- *Amb una duració i intensitat significativa:* alguns autors pensen que fa falta almenys un mes o un any de trajectòria, però altres plantegen que tot just després de dos anys poden començar a advertir-se resultats significatius (EDUSOL, 2004, p. 30). La duració estaria associada també a la consolidació de la pedagogia en el projecte institucional, cosa que reforçaria un clima educatiu propici a generar un impacte positiu. La intensitat es refereix a la freqüència amb què es realitza l’activitat solidària (una acció mensual no té l’impacte d’una de setmanal).

- *Que compleixin els requisits bàsics de qualitat per a l'aprenentatge servei*: haver ofert un servei significatiu per a la comunitat, amb una activa participació dels estudiants, i una planificació que estableixi vincles clars entre l'activitat solidària i els continguts curriculars, així com espais per a la reflexió. En la terminologia de Furco, un aprenentatge servei amb “trets programàtics ben definits” (vegeu gràfic 3).

Gràfic 3: Impacte de l'aprenentatge servei en els resultats acadèmics



Font: A. Furco, 2005.

Com s'expressa en el gràfic, l'aprenentatge servei impacta en el rendiment acadèmic, entès com el que s'expressa en “notes” o certificacions, si bé aquestes difícilment poden abastar tots els matisos dels aprenentatges desenvolupats en una institució educativa. Tot i això, arriba a produir aquest impacte –crucial en termes de la permanència dels estudiants més desafavorits a l'escola– perquè impacta en altres factors “mediadors” tant o més fonamentals en la formació integral dels i les estudiants: l'autoestima, les conductes pro-socials, la motivació per aprendre i el compromís amb la institució educativa i la comunitat (Furco, 2005; Tapia, 2006).

En altres paraules: sembla que l'aprenentatge servei impactaria en el rendiment acadèmic (les qualificacions) dels estudiants si primer va impactar en el seu desenvolupament personal, en la percepció de si mateixos i dels altres i en el seu compromís i conducta pro-social. Si aquesta tesi és correcta, reforçaria la idea que els resultats de la pràctica de l'aprenentatge servei són més susceptibles de ser aconseguits amb programes

institucionalitzats i sostinguts en el temps que a través de pràctiques ocasionals que difícilment poden incidir en el nivell del desenvolupament personal.

Entre les investigacions que han aportat evidència quant a l'impacte de l'aprenentatge servei en la millora de les qualificacions escolars s'hauria de mencionar especialment la massiva enquesta nacional duta a terme per la Universitat de Brandeis a petició del Programa *Learn & Serve America*, per avaluar els seus primers 10 anys de trajectòria. L'estudi va posar de manifest que els estudiants que havien participat en programes d'aprenentatge servei havien obtingut en general qualificacions 10% superiors que els no hi havien participat. Aquest percentatge augmentava en el cas dels estudiants de les anomenades "minorities" –afro-americans, hispans i altres– (Brandeis University, 1999).

També els estudis fets per Follman (1999), Weiler *et al.* (1998) i Stupik (1996) van mostrar que els estudiants participants en projectes d'aprenentatge servei obtenien millors notes mitjanes que els seus companys dels grups de control. Així mateix, alguns estudis evidencien un augment del rendiment en proves estandarditzades entre els estudiants que van dur a terme pràctiques d'aprenentatge servei²⁸.

Estudis realitzats a l'Argentina, Xile i els Estats Units permetrien afirmar que l'aprenentatge servei impacta especialment en la retenció i qualitat educativa de les escoles en contextos d'alta vulnerabilitat socio-educativa, i en els estudiants més desafavorits²⁹.

Simplement a títol d'exemple del dràstic canvi que l'aprenentatge servei pot operar en una escola que atén estudiants en situació desfavorable, vegem en el següent quadre l'evolució de les repeticions de curs i dels abandonaments en una escola de secundària argentina al llarg de cinc anys. Ni els directius ni els docents van canviar, però a partir de 1998 es va començar un ambiciós programa d'aprenentatge servei que va abastar tots els cursos de l'escola de secundària.

28. Billig, 2003; Santmire, Giraud i Grosskopt, 1999; Weiler *et al.*, 1998; Akujobi i Simmons, 1997.

29. González-Elicegui, 2004; Marshall, 2004; NYLC, 2005.

**Quadre 2: Evolució dels abandonaments i les repeticions
de curs en l'escola Padre Constantino Spagnolo.
Junín, Mendoza, República Argentina.**

	Desenvolupament del projecte institucional d'aprenentatge servei					
	1997	1998	1999	2000	2001	2002
REPETICIONS (%)	40	13	10	9	7	4
ABANDONAMENTS(%)	35	s/d	8	5	4	0

Font: EDUSOL, 2004, p. 86.

S'ha de destacar que aquesta escola, avui una de les líders de la promoció de l'aprenentatge servei a la seva província, va aconseguir reduir a zero la deserció escolar justament el 2002, l'any de la gran crisi socioeconòmica argentina que va provocar un sever augment de les repeticions de curs i dels abandonaments en la majoria de les escoles del país situades en contextos de pobresa. Situacions similars s'han posat de manifest en altres escoles de l'Argentina, així com en escoles vinculades al Programa "Liceo para todos" del Ministeri d'Educació de Xile, que atén les escoles de secundària més vulnerables des del punt de vista socioeducatiu.

4. Aprenentatge i servei solidari: un breu estat de la qüestió a l'Argentina i a l'Amèrica Llatina

Conclorem aquesta presentació amb un repàs ràpid de l'estat de la difusió de l'aprenentatge servei a l'Amèrica Llatina i al Carib.

Com hem afirmat anteriorment, l'aprenentatge servei és una innovació que sorgeix de les institucions educatives, però a partir d'elles en alguns països es van anar desenvolupant també polítiques educatives de promoció sistemàtica de la metodologia.

En cada país el procés es va dur a terme de forma diversa, i l'aprenentatge servei va sorgir i es va desenvolupar des de diferents nivells del sistema educatiu: a Mèxic, Costa Rica i Colòmbia els pioners de l'aprenentatge servei van ser docents i estudiants de les universitats. A l'Argentina, Xile, Bolívia i el Brasil, així com a la República Dominicana, el protagonisme principal el van tenir les escoles d'ensenyament secundari. A l'Uruguai, en canvi, van començar per l'escola primària. En alguns casos, el servei solidari és un requisit obligatori per graduar-se en l'ensenyament secundari o la universitat. En altres es privilegia el concepte de voluntariat.

Vegem un sumari panorama de l'estat de la qüestió en les escoles, per un costat, i en l'educació superior per l'altre.

Aprenentatge i servei solidari en l'educació inicial, primària i secundària

Les escoles llatinoamericanes tenen una llarga tradició de solidaritat (Tapia, 2002). Pel que fa a l'aprenentatge servei en sentit estricte, s'han destacat experiències en edats tan primerenques com les de les escoles bressol, i també a parvulari.

En alguns països com la República Dominicana, Costa Rica i Veneçuela, s'ha optat per establir el servei estudiantil com a requisit obligatori en l'educació secundària (EyC, 2000). En general, en tots aquests casos es tracta més de "servei comunitari institucional" que d'aprenentatge servei en sentit estricte, si bé en algunes institucions s'aprofita el requisit obligatori per generar projectes que articulen l'aprenentatge i el servei.

Des de 1996, l'Argentina va ser el primer país de l'Amèrica del sud en el qual es va desenvolupar a nivell nacional una política de promoció explícita de l'aprenentatge servei en les escoles, però sense establir requisits d'obligatorietat. Es van prioritzar polítiques de reconeixement i valoració de les institucions que prenen la iniciativa de desenvolupar projectes solidaris com a exercici de la seva pròpia autonomia, i en resposta a la seva pròpia realitat.

En el cas de Xile, des de l'any 2000 es va començar també a promoure l'aprenentatge servei des de les polítiques educatives nacionals, i també s'ha optat per una política de promoció i no d'obligatorietat. En el cas xilè, es va començar per promoure l'aprenentatge servei com a innovació pedagògica per prevenir la deserció i millorar la qualitat educativa en els 424 *liceos* de més vulnerabilitat acadèmicament i socioeconòmicament parlant, atesos pel programa "Liceo para todos". En aquest moment, la meitat d'aquests *liceos* estan desenvolupant "tutories entre pares", i 120 van rebre fons per desenvolupar projectes d'aprenentatge servei. El desembre del 2004 es va atorgar per primera vegada el Premio Bicentenario Escuelas Solidarias, que convoca instituts de secundària de tot el país, tant privats com estatals, i que continua tenint continuïtat com una instància de valoració i difusió de l'aprenentatge servei i del servei comunitari estudiantil en el sistema educatiu xilè.

És important assenyalar el rol fonamental que les organitzacions de la societat civil han complert i compleixen en la promoció del voluntariat estudiantil i de l'aprenentatge servei en les escoles de la regió.

És notable el cas de Faça Parte, una organització de la societat civil que promou el "voluntariat educatiu" (terme usat al Brasil per designar l'aprenentatge servei) en aliança amb el Ministeri d'Educació Federal i les autoritats educatives locals, a través de la distribució de materials de capaciació per al desenvolupament de projectes solidaris i d'una campanya

en les escoles solidàries al voltant dels Objectius del Mil·lenni de Nacions Unides. L'any 2005, 12.800 escoles brasileres van ser acreditades per les autoritats educatives i Faça Parte per les seves pràctiques solidàries amb el Segell d'Escola Solidària.³⁰

En el cas de l'Uruguai, l'aprenentatge servei va ser introduït en les escoles primàries per iniciativa del Centro del Voluntariado del Uruguay, una organització que actualment està finançant capacitació docent i assistència tècnica també a l'ensenyament secundari. A Bolívia, les primeres experiències d'aprenentatge servei conegudes han estat promogudes pel Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL), amb seu a Santa Cruz de la Sierra.

En el cas de l'Argentina, el Ministeri d'Educació treballa en estreta aliança en aquesta temàtica amb CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, així com amb la Fundación SES, amb el moviment de Noies Guies i amb altres organitzacions que promouen o practiquen l'aprenentatge servei.

Com veurem a continuació, les organitzacions de la societat civil han complert també un rol molt significatiu en la difusió de l'aprenentatge servei en les institucions d'educació superior de l'Amèrica Llatina.

Aprenentatge i servei solidari en l'educació superior

Mèxic és, sens dubte, el pioner del servei estudiantil universitari a l'Amèrica Llatina. El "servei social" va ser inclòs com una obligació per als universitaris en la Constitució de la Revolució Mexicana, el 1910. Des de 1945, quan es va reglamentar l'obligació dels estudiants universitaris de prestar un servei social, centenars de milers de joves han fet la seva aportació a comunitats en tot el país (Gortari Pedroza, 2004).

En termes dels "quadrants" de l'aprenentatge i el servei que hem presentat anteriorment, el servei social mexicà ha desenvolupat experiències tant de servei comunitari com d'aprenentatge servei. Sens dubte, en molts casos el Servei Social mexicà implica per als estudiants quasi exclusivament el compliment a desgana d'un requisit burocràtic en una institució governamental en la qual se'ls fa servir com a cadets. Com qual-

30. www.facaparte.org.br/new/

sevol institució obligatòria estesa en el temps, probablement el Servei Social ha tingut alts i baixos en la seva aplicació al llarg dels anys, motiu pel qual l'Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) està avaluant el que s'ha fet i acordant propostes per renovar i optimitzar les pràctiques del Servei Social³¹.

Malgrat les seves limitacions, és indubtable que el Servei Social mexicà ha estat un model de referència per a altres països llatinoamericans.

És el cas de Costa Rica, que des de 1975 va establir com a requisit per graduar-se participar en un projecte de “treball comunal universitari” (TCU)³², i de Veneçuela, que ha establert molt recentment un requisit similar.

En tota l'Amèrica Llatina, un nombre creixent de càtedres estan establint pràctiques professionals o passanties desenvolupades en contextos comunitaris. Aquest tipus de pràctiques enriqueixen no només la consciència social dels futurs professionals, sinó que contribueixen a superar una concepció fragmentada i aïllada de la realitat quant a la producció de coneixement.

En la formació docent, l'aprenentatge servei està contribuint a la renovació dels sistemes de pràctica docent. En nombrosos casos, les pràctiques comencen a incloure, a més de les tradicionals a l'aula, pràctiques en contextos comunitaris: per exemple, els estudiants del Profesorado de Letras de l'Instituto Joaquín V. González de Buenos Aires poden realitzar part de les seves pràctiques docents actuant com a formadors de promotors de la lectura i animadors socioculturals en barris marginals de la ciutat; els estudiants de l'Instituto de Educación Física de Rosario desenvolupen part de les seves pràctiques oferint en centres comunitaris gimnàstica per a la tercera edat, activitats esportives per a nens en situació de risc, educació física per a no vidents i altres activitats. A l'Equador els estudiants de carreres docents van protagonitzar una recordada campanya d'alfabetització, i a Xile molts futurs docents actuen com a tutors de nens i adolescents en risc a través del programa “Adopta un hermano@” de la Fundación para la Superación de la Pobreza (FUNDASUPO).³³

31. www.anui.es.mx

32. www.vas.ucr.ac.cr/tcu/

33. www.adoptaunhermano.cl

Com ja hem assenyalat, les organitzacions de la societat civil estan complint un rol significatiu en la difusió de l'aprenentatge servei en el nivell superior. Juntament amb les ja mencionades, destaquen en aquest camp UNISOL (Universidade Solidaria, Brasil³⁴), i Opción Colombia, una organització que promou que estudiants universitaris avançats realitzin durant sis mesos una pràctica professional solidària en localitats rurals i molt vulnerables. Participen d'aquest programa més de 20 universitats estatals i privades, i actualment el model s'està difonent en tota la regió a través d'Opción Latinoamérica³⁵.

L'aprenentatge servei a l'Argentina: de la praxis institucional a les polítiques educatives

Per acabar, voldria comentar breument el procés d'instal·lació de l'aprenentatge servei com a política educativa a l'Argentina, i les principals característiques de la pràctica en les institucions educatives del meu país.

L'inici de la difusió de l'aprenentatge servei es va produir en el context de les reformes educatives de la dècada dels noranta –fortament inspirades en la reforma educativa espanyola. La reforma curricular incloïa Continguts Bàsics Orientats per a les cinc modalitats del “Polimodal” (els tres últims anys de l'educació secundària), acordats pel Consejo Federal de Educación per a la seva posterior adaptació per part dels dissenys curriculars provincials.

En aquest context, es va proposar desenvolupar “projectes” per a cada una de les modalitats. Es procurava establir en l'últim any de l'ensenyament secundari la possibilitat que els alumnes possessin en pràctica tots els coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals adquirits, plasmant projectes concrets sorgits de la creativitat i iniciativa dels estudiants, d'acord amb el que se sintetitza en el quadre següent:

34. www.unisol.org.br

35. www.opcioncolombia.org.co

Quadre 3: Projectes per modalitat

MODALITAT	PROJECTE
Economia i gestió de les organitzacions	Projecte de microempresa
Producció de béns i serveis	Projecte tecnològic
Comunicació, arts i disseny	Projecte de producció i gestió comunicacional
Ciències naturals Humanitats i ciències socials	Projecte d'investigació i intervenció comunitària

Font: Ministerio de Cultura i Educación, 1997.

La proposta de Projecte d'Investigació i Intervenció Comunitària es va basar en les primeres experiències d'aprenentatge servei que ja s'havien dut a terme en algunes escoles, i en la normativa aprovada per alguna de les províncies, i va obrir la possibilitat que les escoles utilitzessin no només els espais de projecte d'humanitats i de ciències naturals, sinó també els de les modalitats restants, per desenvolupar projectes d'aprenentatge servei (Tapia i Mallea, 2003).

El setembre del 1997 el Ministeri d'Educació va organitzar el Primer Seminari Internacional d'Aprenentatge Servei a Buenos Aires, com una instància de capacitació per a funcionaris provincials i un petit grup de docents involucrats en una vintena de projectes pioners. Amb la participació de diversos experts internacionals –entre ells el català Robert Roche, especialista en pro-socialitat– aquest primer seminari de 1997 és avui considerat fundacional del ràpid creixement de l'aprenentatge servei a l'Argentina (EyC, 1998; Roche Olivar, 1998).

Una segona etapa va començar l'any 2000 amb la creació en el Ministeri d'Educació del Programa Nacional Escuela y Comunidad, i del Premio Presidencial Escuelas Solidarias, atorgat a deu escoles seleccionades entre més de 3.000 per la qualitat de les seves experiències d'aprenentatge servei. Les escoles premiades van rebre fons per desenvolupar projectes d'aprenentatge servei que ja estaven en marxa. La decisió política va

ser no finançar només bones idees, sinó projectes que estiguessin en execució, fossin sustentables i de qualitat. Això constitueix una forma de reconèixer i valorar l'esforç de les escoles solidàries, i d'animar que siguin replicades per altres institucions. És també un canal molt valuós per reunir informació sobre les escoles involucrades en projectes d'aprenentatge servei a l'Argentina, i obrir canals per servir-les més eficaçment.³⁶

El model d'aprenentatge servei de l'Argentina començava a difondre's per la regió de l'Amèrica del Sud quan durant la dramàtica crisi institucional i social de finals del 2001 i principis del 2002, el Programa Escuela y Comunidad va ser cancel·lat i es va discontinuar el Premio Presidencial.

Enmig de la crisi, l'aprenentatge servei començava una nova etapa. Malgrat la desactivació de les polítiques nacionals, diversos Ministeris d'Educació provincials van continuar recolzant l'aprenentatge servei. Fins i tot en els casos en què les autoritats educatives locals no recolzaven la difusió de l'aprenentatge servei, la majoria de les "escoles solidàries" van continuar desenvolupant les seves experiències o van començar-ne de noves.

Per acompanyar aquestes institucions educatives i donar continuïtat a la promoció de l'aprenentatge servei fins i tot més enllà de les fronteres argentines, el febrer del 2002 va néixer CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, organització de la societat civil que ha tingut un ràpid creixement, i en aquest moment està treballant amb governs i organitzacions de 14 països de l'Amèrica Llatina i el Carib, i lidera la Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio³⁷.

La continuïtat sustentada des de l'esforç de les escoles i la societat civil va ser recollida novament des de l'Estat Nacional el 2003, amb el llançament d'un nou programa nacional d'aprenentatge servei, Educación Solidaria, dirigit al conjunt del sistema educatiu, incloent-hi ara l'educació superior, i que té entre les seves responsabilitats la promoció de l'aprenentatge servei i l'articulació de les polítiques del Ministeri amb els esforços de les organitzacions de la societat civil.

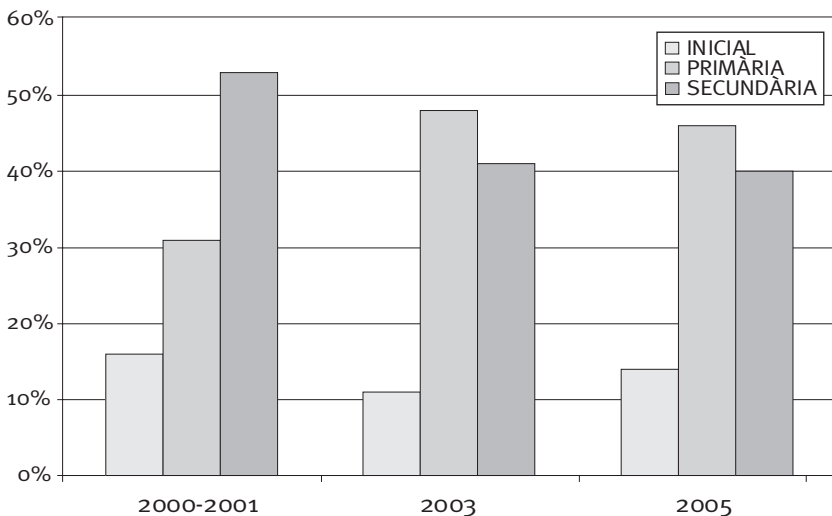
36. www.me.gov.ar/edusol

37. www.clayss.org

L'any 2004 es va establir el Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en la Educación Superior, que va convocar més de 300 experiències desenvolupades en escoles de magisteri i universitats. Aquest mateix any, el Ministeri d'Educació va llançar un nou projecte d'aprenentatge servei a nivell nacional, Aprender Enseñando (EDUSOL, 2005), un programa que convoca estudiants de magisteri i de carreres universitàries humanístiques a postular-se voluntàriament com a tutors per a adolescents en risc d'abandonar l'escola. El Ministeri ofereix el pagament d'un petit viàtic, i la capaciació dels tutors i els seus coordinadors. En l'actualitat, 1.300 estudiants de nivell superior estan acompanyant 14.000 nens i adolescents en situació de vulnerabilitat socioeducativa perquè puguin continuar o finalitzar amb èxit els seus estudis.

Les estadístiques del Premio Presidencial mostren que l'aprenentatge servei és una innovació pedagògica que s'està desenvolupant transversalment en tot el sistema educatiu: en escoles urbanes i rurals, de gestió estatal (74%) i privada (26%), amb milers d'alumnes o amb uns quants, i que

Gràfic 4: Escoles solidàries per nivell 2000-2005



Font: Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2005. Programa Nacional Educación Solidaria, República Argentina, 2006.

no és patrimoni de cap tipus particular d'institució educativa. Si bé en els primers anys les escoles de secundària van estar lleugerament sobrerepresentades en les presentacions al Premio Presidencial, en l'actualitat segueixen gairebé exactament les proporcions del sistema educatiu nacional.

El 2005 les experiències presentades van comptar amb la participació de més de 340.000 estudiants, dels més diversos contextos socioeconòmics.

Finalment, voldria assenyalar que –almenys a l'Argentina i a la resta de l'Amèrica Llatina– la sustentabilitat de l'aprenentatge servei sembla recolzar-se més en l'apropiació de la metodologia per part de les institucions educatives que en els suports governamentals. Les escoles i universitats adopten la metodologia perquè resulta significativa per a directius, docents i estudiants. Una vegada l'aprenentatge servei entra en la cultura i les pràctiques institucionals, sembla no importar gaire si hi ha o no recolzament oficial. Les institucions i els estudiants treballen per obtenir els diners que necessiten per desenvolupar els seus projectes, busquen suport local i, en general, fan coses extraordinàries amb molt pocs diners o sense diners.

Tot i això, s'ha de reconèixer que sense el recolzament del govern nacional, l'aprenentatge servei no s'hauria difós tan ràpidament a l'Argentina. I sense polítiques fortes, les escoles més pobres del país no tindrien els recursos per a la capacitació dels docents o per finançar els seus projectes, i la major part dels funcionaris provincials no tindrien el mateix impuls per promoure l'aprenentatge servei.

Voldria acabar citant una frase que mostra que innovacions educatives com l'aprenentatge servei poden tenir també arrels molt antigues.

Ja en el segle XVII, en la seva *Didàctica Magna*, Comenius deia:

“augmentaràs la facilitat en el deixeble si li fas veure l'aplicació que en la vida comuna quotidiana té tot allò que li ensenyes. Si li mostres per què val cada cosa, faràs que sàpiga que ho sap i pugui fer-la servir.”

Parafrasejant Comenius, podríem afirmar que els estudiants que practiquen l'aprenentatge servei saben el que saben, i saben que ho poden aplicar per construir comunitats més justes i més solidàries.

Bibliografia

- AKUJOBI, C. i SIMMONS, R. (1997). *An Assessment of elementary school service-learning teaching method: Using service-learning goals*. NSEE Quarterly (National Society for Experiential Education), Vol. 23, n. 2, hivern.
- ALIAGA PIZARRO, José Manuel (2002). *Instituto de Educación Rural Liceo Industrial Remehue. Una Experiencia de Aprendizaje-Servicio*. Décima Región de los Lagos, Osorno, Xile, mimeo.
- AMMON, M.S, FURCO, A., CHI, B. i MIDDAGH, E. (2001). *Service-learning in California: A profile of California's CalServe service-learning partnerships: 1997-2000*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- ASTIN, A. i SAX, L. (1998). "How undergraduates are affected by service participation". *A Journal of College Student Development*, 39 (3), p. 259-63.
- ASTIN, A. W., SAX, L. J., i AVALOS, J. (1999). "The long-term effects of volunteerism during the undergraduate years". *A The Review of Higher Education*, 21(2), p. 187-202.
- BATCHELDER, T. H. i ROOT, S. (1994). "Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes". *A Journal of Adolescence*, 17(4), p. 341-355.
- BILLIG, S.H. (2000). "Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds". *A Phi Delta Kappan*, 81(9), p. 658-664.
- BILLIG, S.H. i MEYER, S. (2002). *Evaluation of the Hawaiian Studies Program at Wainae High School for CREDE*. Denver, CO. RMC Research Corporation.
- BILLIG, S.H.; MEYER, S. i HOFSCIRE, L. (2003). *The impact of service-learning on MEAP: A large-scale study of Michigan Learn and Serve*

- grantees*. Ponència al National Service-Learning Conference, Minneapolis, MN.
- BRANDEIS UNIVERSITY (1999). CENTER FOR HUMAN RESOURCES. *National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report*. Waltham, MA.
- CAIRN, R.W. i KIELSMEIER, J. (1995) *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council.
- CLAYSS (CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO) (2002). *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, CLAYSS.
- CONRAD, D.E. i HEDIN, D. (1989). *High school community service: A review of research and programs*. Madison, WI: National Center for Effective Secondary Schools.
- CONRAD, D.E. i HEDIN, D. (1990). "Learning from Service Experience. Experience is the Best Teacher- Or Is It?". A KENDALL, J. et al. *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, p. 87-96.
- CONRAD, D.E. i HEDIN, D. (1991). "School-based Community Service: What We Know from Research and Theory". A *Phi Delta Kappan*, Juny, p. 743-749.
- COOPER, Mark (1999). *Planning Your Next Successful Volunteer Project*. The FIU Volunteer Action Center. A www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html
- COVITT, B. (2002). *Motivating environmentally responsible behavior through service-learning*. A S.H. BILLIG i A. FURCO, *Service-Learning Through a Multidisciplinary Lens*. Greenwich, CT: *Information Age*, p. 177-197.
- CSV (2000). Education for Citizenship. *Discovering Citizenship through active learning in the community. A teaching toolkit*. Created by Francine Britton with new materials in association with the Institute for Global Ethics. London, CSV Education for Citizenship-Deutsche Bank.
- CVU. CENTRO DEL VOLUNTARIADO DEL URUGUAY (2004). Proyecto aprendiendo juntos. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez. Libro 4. *Aprendizaje-servicio. Conceptos, reflexiones y experiencias*. Montevideo, ICD.

- DELORS, J., (comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Buenos Aires, Ediciones UNESCO.
- DELORS, Jacques *et al.*, (1996b). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya.
- DEWEY, John (1938). *Experience and education*. Nova York, Macmillan.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. ÀREA D'EDUCACIÓ (2005). *Jornades BPE II: Aprentatage- Servei*. Sant Joan Despí, 9 de juny de 2005, Centre Cívic Torreblanca. www.diba.es/siae/jornades/jbpe_fetes.asp
- EBERLY, Donald (1988). *National Service. A promise to keep*. Nova York, John Alden Books.
- EBERLY, Donald i SHERRADEN, Michael (eds.) (1990). *The Moral Equivalent of War? A Study of Non-military Service in Nine Nations*. Westport, CT, Greenwood Press.
- EDUSOL (2004). PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5º y 6º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
- EDUSOL (2005). PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Proyecto "Aprender Enseñando". Informe Preliminar*. República Argentina, Marzo 2005 (mimeo).
- EDUSOL (2005b). PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
- EyC (1998). MINISTERIO DE CULTURA I EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina.
- EyC (2000). MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. PROGRAMA NACIONAL ESCUELA Y COMUNIDAD. *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, República Argentina.

- EyC (2001). MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. PROGRAMA NACIONAL ESCUELA Y COMUNIDAD. *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3º y 4º Seminario Internacional "Escuela y Comunidad"*, República Argentina.
- EYKER, J. i GILES, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FOLLMAN, Joseph (1998). *Florida Learn and Serve: 1996-97 Outcomes and Correlations with 1994-95 and 1995-96*. Center for Civic Education and Service. Tallahassee, FL: Florida State University.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FURCO, Andrew i BILLIG, Shelley H. (ed.). (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT.
- FURCO, A. (2003). *Service Learning and the Engagement and Motivation of High School Students*. Berkeley Service-Learning Research and Development Center, School of Education, University of California at Berkeley.
- FURCO, A. (2005). "Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio". A PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, p. 19-26.
- GONZÁLEZ, Alba (2002). *El rol docente y el trabajo en equipos a partir de proyectos educativos vinculados a la comunidad*. Abstract d'ús intern. Buenos Aires, CLAYSS.
- GONZÁLEZ, A. i ELICEGUI, P. "El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa. Reflexiones en torno a ocho experiencias". A MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina, p.188-206.
- GORTARI PEDROZA, Ana de (2004). *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. Ponencia presentada en el VII Seminario

- Internacional "Aprendizaje y servicio solidario". Buenos Aires, 6-7 octubre 2004. www.me.gov.ar/edusol
- HALSTED, Alice (1998). "La experiencia del aprendizaje-servicio en la educación norteamericana." A MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del Primer Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina, p. 23-36.
- KENDALL, J. et al (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- KLUTE, M. M. (2002). *Antioch's Community-Based School Environmental Education (CO-SEED): Quantitative evaluation report*. Denver, CO. RMC Research Corporation.
- LAIRD, M. i BLACK, S. (2002). *Service-learning evaluation project. Program effects for at risk students*. Presentation at 2nd International Service Learning Research conference, Nashville, TN, Octubre.
- LEMING, J.S. (2001). "Integrating a structural ethical reflection curriculum into high school community service experiences: Impact on students' sociomoral development". A *Adolescence*, 36(141), primavera.
- LEVINE, P. i LÓPEZ, M.H. (2002). *Youth voter turnout has declined, by any measure*. Report from The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement (CIRCLE), College Park, MD. Setembre.
- LUBICH, Chiara (1989). *100 Pensamientos*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- MARCUS, G.P., HOWARD, J.P., i KING, D.C. (1993). "Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment". A *Education Evaluation and Policy Analysis*, 15, p. 410-419.
- MARSHALL, Teresa (2004). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*. A EDUSOL (2004). PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5^o y 6^o Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, p. 94-98.
- MCMAHON, R. (1998). *Service-Learning: Perceptions of preservice teachers*. Conferència presentada al 27è Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Conference. Nova Orleans, LA.

- MELCHIOR, A. i BAILIS, L.N. (2002). "Impact of service-learning on student attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations". A FURCO, A. i S.H. BILLIG (eds.). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p. 201-222.
- MELCHIOR, A. (2000). "Costs and benefits of service-learning". A *The School Administrator*. August. A www.aasa.org/publications/sa/2000_08/contents.htm
- MELCHIOR, A. (1999). *Summary report: National evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA: Center for Human Resources, Brandeis University.
- MELCHIOR, A. i ORR, L. (1995). *Final report: National evaluation of Serve America*. Cambridge, MA: ABT Associates.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina.
- MORGAN, W. i STREB, M. (2001). "Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values." A *Social Science Quarterly*, 82(1), març, p. 155-169.
- NYLC (2004). NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN.
- NYLC (2005). NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing to Greatness 2005. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN, 2005.
- O'DONNELL, L. O., STUEVE, A., SANDOVAL, A., DURAN, R., HABER, D., ATNAFOU, R., JOHNSON, N., GRANT, U., MURRAY, H., JUHN, G., TANG, J., i PIESSENS, P. (1999). "The effectiveness of the Reach for Health community service learning program in reducing early and unprotected sex among urban middle school students." A *American Journal of Public Health*, 89, p. 176-181.
- OSBORNE, R., HAMMERICH, S., i HENSLEY, C. (1998). "Student effects of service-learning: Tracking change across a semester". A *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, p. 5-13.
- PASO JOVEN (2004). Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL.

- PERRY, J.L. i KATULA, M.C. (2001). "Does service affect citizenship?". A *Administration and Society*, 33(3), juliol, p. 330-365.
- RIFKIN, Jeremy (1996). "Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society". A *Education Week*. gener, p. 33.
- ROCHE OLIVAR, Roberto (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- ROSENTHAL, R. i JACOBSON, Leonore. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nova York, Rinehart and Winston.
- SANTMIRE, T., GIRAUD, G., i GROSSKOPT, K. (1999). *Further attainment of academic standards through service-learning*. Conferència presentada l'abril a la National Service-Learning Conference, San José, CA.
- SBERGA, Adair Aparecida (2003). *Voluntariado Educativo*. São Paulo, Editora Fundação EDUCAR Dpaschoal/Instituto Faça Parte - Brasil Voluntário.
- SCALES, P.C. i BLYTH, D. (1997). "Effects of service-learning on youth: What we know and what we need to know". A *The Generator*, 6-9, hivern.
- SERVICE-LEARNING 2000 CENTER (1996). *Service-Learning Quadrants*. Stanford University, Califòrnia.
- SHUMER, R. (1998). "Community schools and service-learning: What research tells us about the relationship between the two". A *Education Journal*, XXV (1 i 2), hivern, p. 19-22.
- SLEDGE, A. C. i SHELBURNE, M. (1993). *Affective domain objectives in volunteer courses for postsecondary teachers*. Conferència presentada a l'Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nova Orleans, LA.
- STEPHENS, Lynn (1995). *The Complete Guide to Learning Through Community Service, Grades K-9*. Boston, MA: Allyn and Bacon Publishers.
- STUPIK, Josie (1996). *Valued Youth Partnerships: Programs in Caring*, San Antonio, TX: Intercultural Research and Development Association.
- TAPIA, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TAPIA, María Nieves (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina. A: Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, CLAYSS.

- TAPIA, María Nieves (2006). *Apprendimento e solidarietà. La pedagogia dell' apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova.
- TAPIA, María Nieves i ALLEA, María Marta (2003). "Aprendizaje-Servicio en Argentina". A H. PEROLD, M. SHERRADEN, i S. STROUD (eds.), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry South Africa. <http://www.service-enquiry.co.za>
- TITLEBAUM, P. et al., (2004). *Annotated History of Service Learning 1862-2002*. University of Dayton, Dayton, OH.
- TORNEY-PURTA, J. (2002). "The school's role in developing civic engagement; A study of adolescents in twenty-eight countries". *A Applied Developmental Science*, 6, p. 203-12.
- VOGELGESANG, L. i ASTIN, A.W. (2000). "Comparing the effects of service-learning and community service". *A Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, p.25-34.
- WEILLER, D., LAGOY, A., CRANE, E. i ROVNER, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RP International with The Search Institute.
- WURR, A.J. (2002). "Text-based measures of service-learning writing quality. Reflections". *A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy*, 2(2), p. 40-55.
- YATES, M. i YOUNISS, J. (1997). "Community service and political identity development in adolescence". *A Journal of Social Issues*, 54(3), p. 495-512.

Poden trobar-se bibliografies sobre aprenentatge servei a:

- CLAYSS: www.clayss.org
- Universitat de Califòrnia-Berkeley:
- <http://gse.berkeley.edu/research/slc/ServiceLearning.html>
- National Service-learning Clearing House: www.servicelearning.org
- National Youth Leadership Council: www.nylc.org
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei: www.aprenentatgeservei.org

Nota sobre l'autora

María Nieves Tapia és coordinadora del Programa Nacional Educació Solidària del Ministeri d'Educació, Ciència i Tecnologia de la República Argentina i directora acadèmica del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). També és professora a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) i, des del 1998, representant de l'Amèrica del Sud a la comissió directiva de IANYS (International Association for National Youth Service). Entre el 2002 i el 2003 va coordinar el programa Escuelas Solidarias de la Secretaria d'Educació del Govern de la Ciutat de Buenos Aires. És autora de nombroses obres, entre les quals destaquem *La solidaridad como pedagogía* (Buenos Aires, 2000).

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** María Nieves Tapia. Juliol 2006, 57 p.

