UNIVERSITAT DE BARCELONA

# Construcción de comunes educativos locales mediante el Aprendizaje-Servicio

Brenda Bär Kwast

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License***.

TESIS DOCTORAL

# CONSTRUCCIÓN DE COMUNES EDUCATIVOS LOCALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO

**Brenda N. Bär Kwast**

**2022**

DIRECTORAS: DRA. LAURA RUBIO SERRANO Y
DRA. XUS MARTÍN GARCÍA



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Imatge portada: Mireia Moliné @_molineira

# Construcción de comunes educativos locales mediante el Aprendizaje-Servicio

Memòria presentada per optar al grau de doctora per la Universitat de Barcelona

Programa de doctorat en Educació i Societat

Autora: Brenda Nazarena Bär Kwast

Directores: Dra. Laura Rubio Serrano i Dra. Xus Martín García

Tutora: Dra. Xus Martín García

Facultat d'Educació



UNIVERSITAT DE BARCELONA

*Un granet de sorra pel teu món*

# Agradecimientos

Escribir estas páginas de agradecimientos creo que es lo más fácil que he tenido que hacer en este trabajo. La única complicación es hacer buena memoria y no dejarse a nadie. Me encanta poder mirar atrás y ver que ha sido un camino muy compartido; tanto que me lleva a pensar que las tesis no deberían ser firmadas individualmente, porque no es verdad que las acciones que se han llevado a cabo a partir de esta investigación o las reflexiones a las que he llegado hayan sido solamente propias. Ha sido un camino lleno de compañía. Sin las personas que mencionaré o muchas otras nada hubiera sido posible: ni los proyectos en las ciudades y pueblos, ni los aprendizajes que se destacan en esta memoria. En alguno de estos días de tesis, que me doy la rebeldía de no citar ninguna fuente, leí que Spinoza decía que sólo hacer las cosas en conjunto nos acerca a la verdad; por ello de su defensa de democracia como sistema que nos acerca a las decisiones más acertadas porque son tomadas con más personas. Creo que, si hay más certezas en este documento es gracias a la cantidad de personas que, de una manera u otra, han colaborado y aportado sus ideas en él.

En primer, lugar me gustaría mencionar y agradecer en completo al equipo del GREM y en especial a su parte más centrada en ApS, el "*GREM petit*", que me enseñaron que podía haber otra universidad y otra investigación más vinculada al mundo social, donde el cuidado de las personas, el compromiso con la educación y a rigurosidad están siempre presentes. Han sido años preciosos de disfrutar aprendiendo gracias a vosotros y vosotras. Con una mención especial a Josep Puig, por abrirme este camino del ApS e inspirarme para hacer esta tesis y a Xus Martín por todo el apoyo que me ha dado en momentos complicados. Ella cree que hacía de dura, pero en realidad era la pieza necesaria para continuar.

Otro pilar de la tesis han sido las personas con las que he podido compartir la investigación desde el Centre Promotor de ApS y me han acompañado en el trabajo en los casos: Laura Lucchetti, Clàudia Bassaganya, Blanca Romañá, Jordi Calvet y la imprescindible Laura Campo; motor y alma del ApS en este espacio. No sé si lo sabe o se lo cree, pero estoy convencida que es de las personas imprescindibles en todo lo que ha pasado en Cataluña estos últimos años en materia de ApS. Esta tesis era reflexión, pero a su vez acción sobre la realidad y gracias a vosotros ha sido posible.

También hubiera sido imposible sin los equipos de los ayuntamientos que nos abrieron las puertas y con los cuáles pudimos aprender mucho sobre la realidad del mundo local. Ha sido una gran

suerte encontrarme con tan grandes profesionales en el camino: Carola Calventus y Germán Llerena de Sant Cugat; Ivana Oliveras de Gurb; Jesús Subirats, Alba Camps y Eli Teixidor de Puig-Reig; Gemma Blasco, Susana Andrés, Nathalie Souto, Merche Ríos y Montse Quiñones, Elena Roca, Francesc Vila, Martí Boneta de Barcelona; Sara Maroto de la Diputación de Barcelona; y muy especialmente a Maria Monzó y Judit Rifà, por todos los esfuerzos, que no han sido pocos, por poner las condiciones para crear el mejor equipo de trabajo que podría haber tenido nunca en este viaje. La ciudad no sabe el tesoro que tenía con vosotras en la calle Avinyó.

Es justo también mencionar que llegar hasta aquí tiene un agradecimiento colectivo a quien nos sostiene la vida y la hace más agradable: la familia, a mi madre Inés por estar siempre ahí; a mis tías de Argentina: Haydeé, Cecilia, Nelly y Angélica; y mi familia política: Pilar, Cisa y Maria. A todas ellas, por el apoyo, los ánimos y por cuidarme o echar una mano en muchos momentos para que pudiera tener un tiempo para la tesis que sin ellas no sería posible. No es casualidad que todas sean mujeres, porque son quienes nos sostienen y hacen girar el mundo.

Además, pienso que es necesario un agradecimiento más global y sin ningún nombre propio a la comunidad con la que he podido contar. Vengo de una familia humilde, donde formo parte de una primera generación que llegaba a la universidad y donde hacer un doctorado no pasaba el imaginario de nadie. Por eso, me siento agradecida de haber podido contar con maestros, maestras y profesorado que siempre me han animado y dado confianza para estudiar, con cooperativas de familias y AFAS que han hecho que nunca me pierda una actividad o me falte un libro, a las becas públicas y ayudas de un sistema que para mí sí que funcionó y me permitió estudiar hasta este final. Justamente porque sé de su necesidad para muchas personas, creo que es tan necesario protegerlo para otras puedan contar con ello. Para mí sé que no hubiera sido posible de otra manera.

No em puc oblidar, d'altres persones a nivell personal molt necessàries per aquest camí. A l'Andreu, la meva parella i suport i company en mil batalles. Diuen que el seu pare va dir, òbviament en broma, que sense sa mare ell hagués acabat la tesi molt abans. Jo estic convençuda que sense tu, Andreu, no hagués arribat mai fins aquí. Com ell segurament tampoc. Gràcies per la paciència, per les idees, per l'estima, pels ànims i les correccions.

También una mención a los amigos y amigas, que hacen que la vida interesante y agradable. Porque no sería posible hacer nada sin su compañía y complicidad. No sería posible sin poderme tomar un café con Nimbe o Fani en Mundet, que luego con pandemia cambió por mis compañeros del espacio de cotrabajo de La Cartera que creamos en Premià de Mar para hacernos

compañía después del confinamiento; sin los amigos de Can Sanpere en Premià, de Barcelona, de Caldes, de Girona, de Alicante, los de los espacios de militancia, los que regalan conversaciones en bares que enriquecen y amplían la mente, los que conspiran para crear ese mundo donde nos queremos mejor. Aquí no me atrevo a mencionar a nadie porque seríais incontables, porque tengo la suerte de teneros y compartir con vosotros y vosotras sobremesas, conversaciones, discusiones, canciones, campamentos, asambleas… que valen oro, que son un espacio de aprendizaje y de trinchera. Por eso seguramente en este texto hay muchas lucubraciones compartidas que no he podido citar como debería que no siempre son mías o frases en las entradas de los capítulos que son canciones, poemas o alguna referencia de texto compartido con alguien y que me gustaba visibilizar. Tal y como se defiende en el texto, los entornos y la comunidad nos enseña y en este proceso no ha sido de otra manera.

A Mar, mi psicóloga, que sin haber leído una palabra de esta tesis tengo clarísimo que ha aportado mucho. Ha hecho que este proceso no sea sólo académico, sino también, personalmente enriquecedor. El 80% de los doctorandos sufre agotamiento emocional y un 20 % acaba recurriendo a profesionales de la salud mental en algún momento de la tesis. Poco se reconoce y poco se aplican propuestas que no tengan que ver con la mejora de la productividad o la gestión del tiempo para agregar stress.

Per últim, el més gran dels agraïments. Tothom que ha seguit aquest procés, sap que aquest treball mai no hagués estat possible sense la Laura Rubio. Ella ha fet que el plural majestàtic en aquest document fos molt més que un recurs literari. Cada nosaltres era un nosaltres real. Un nosaltres que hauria d'haver estat més llarg. Li agraeixo cada segon que m'ha dedicat i ha dedicat a aquest treball. Els guardo com tresors, perquè he aprés de la manera més dura a saber el que valien.  Gràcies per fer equip, construir projecte i cuidar un nosaltres que has aconseguit que et precedeixi obrint-me portes per les quals mai et podré agrair prou. Aquest treball sempre serà també teu.

# Resumen

La tesis doctoral *Construcción de comunes educativos locales a partir del Aprendizaje-Servicio* ha investigado sobre la implementación territorial del aprendizaje-servicio como estrategia para fomentar entornos educadores que construyan la educación de manera participada, recuperen lazos comunitarios y orienten la educación al bien común. Este trabajo parte de la preocupación acerca del impacto de la sociedad neoliberal en la generación de desigualdades que afectan al bienestar de las personas, en la destrucción de relaciones personales y sus consecuencias sobre la sostenibilidad de la vida. Se considera la formación de personalidades neoliberales basadas en valores individualistas y competitivos como sustento de esta sociedad, así como el impacto de esta situación en el mundo educativo y, de manera concreta, en las actuaciones de entorno; diagnosis a partir de la cual se exploran las posibilidades del enfoque del común como posible respuesta para construir actuaciones de entorno municipales.

En concreto, el objetivo principal de la tesis es analizar y sistematizar qué aporta y cómo se genera un entorno educador construido desde diferentes agentes educativos a partir del aprendizaje-servicio. Para ello se analizan dos tipos de experiencias: unas ya consolidadas de administraciones que impulsan hace algunos cursos el aprendizaje-servicio con apuestas territoriales (L'Hospitalet de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts, Santa Perpètua de la Mogoda y el Servicio Comunitario de Cataluña) y cuatro territorios que se han podido acompañar en el transcurso de esta investigación y que estaban construyéndolas durante la misma (Gurb, Puig-Reig, Sant Cugat y algunos distritos de Barcelona desde el área de Justicia Global y Cooperación Internacional). Para ello, se plantea un diseño metodológico de investigación-acción, donde a la vez que se llevan a la práctica propuestas a partir del conocimiento previo, se recogen aprendizajes para comprender y mejorar nuevas propuestas que se vuelven a aplicar.

Este proceso nos ha permitido obtener dos tipos de resultados. Por un lado, construir tres aproximaciones que es necesario tener en cuenta en la implementación territorial de una apuesta por generalizar experiencias de aprendizaje-servicio: a la construcción de retos y motivaciones conjuntos para iniciar la apuesta, a los elementos que es necesario movilizar para generar proyectos concretos y a las dinámicas de trabajo que han de darse en el territorio para que esta sea sostenible; asimismo, se toma en consideración la importancia de incorporar espacios de acción y reflexión sobre la propia práctica para consolidar los procesos. Por otro lado, el segundo resultado principal es una guía que concreta las aproximaciones teórico-prácticas anteriores en

una propuesta metodológica para la implementación territorial del aprendizaje-servicio, que incorpora posibles pasos, dinámicas, orientaciones surgidas y posibles herramientas para favorecer la potenciación de redes educadoras o prácticas educativas del común.

El recorrido de esta tesis nos permite llegar a varias conclusiones, observando cómo la implementación del aprendizaje-servicio en un territorio construye ciudades educadoras con aportaciones en clave de común educativo local, suponiendo una alternativa a la lógica neoliberal. Además, destacamos que el aprendizaje-servicio incrementa su potencialidad pedagógica y comunitaria cuando se implementa como una estrategia territorial, creando así proyectos que dan respuesta a necesidades reales y sentidas del entorno, movilizando a diferentes tipos de agentes locales y aprovechando al máximo su potencial educativo. Del mismo modo, ponemos de relieve que, para que esto ocurra, es necesaria la implicación de los ayuntamientos y administraciones locales como agentes educativos capaces de coordinar la gestión de la educación en comunidad y un acompañamiento que fomente una ciudadanía comprometida con el bien común.

# Abstract

The doctoral thesis “Construction of local educational commons from Service-Learning” has investigated the territorial implementation of service-learning, as a strategy to promote educational environments that build education in a participatory manner, recover community ties and guide education to the common good. This work is based on the concern about the impact of neoliberal society in the generation of inequalities that affect people’s well-being, in the destruction of personal relationships and its consequences on the sustainability of life. This paper considers the formation of neoliberal personalities based on individualistic and competitive values as the basis of this society, as well as the impact of this situation on the educational world and, specifically, in the actions of the community; a diagnosis from which the opportunities of the common approach are explored as a possible response to build municipal environment actions.

Concretely, the main objective of the thesis is to analyze and systematize what an educational environment built from different educational agents contributes and how it is generated from service-learning. To this end, two types of experiences are analyzed: some already consolidated administrations that have been promoting service-learning with a territorial approach for some years: L'Hospitalet de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts, Santa Perpètua de la Mogoda and the Community Service of Catalonia. And four territories that have been accompanied in the course of this investigation and that were building them during the research: Gurb, Puig-Reig, Sant Cugat and some districts of Barcelona from the Area of Global Justice and International Cooperation. For this purpose, an action-research methodological design is considered, where, at as well as putting into practice proposals based on previous knowledge, learning is collected in order to understand and improve new proposals that are then reapplied.

This process has allowed us to obtain two types of results. On the one hand, to identify three approaches that must be taken into account within the territorial implementation of a commitment to generalize service-learning experiences: the development of joint challenges and motivations to initiate the commitment, the elements that must be mobilized to generate specific projects, and the work dynamics that must take place in the territory for it to be sustainable; likewise, the importance of incorporating spaces for action and reflection on the practice itself to consolidate the processes is taken into consideration. On the other hand, the second main result is a guideline that concretizes the previous theoretical-practical approaches in a methodological proposal for the territorial implementation of service-learning, which

incorporates potential steps, dynamics, emerging orientations and tools to the empowerment of educational networks or educational practices of the common.

The thesis allows us to draw several conclusions, observing how the implementation of service-learning in a territory builds educating cities with contributions in the key of a local educational common, assuming an alternative to the neoliberal logic. In addition, we emphasize that service-learning increases its pedagogical and community potential when it is implemented as a territorial strategy, thus creating projects that respond to real and felt needs of the environment, mobilizing different types of local agents and making the most of their educational potential. Likewise, we stress that for this to happen, the involvement of local councils and administrations -as educational agents capable of coordinating the management of education in the community and an accompaniment that fosters a citizenry committed to the common good- is necessary.

# Sumario


Presentación..... 14

Objetivos y planteamiento de la investigación..... 20

BLOQUE I. Aproximación teórica a la necesidad de una educación que construye comunidad..... 25

1. La necesidad de recuperar la vida en comunidad ante una sociedad inestable y desigual..... 27
2. La educación como herramienta para construir comunidad y una sociedad más justa ..... 66
3. El Aprendizaje-Servicio ante los grandes retos sociales y educativos..... 115

BLOQUE II. Metodología de investigación..... 157

4. Objetivos de la investigación..... 158
5. Enfoque y metodología..... 161

BLOQUE III: Trabajo de campo: El Aprendizaje-servicio en el ámbito local. La implementación en el territorio..... 202

6. Experiencias de procesos consolidados: El Servei Comunitari, L'Hospitalet de Llobregat, Sant Vicent dels Horts y Santa Perpètua de la Mogoda..... 204
7. Experiencias de procesos acompañados: Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig y Gurb ..... 221

BLOQUE IV: Resultados: Diferentes aproximaciones..... 322

8. Lentes para mirar el proceso: Los enfoques disciplinares..... 325
9. Aproximación a los motivos y los retos iniciales..... 357
10. Aproximación a los recursos para la generación de proyectos..... 429
11. Aproximación a las dinámicas de trabajo..... 479
12. Reflexión camino a nuevos imaginarios..... 522

BLOQUE V. Propuesta metodológica ..... 538

13. Una propuesta pedagógica-comunitaria para la incorporación del Aprendizaje-Servicio en el territorio..... 539

14. Conclusiones y discusión..... 590

15. Bibliografía..... 610

Índice de contenido..... 625

Anexos

# Presentación

## Introducción

Marina Garcés acababa la *Nueva Ilustración radical* y comenzaba *Escuela de aprendices* con esta frase: "Nos robaron el futuro, pero no podemos seguir perdiendo el tiempo" (2020, p. 14). Debemos tomar consciencia del malestar actual, pero no debe paralizarnos, sino animarnos a utilizar el tiempo para buscar respuestas, activarnos en probaturas, experimentaciones y reflexiones. La tesis que presentamos pretende aportar ideas y experiencias con el deseo de hacer realidad estas palabras. Queremos ordenar ideas sobre la diagnosis de la situación actual, aterrizar reflexiones en el mundo educativo y en las prácticas educativas concretas que se están necesitando y sucediendo hoy.

La realidad que nos preocupa es el impacto de la sociedad capitalista y neoliberal en las personas, su bienestar, relaciones y consecuencias sobre la sostenibilidad de la vida. Nos preocupan las injusticias, discriminaciones, la sobreexplotación de recursos naturales que daña el medio ambiente y la cara más dura en forma de desigualadas –de renta, educativas, de acceso a recursos, etc.– con las que coexistimos. Esto se sustenta en la generación de una sociedad donde triunfan los valores individualistas, el aislamiento y existe una pérdida de la idea de responsabilidad colectiva. César Rendueles (2013) analiza en *Sociofobia* la era de cambio político y social actual y nos presenta esta cruda realidad: nos encontramos con que la sociedad capitalista se está convirtiendo en una herramienta destructora de las relaciones comunitarias y está aislando cada vez más a las personas. También Laval y Dardot (2013) en su último ensayo sobre la sociedad neoliberal, *La nueva razón del mundo*, la explican como una nueva racionalidad que no sólo estructura y organiza nuestras relaciones económicas, sino que tiene un impacto en nuestras relaciones sociales y modos de concebirnos como individuos. Tal y como esbozan en su obra anterior, *La escuela no es una empresa* (Laval, 2004), la educación tiene un papel como transmisora y generadora de este modelo y vemos cómo en los últimos años la escuela ha incorporado nuevos aspectos de este mercado en sus prácticas.

Ante estas situaciones injustas nos encontramos un sistema político que desilusiona a la ciudadanía porque no logra darles respuesta justo cuando es más necesario que nunca hacerlo. Es de vital urgencia generar prácticas o recuperar formas de participación colectiva que nos ayuden a encontrar soluciones que mejoren las condiciones de vida. Por eso, encontramos que hablar de cómo hoy podemos educar para la comunidad y en comunidad y gestionar los recursos

comunes existentes es más que un posicionamiento ético: es una cuestión de resistencia central cuando vivimos en un modelo social, político, económico e incluso medio ambiental que cada vez se demuestra más insostenible. ¿Pero cómo transformamos desde la educación los barrios y municipios para generar comunidad en los espacios cada vez más urbanos y aislados donde vivimos? ¿Qué papel juega y cómo se articula en la situación actual la relación entre escuela y sociedad? Debemos plantearnos cómo crear una red que se convierta en estrategia para transformar los entornos y construirlos como entornos de aprendizaje abiertos que involucren a todos los actores y garanticen la equidad.

Estamos en una época, como nos recuerda Rendueles (2013), donde hablamos mucho de libertad, no tanto de igualdad y muy poco de fraternidad y por eso es interesante situar esta búsqueda en explorar la realidad en la que vivimos y mirar cuál puede ser el papel de la educación para contestar a la deriva de ruptura de las relaciones. No sólo para conseguir una sociedad más cohesionada, sino también más preocupada por la igualdad y el bienestar que supone la justicia social para todas las personas. Además, porque desde el mundo educativo también observamos las grandes desigualdades que hay en las aulas y cómo la escuela está siendo incapaz de contestar sola, hay que movilizar los contextos para conseguir estas prácticas coordinadas con más agentes para que sean verdaderamente transformadoras y de calidad.

En esta investigación buscaremos propuestas que traten de rediseñar lo público a partir de prácticas comunitarias conjuntas que devuelvan a nuestro vocabulario palabras como bien común, mundo cooperativo o corresponsabilidad. Queremos preguntarnos acerca de prácticas que consiguen que la educación pueda ser construida en común por redes que vayan más allá de los actores tradicionales, y al mismo tiempo sea una educación orientada al mismo bien común, conocer los mecanismos que las ponen en marcha y con qué agentes debemos contar para ello.

Justamente, en la actualidad, están surgiendo respuestas desde la sociología y ciencia política para afrontar este proceso de mercantilización de los servicios y relaciones que no tiene límites; hablan de recuperar lo que nos es colectivo mediante la construcción de común, como propuesta que nos acerque a la idea de lo público sin que deba confundirse con institucional, ya que se considera que la planificación estatal contiene una hipertrofia de la racionalidad burocrática y poca participación real por parte de la ciudadanía. Este marco presenta el concepto de lo común como respuesta a la necesidad de reconstruir este espacio de vínculos, de relaciones y elementos que conforman lo colectivo, que se ve roto en el entorno de una globalización económica con muchos efectos colaterales para las sociedades (Subirats, 2016).

En un momento en el que nos estamos replanteando lo colectivo, hay una nueva ola de propuestas para volver a las prácticas educativas de entorno vinculadas a la idea de ciudad educadora, pero yendo más allá de un conjunto de prácticas de varios equipamientos de la ciudad, con prácticas que generen interrelación e implicación real. La educación es una de las herramientas más cercanas de relación con la comunidad y con las familias; pensamos que es interesante acercarnos a esta concepción y ver qué prácticas pueden ser constructoras de esta red colectiva en educación que nos ayude a reapropiárnosla, a construirla en comunidad y para que genere comunidad y ciudadanía implicada en su entorno con intención de mejora social.

Por lo demás, no podemos ignorar que dos cursos de esta tesis se han dado en una situación de crisis sanitaria provocada por una pandemia de alcance mundial. No es la única crisis en un sistema en crisis continua, ni la única pandemia que ha vivido el mundo en los últimos años (ébola, dengue, etc.), pero sí que ha sido un escenario de gran repercusión y que ha puesto en evidencia más que nunca que necesitamos una educación que se vuelva a preguntar hacia qué vidas educar, qué es una sociedad justa, cómo nos esforzamos para hacer aportaciones que conduzcan a este objetivo y qué tipo de personas debemos formar para conseguirlo. Un contexto donde destaca más que nunca la necesidad de cooperar por el bien común.

Ante el planteamiento de recuperación del común desde la educación, la investigación tomará por núcleo el aprendizaje-servicio como una práctica que podría construir educación en comunidad. Una propuesta que combina el aprendizaje que se realiza en espacios educativos con servicios a la comunidad que dan respuesta a necesidades sociales reales del entorno, tanto próximas como globales (Puig et al., 2007 y 2009; Tapia, 2000); potencia la participación y formación ciudadana e invita a agentes del entorno a implicarse en el ámbito educativo. Posibilita, asimismo, colaborar con entidades, movimientos sociales, equipamientos, administraciones locales, etc., para dar respuesta a necesidades que estos trabajan y ofrecer servicios, aportar aprendizajes o contribuir a la sensibilización de las personas. Es una práctica que educa en y para la solidaridad y para la conexión entre educación y transformación social, dado que invita a concienciar en las necesidades colectivas y de otras personas e involucrarnos en ellas. De manera que suma a la educación un dinamismo básico y necesario, la conexión mediante la donación de algo a los otros o a la comunidad (Martín, Gijón y Puig; 2019). Una donación de quien educa a los educandos, pero que a su vez propicia que estos lo den a otras personas u otras causas, por lo que nos conecta mediante el dar y la ayuda mutua. Ambas acciones, que son contrarias a lo que el sistema neoliberal individualista y competitivo pretende de las personas, educan por ello en personalidades alternativas al mismo.

De este modo, el aprendizaje-servicio posibilita que las personas vivan y practiquen valores como la cooperación, el compromiso, sin despreciar el rigor del conocimiento, la responsabilidad, el trabajo en equipo, entre otros; y que aprendan lo anterior de manera práctica y en comunidad. Pone en práctica elementos de la pedagogía activa y crítica apostando por una educación que va más allá de la escuela, que conecta con el entorno y su realidad; una educación que conecta con el pueblo, los municipios y socios de la comunidad porque sin ellos no se puede crear un proyecto de aprendizaje-servicio. Justamente en esta conexión con la comunidad se ubica uno de los retos actuales de esta innovación pedagógica. Josep Puig, uno de los principales impulsores del aprendizaje-servicio en Cataluña desde sus inicios, decía en una jornada sobre retos vinculados con nuestra temática:

> *"Cal un arrelament territorial local. Feina política, feina dels centres, dels moviments, dels ajuntaments... Cal que la feina cristal·litzi en lo local. L'ApS té els dies comptats si no aconsegueix això, si no aconsegueix aterrar en lo local. Es a dir, fer sinèrgies i ser un recurs d'ús comú, que és el que a molts llocs està començant a ser, que el fem servir per sumar forces i que el fem servir cadascú per beneficis propis. Això és el futur en el qual molts esteu treballant."* [1] (Jornada Difondre i Arrelar, 2020, Centre Promotor d'ApS)

De entre las prácticas comunitarias que nos permiten conectar educación y entorno, el aprendizaje-servicio tiene una gran capacidad de arraigarse al territorio y la implicación de agentes locales para que esto sea posible es uno de sus retos actuales. Por lo que en esta tesis justamente exploraremos cómo implementarlo en el ámbito local para que potencie su capacidad de responder a los retos que implica la sociedad actual. Para explorar este camino, creemos que el enfoque y las aportaciones del común pueden darnos pistas y orientar la búsqueda de respuestas acerca de una posible forma de entender la educación comunitaria.

Buscaremos saber qué es necesario para que el aprendizaje-servicio arraigue en el ámbito local y municipalmente –cómo se lidera, con qué agentes o equipos, qué organización supone, etc.– basándonos en experiencias existentes y otras que se están generando. No estamos solas en este camino, sino que construimos de la mano de organizaciones, administraciones, entidades, centros y otros agentes que ya están aportando respuestas a esta necesidad surgida. Estos observan que si queremos que el aprendizaje-servicio sea una propuesta amplia para todo el alumnado y no se quede en acciones puntuales de innovación hace falta generar una organización que lo posibilite, una estrategia que vaya más allá del voluntarismo y sea conjunta.

[1] Traducción propia: *"Es necesario un arraigo territorial local. Trabajo político, trabajo de los centros, de los movimientos, de los ayuntamientos. Es necesario que el trabajo cristalice en lo local. El ApS tiene los días contados si no consigue esto, si no consigue aterrizar en lo local. Es decir, hacer sinergias y ser un recurso de uso común, que es lo que en muchos lugares está empezando a ser, que lo utilizamos para sumar fuerzas y que utilizamos cada uno para beneficios propios. Esto es el futuro en el que muchos ya estamos trabajando."*

En este reto tenemos el convencimiento de que las administraciones locales pueden tener un papel importante y por eso nos situaremos desde experiencias donde participan. Los gobiernos locales son fundamentales para garantizar servicios públicos básicos, especialmente sociales y de educación a favor de la cohesión social, la convivencia y la pertenencia a la ciudad. Por ello, queremos explorar de qué manera el aprendizaje-servicio puede formar parte de la política educativa local para dar respuesta a los retos sociales actuales y cómo lo conseguimos.

## Contexto de la investigación

El Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), al cual se vincula esta investigación, tiene una larga y destacada trayectoria en el ámbito de la educación en valores, la construcción de ciudadanía y prácticas de aprendizaje servicio (ApS). Desde 2014 ha sido posible mi relación con el grupo gracias a una beca de colaboración en el proyecto *Cultura del don, aprendizaje servicio, integración social y ciudadanía*, estudiando y reflexionando sobre la potencialidad de las prácticas de aprendizaje-servicio como herramientas de transformación de centros educativos y entidades sociales. Además, desde inicios de 2016 existe la posibilidad de vinculación con la parte del equipo del GREM, que ya hacía tres cursos colaboraba impulsando proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito de la Educación para el Desarrollo en el marco de un convenio entre la Universidad de Barcelona, el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio y la Dirección de Justicia Global del Ayuntamiento de Barcelona. Justamente esta colaboración a comienzos de la investigación se proponía sumar tareas de despliegue territorial del aprendizaje-servicio en diferentes distritos de la ciudad. Ese mismo año 2016 se abrió también la posibilidad de trabajar, junto con el Centro Promotor del Aprendizaje Servicio, con la Diputación de Barcelona para acompañar a municipios en la tarea de impulsar procesos que generen la red sostenible de arraigo territorial del aprendizaje-servicio.

Gracias a la trayectoria del trabajo compartido entre el grupo de investigación y el Centro Promotor del Aprendizaje Servicio, surge de manera natural la propuesta de vincular un proceso de investigación en clave de tesis al trabajo que se iba realizar con estas administraciones. Como persona que asume estas tesis, se me asignan algunos de los encargos a realizar, por lo que comienzo a formar parte del equipo del Centro Promotor con una dedicación de media jornada laboral dedicada a estas tareas y puedo, por el momento, conciliar un doble rol laboral e investigador para llevar a cabo esta investigación. Al cabo de dos años, en 2018, gracias a una ayuda predoctoral APIF-UB la dedicación a la investigación aumenta y se suma otra persona al

equipo del centro que asume las tareas de impulso territorial. Para llevar a cabo estos trabajos desde el centro promotor y el GREM se forma un equipo de trabajo coordinado por Laura Campo –Coordinadora en su momento del Centro Promotor–, Laura Rubio –referente del GREM–, la autora de esta tesis y Laura Lucchetti, Blanca Romañá y Clàudia Bassaganya, con las cuales se comparten en momentos puntuales tareas según el territorio. Esta situación nos permite aprovechar las conexiones y sinergias que nos permiten tener acceso al terreno y profesionales, así como la posibilidad de vincular la reflexión y la investigación con su puesta en práctica, lo que hace más viable el tipo de investigación-acción que plantearemos en esta tesis.

Vale la pena destacar también que la implementación territorial del aprendizaje-servicio ya era una línea de trabajo abierta en el GREM, que había contado con trabajos previos (Puig, López y Campo; 2013) y que justamente al inicio de la tesis volvía a tener interés en algunas publicaciones en prensa de Puig y Palos[2]. Además, en el contexto catalán la implementación del servicio comunitario, que ampliaremos más adelante dado que es una apuesta por la difusión del aprendizaje-servicio de manera generalizada en la educación secundaria, también proponía una apuesta por incorporar el rol de los municipios en su implementación.

Desde estos diferentes agentes se trabajaba en una difusión tanto desde el punto de vista de la cantidad de proyectos que se llevan a cabo como de la calidad de los mismos, y se esbozaba el interés por confluir en este un nuevo punto del arraigo local. Se empezaba a ver que para conseguir avances en la calidad y en la generalización de los proyectos de aprendizaje-servicio era necesario explorar la generación de redes sostenibles entre agentes del territorio, centros educativos y entidades, para que éstas se puedan vehicular, recibir apoyo, mejorar y hacer que los proyectos se mantengan en el tiempo y se orienten a la mejora. Por ello se convierte en uno de los ejes de la investigación que presentamos en este documento.

[2] Puig, J. (25-04-16) Pedagogia del comú. *El diari de l'Educació.* Recuperat de: http://diarieducacio.cat/blogs/aprenentatgeservei/2015/04/25/pedagogia-del-comu/
Palos, J. (11-05-2016) Més enllà de la metodologia per què ApS?. *BlogApS Valors*. Recuperat de: https://apsvalors.wordpress.com/2016/05/11/mes-enlla-de-la-metodologia-per-que-aps/

# Objetivos y planteamiento de la investigación

## Finalidad

Esta investigación analiza los elementos y el proceso necesarios para implementar territorialmente un entorno educador local, construido a partir de una propuesta educativa transformadora como el aprendizaje-servicio, en tanto que práctica próxima a la filosofía del común, con intención comunitaria orientada al bien común. Nos planteamos realizar una revisión de literatura y de referentes teóricos, así como también de casos de implementaciones territoriales consolidadas y el análisis etnográfico participante en cuatro municipios que durante el transcurso de esta investigación se encuentran desarrollando un proceso de implementación del aprendizaje-servicio. A partir de esta aproximación teórica y del trabajo de campo se pretenden observar las aproximaciones necesarias en este tipo de procesos para la construcción de una educación que incorpora la idea de común desde el punto de vista teórico y práctico. Para conseguirlo, trazamos los siguientes objetivos principales de la investigación.

## Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es analizar y sistematizar qué aporta y cómo se genera un entorno educador construido desde diferentes agentes educativos a partir de una propuesta educativa que construya comunidad y se oriente al bien común, como es el aprendizaje-servicio, con la intención de que esta reflexión y el conocimiento que se genere mediante la acción en unos territorios nos ayude a impulsar este mismo proceso en otros futuros. Para dar respuesta a esta cuestión nos planteamos los siguientes objetivos específicos que puedan guiar la investigación y que ampliaremos en el apartado de metodología de este documento.

1. Construir desde la teoría y la práctica un concepto de común educativo local, próximo a la idea de ciudad educadora y educación comunitaria, que incorpore elementos de la educación democrática, la creación de lazos comunitarios para asumir la tarea educativa de manera colectiva y de la filosofía del común.

2. Analizar diversas experiencias educativas transformadoras consolidadas de arraigo local del aprendizaje-servicio, atendiendo a cómo se construyen, la red que producen en el territorio, su impacto educativo y el modelo de ciudadanía al que responden.

3. Impulsar y acompañar, mediante un ejercicio de investigación-acción, redes que potencien la implementación del aprendizaje-servicio como prácticas de construcción común local en cuatro municipios de Cataluña (Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig y Gurb).

4. Analizar las experiencias consolidadas y en construcción, para identificar las dinámicas de cambio, así como elementos facilitadores y obstaculizadores que devienen mecanismos relevantes en la implementación del aprendizaje-servicio en estos entornos.

5. Concretar las aproximaciones teórico-prácticas anteriores en una propuesta metodológica para la implementación territorial del aprendizaje-servicio, que incorpore las claves de éxito y orientaciones surgidas para favorecer la potenciación de redes educadoras o prácticas educativas del común.

## Planteamiento de la investigación

Para conseguir los objetivos planteados, realizaremos una aproximación teórica a la temática que nos irá acompañando durante todo el proceso de investigación y será combinada con un trabajo de campo centrado en el estudio de dos tipos de experiencia. Por un lado, buscamos combinar espacios de investigación interpretativa de casos consolidados de municipios que han realizado apuestas territoriales de implementación del aprendizaje-servicio. Por otro, a su vez, trabajaremos desde la investigación-acción para generar un conocimiento que tenga impacto en la realidad de los procesos abiertos en los que tenemos acceso y somos participantes activos. En lo que se refiere a los casos acompañados, tendremos la oportunidad de trabajar junto a cuatro experiencias de las que, según hemos comentado, están iniciando algún proceso de implementación territorial vinculado al Centro Promotor de Aprendizaje Servicio. Se trata de los municipios de Sant Cugat, Puig-Reig y Gurb, mediante la colaboración con sus ayuntamientos, y cuatro distritos de la ciudad de Barcelona (Gràcia, Sarrià-Sant Gervasi, Horta-Guinardó y Sant Andreu) desde la corrobación con un área temática concreta de un área del Ayuntamiento de

Barcelona, la Dirección de Justicia Global y Cooperación en colaboración con los equipos locales de los diferentes distritos. En ellos, nuestro papel será el de técnico de acompañamiento a su despliegue, a la vez que aportamos una mirada desde la investigación, que implique una cuidada sistematización desde la reflexión y la construcción teórica.

Según Latorre (2005), este modelo de investigación-acción se caracteriza por su carácter cíclico, que implica una espiral dialéctica, entre la acción y la reflexión, de modo que ambos momentos queden integrados y se complementen. Siguiendo las recomendaciones de los expertos en estos enfoques se hará una aproximación a casos desde diversas fuentes: revisiones de documentación, material de archivo, publicaciones realizadas, notas de campo de nuestras observaciones, entrevistas en profundidad que tengan en cuenta las diferentes voces de las personas protagonistas (equipos técnicos de trabajo, docentes, alumnado...) y grupos de discusión entre diferentes participantes, etc. Ampliaremos sus características y fases que han sido llevadas a cabo en el apartado de metodología de la investigación.

## Estructura del trabajo

La investigación y el documento que presentamos para resumir su proceso se estructura en seis partes: 1) la aproximación teórica a la necesidad de una educación que construye comunidad, 2) la metodología de la investigación, 3) la sistematización de casos que componen el trabajo de campo, 4) el análisis de la información recogida en forma de las diferentes aproximaciones necesarias al proceso de implementación territorial del aprendizaje-servicio, 5) una propuesta metodológica de proceso que recoge los aprendizajes surgidos y 6) las conclusiones finales de la investigación.

La primera parte recoge aquellas reflexiones que hemos podido realizar a partir de la revisión de la literatura y de referentes teóricos que nos ayudado a situar los problemas de la sociedad actual y la necesidad de apostar por una educación que recomponga lazos sociales y se oriente a la mejora de las condiciones de vida. Se estructura en tres capítulos, el primero de los cuales hace un análisis de las condiciones de vida en la sociedad neoliberal actual, que nos permite adentrarnos en qué construcción de la subjetividad se sostiene, así como situar el común como posible perspectiva de respuesta para construir unas vidas mejores. El segundo capítulo sitúa esta realidad en el mundo educativo, y en la potencialidad de la educación de rehacer comunidad y orientarnos al bien común. Concretamente, lo hace abordando diferentes propuestas educativas de entorno y la aportación que podría suponer que estas sumaran la mirada del común.

Finalizamos el bloque teórico, con un tercer capítulo donde situamos el aprendizaje-servicio como una posible actuación generadora de trabajo en red en el territorio. Aquí presentamos su capacidad, más allá de ser una metodología educativa, de ser una estrategia de entorno; y hacemos un repaso a los diferentes trabajos existentes sobre consideraciones acerca de su implementación territorial. Para acabar con una reflexión sobre su posible rol en la construcción de lo común en educación.

En la segunda parte, se presentan en profundidad los objetivos de la investigación, concretando aquellos resultados y posibles productos que se esperan, así como la metodología seguida en coherencia con ellos. En el primer capítulo se desglosan la finalidad y objetivos y, en el segundo, más extenso, se profundiza en aspectos metodológicos. Aquí se justifica por qué nos situamos en un paradigma interpretativo crítico con un diseño basado en la investigación-acción. Se entra en la manera como se concreta en las diferentes fases de nuestra investigación, los instrumentos utilizados para recoger la información y el proceso de análisis y validación que hemos seguido.

La tercera parte recoge el trabajo de campo realizado durante la investigación en forma de dos tipos de sistematizaciones de los casos de implementación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Un primer capítulo recoge los casos de cuatro experiencias consolidadas: el Servicio Comunitario en Cataluña y la de tres municipios (L'Hospitalet de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts y Santa Perpètua de la Mogoda). De ellos se realiza un resumen a modo de ficha con sus aspectos principales respecto a los motivos por los cuales se inician, las acciones principales que suponen, quién participa y con qué roles, la dinámica organizativa que se genera, los resultados que se obtienen, así como sus claves de éxito, dificultades y retos pendientes. El segundo capítulo es más extenso y recoge la sistematización de los casos acompañados mediante la investigación acción. Responde a los mismos puntos antes mencionados, sumando valoraciones de las participantes en los mismos. Dado el amplio volumen de la información recogida, en los relatos se destacan los aspectos principales y su ampliación, así como las justificaciones de la procedencia de la información y evidencias; se encuentra en los anexos de la tesis.

En la cuarta parte pueden hallarse los resultados del análisis del conjunto de los procesos acompañados y estudiados, el aprendizaje extraído de los trabajos previos consultados y la aportación de diferentes enfoques disciplinares que nos han ayudado a enriquecer los procesos de implementación el aprendizaje-servicio. En este sentido hemos tenido en cuenta aportaciones desde la planificación estratégica, la acción comunitaria, la coproducción de políticas públicas, el trabajo global de proceso y la teoría del cambio. Esto nos ha llevado a observar que los procesos

de implementación territorial del aprendizaje servicio han de tener en cuenta tres aproximaciones: a la construcción de retos y motivaciones conjuntos para iniciar la apuesta, a los elementos que es necesario movilizar para generar proyectos concretos y a las dinámicas de trabajo que han de darse en el territorio para que esta sea sostenible. Por ello, dedicamos un capítulo a cada aproximación destacando los aspectos concretos que hemos visto sobre las mismas en cada caso y cómo llevarlos a cabo. Terminamos este bloque recogiendo reflexiones que surgen por parte de los participantes a lo largo del proceso y que creemos que es importante que se tengan en cuenta para potenciarlas.

Dado que pensamos que de cara a los territorios era necesario un documento más esquemático que pudiera ser útil para quien inicie un proceso futuro de este tipo, en el quinto bloque presentamos una guía metodológica con una propuesta de implementación del aprendizaje-servicio en el territorio. Esta resume los aprendizajes y ejemplos de la investigación, los esquematiza en posibles pasos, dinámicas e ideas prácticas para llevarlos a cabo.

Finalizamos la tesis con un apartado que presenta de qué manera creemos que hemos podido dar respuesta a los objetivos de la investigación, así como reflexiones finales a modo de conclusión general. También esbozamos algunos interrogantes inconclusos que nos llevan a posibles líneas de futuro que creemos que en esta temática de investigación quedan abiertas para continuar este camino al cual esperamos haber contribuido.

## Bloque I. APROXIMACIÓN TEÓRICA:

# La necesidad de una educación que construye comunidad



*"És curiós això dels trencaclosques,*
*una peça sola serveix per poca cosa i guanya sentit amb les altres."*

Emili Manzano, La vida en comú, TV3.

Para entender la intencionalidad de una acción es necesario enmarcarla en las ideas que la sustentan. Por ello, expondremos aquellas que dan sentido al problema social que identificamos y sobre el que la investigación busca esbozar acciones que contribuyan a su respuesta. En este apartado se ofrecerá un marco teórico explicativo de nuestras actuaciones, que esperamos ayude a situarnos y dar consistencia a nuestros pasos.

La explicación se inicia con un capítulo sobre las problemáticas de la sociedad actual y la necesidad de recuperar una vida en común como respuesta. Para luego, en un segundo capítulo, situarlas en el marco de actuación que nos ocupa: la educación, y en concreto la educación en valores. Observaremos también como esta puede ser un espacio para dar respuesta a las problemáticas sociales y, a su vez, una herramienta para reconstruir espacios de comunidad. Más adelante, el tercer capítulo, posiciona la práctica del aprendizaje-servicio como una filosofía educativa y comunitaria; y una herramienta concreta que puede dar respuesta a las cuestiones anteriormente planteadas.

# 1. La necesidad de recuperar la vida en comunidad ante una sociedad inestable y desigual

*"Junts no és que sigui fàcil, junts és suportable."*

At Versaris. Dos és un.

Las personas nacemos y vivimos inacabadas, estamos siempre en formación y necesitamos de otras personas para construirnos en relación a ellas y con ellas (Puig, 1996; Dewey, 1916/2002). En función de la relación que generamos entre nosotras, se da una construcción de la personalidad y de la identidad diferente. Es importante cuidar las relaciones y mantenerlas para formarnos en armonía con el resto de las personas. Además, debemos tener en cuenta otra característica que nos define como seremos humanos: no nacemos con una voluntad única ya definida, sino que podemos decidirla. Aun reconociendo los condicionantes sociales y marcados por nuestras vivencias, la vida nos propone –y a la vez exige– que decidamos cómo queremos vivir. Se trata de una posibilidad y a la vez una obligación, porque no podemos restar ajenos a actuar de una u otra manera. No es posible escapar. No hay automatismos programados de respuesta que sean neutros. Incluso seguir una determinada respuesta o sumarse a corrientes establecidas, implica una decisión por parte del individuo. Por ello la importancia y la necesidad de plantearnos seriamente qué finalidad queremos dar a nuestras vidas y cómo queremos relacionarnos con las otras personas en ellas (Puig, 1995).

En este capítulo partimos de observar la organización social en la actualidad, los problemas que esta genera y cómo afectan al bienestar de las personas, a la vez que los roles que jugamos para mantener esta organización. Queremos que este análisis nos permita pensar qué otras posibilidades y roles serían posibles para vivir mejor evitando malestares de la actualidad. Como nos advierte Rendueles (2013) estamos en un momento, en cuanto sociedades modernas, en que existe una respuesta de desprecio al consumismo, a la economía financiera que no entiende de la finitud del planeta, al populismo democrático; pero le tenemos pánico a otras realidades de sociedades "no desarrolladas", como las favelas de los países empobrecidos o las sociedades integristas. No imaginamos "*nada entre la sede de Goldman Sachs y la Villa 31 de Buenos Aires*" (2013, p. 16).

La intención de este trabajo consiste en permitirnos imaginar nuevas realidades posibles, nuevas formas de vivir en comunidad. Preguntarnos por el lugar que podría –o incluso nos atreveríamos a decir: debería– ocupar la educación como una posible herramienta para replantear la situación en que vivimos y la construcción de nuevas realidades de mayor bienestar para la población en su conjunto.

## Un sistema y un sujeto en crisis

Algo sucede cuando en el momento de mayor progreso técnico de la historia, todavía siguen siendo el acceso a agua potable y a una alimentación saludable los motivos de la mayor parte de enfermedades y muertes en nuestro mundo. Algo pasa cuando los datos de enfermedades vinculadas al malestar psicológico crecen sin parar, incluso –o especialmente– en países considerados "desarrollados" o "enriquecidos". Algo pasa cuando incluso teniendo el mayor conocimiento de la historia sobre la finitud de los recursos y el impacto negativo en el medio ambiente de nuestro sistema de organización, no estamos siendo capaces de cambiar este rumbo que tiene los días contados. Algo pasa cuando un simple virus, como ha pasado en 2020 y 2021, es capaz de ponernos del revés y visibilizar la fragilidad del sistema en que vivimos. Pero… ¿qué es lo que pasa?

Diversos autores y autoras han expresado preocupación sobre la situación actual, desde diferentes áreas de conocimiento y a partir de observar las consecuencias y malestares del sistema. Por mencionar algunos de ellos y ellas, hay quien ante los peligros e inseguridades generados por la modernidad la han llamado sociedad del riesgo (Beck, 1994), quienes han descrito las desventajas de una sociedad desigual que nos lleva a una infelicidad colectiva (Wilkinson y Pickett, 2009), se ha preocupado por la pérdida de relaciones sólidas y las incertidumbres que dan lugar a una "sociedad líquida" (Bauman, 2003), también quien ha revisado las lógicas capitalistas modernas criticando el optimismo utópico tecnológico como salvación (Rendueles, 2013) o se ha centrado en su insostenibilidad para asumir los cuidados necesarios para la vida, que sólo se mantienen bajo la opresión de una sociedad patriarcal (Federici, 2019).

Sin tratarse de un listado ni análisis exhaustivo, una mirada a algunos de estos autores y autoras nos permite observar diversas perspectivas y problemáticas de este sistema en crisis. En su mayoría coinciden en señalar el papel del sistema económico neoliberal como uno de los factores

que generan las consecuencias negativas que explicaremos y caracterizan nuestra sociedad actual. No entienden este aspecto solamente desde la economía, sino observando que afectan a diferentes lógicas sociales convirtiéndose en un sistema político e incluso un sistema de valores.

Si el neoliberalismo fuera solamente un sistema económico, no sobreviviría a las crisis que encadena, en las que demuestra sus fallos cíclicos e inestabilidad. Con cada una de ellas, ha habido teóricos que anuncian el fin del sistema neoliberal, como el premio Nobel de economía Joseph Stiglitz (2008, 2019), pero observamos como el sistema no hace más que reforzarse con la participación de los gobiernos para su estabilización (planes de estabilidad, pago de deudas de sectores privados, entre otras acciones) y con su defensa desde la misma mentalidad de la población. Por eso, nos interesa comprender la sociedad neoliberal más allá del sistema económico que plantea y las consecuencias que genera en las personas y el planeta.

Nos parece de vital relevancia mirar un aspecto muy importante sobre el que podemos incidir desde la educación, y en concreto desde la educación para la ciudadanía: el tipo de subjetividades y valores con los que nos construimos como personas, como ciudadanos y ciudadanas. Conocer la verdadera naturaleza del sistema de relaciones que hemos generado, entender hasta qué punto un sistema económico ha conseguido atravesar nuestras vidas nos ayudará, como advierten Laval y Dardot (2013) en su obra *La Nueva Razón el Mundo*, a que no erremos en el diagnóstico y consideremos el neoliberalismo una ideología completa y no sólo una política económica. De manera que podamos situar la necesidad de recomponer este mundo en crisis, comenzando por recomponer nuestras relaciones comunitarias, recuperando la ilusión por la construcción de lazos en un mundo más común. Queremos explorar esta alternativa del común que se abre paso como posible respuesta ante esta realidad resquebrajada.

## 1.1. La vida en la sociedad neoliberal

*"Segons les xifres de 2019, ja hem superat els 2*
*bilions de dòlars [en despesa militar].*
*[...] Amb aquests 2 bilions es podria erradicar*
*40 vegades la fam al món.*
*40 vegades!"*
Arcadi Oliveres. Paraules d'Arcadi.

Las revoluciones burguesas dieron origen al liberalismo como respuesta a las imposiciones de monarquías absolutas, noblezas y cleros, para defender libertades individuales, derechos civiles, la propiedad privada y el libre comercio.

Polanyi (1944/2016), en *La gran transformación*, ya destacaba la manera en la cual el mercado había irrumpido en nuestras vidas, dejándonos la utopía de un mercado autorregulado, con consecuencias negativas para la sociedad del momento e incluso con más impacto en la actual. Para él, el gran fallo fue dejarlo autoregularse hasta el punto de convertir toda actividad en mano de obra, generando mercancías ficticias que no fueron nunca creadas para entrar en él (la tierra, el dinero, trabajos públicos, etc.), y menos sin mecanismos de corrección. Tanto él como Marx (1867/2018) ven esta contradicción del capitalismo, de manera que el trabajo que debía liberarnos o autorealizarnos nos ha acabado por esclavizar.

El marxismo muestra que el mercado del capitalismo liberal ya no se motiva por el intercambio de bienes y servicios para cubrir necesidades de las personas. Este sólo se rige por conseguir la maximización de los beneficios. Su lógica no es la de cambiar una mercancía por otra utilizando el dinero como recurso (M→D→M), sino la de maximizar el valor del dinero mediante la producción. Invertir dinero para generar una mercancía como intercambio y así generar más dinero (D→M→D'). Pierde centralidad la cobertura de necesidades reales de las personas, ya que se asume que estas serán iguales a la demanda del mercado y quedarán cubiertas por el mismo de manera equilibrada, gracias a la supuesta mano invisible que describe Adam Smith (1764/1996) en *La Riqueza de las Naciones*. Pero, lo que nos encontramos son situaciones muy diferentes y desiguales en el acceso a los recursos, una explotación hacia algunas personas y una falta de límites en lo que se refiere a la de recursos naturales.

Rendueles (2013), como filósofo y sociólogo neomarxista, nos recuerda recuperando a Polanyi, como las sociedades tradicionales protegían algunos bienes del mercado –la tierra, los productos de primera necesidad o el dinero mismo–; por considerarlos demasiado importantes y de riesgo fuera del control de la comunidad. Sin embargo, en la actualidad hemos perdido esta idea de productos protegidos. Parece incluso que todo el mundo tiene derecho a venderlo todo como un reclamo de libertad; incluyéndose en el mercado todo tipo de actividad –venta del propio cuerpo en forma de vientres de alquiler o usos muy invasivos de los recursos naturales como el fracking, por poner algunos ejemplos–. Siendo una característica de un sistema neoliberal, que actualiza el liberalismo clásico y coge fuerza desde los años '70, defendiendo la mercantilización de toda acción y relación con la mínima intervención del Estado.

Por ello, y con prudencia, Rendueles (2013) se pregunta si es sensato cerrar los ojos y desear que el libre juego de la oferta y la demanda genere un resultado satisfactorio para la mayoría y en clave de beneficio social; cuando justamente el objetivo que lo motiva no es este, si no la

maximización de beneficios monetarios. Porque el sistema, lejos de prometer progreso y bienestar para el conjunto, acaba con una sociedad con diversos problemas: la desigualdad, los efectos desestabilizadores de las burbujas financieras, vulneraciones de derechos como efectos negativos de la inclusión en el mercado de toda actividad y el hecho que el capital financiero y corporativo domine las decisiones políticas (Brown, 2016), por identificar algunos de los que generan mayor impacto.

## Un sistema de desigualdades

Ante este marco económico de relaciones, nuestra intención es poner sobre la mesa algunas de las situaciones que nos depara la vida en el sistema neoliberal; que no es otra que una sociedad cada vez más marcada por aspectos como el crecimiento de la desigualdad social en el acceso a cubrir necesidades básicas como alimentación, salud, educación o vivienda. Según los últimos informes de 2021 de la ONG Intermon Oxfam, la desigualdad ha seguido incrementándose con la crisis del Covid-19 dando continuidad a datos impactantes: a nivel mundial el 1% más rico de la población posee más del doble de riqueza que 6900 millones de personas juntas; acumulando las 22 personas con más dinero del mundo más riqueza que todas las mujeres africanas juntas; que uno de cada cinco niños no tenga acceso a la educción, siendo más preocupante la cifra en las niñas, o que mueran 10.000 personas cada día por falta de acceso a atención médica. Además, esta desigualdad no se da solo entre países, sino también dentro de los mismos Estados o incluso ciudades. Dentro de una misma ciudad como Barcelona la esperanza de vida entre barrios más ricos o pobres pueda diferenciarse en 5 años, como recoge el último estudio de la Agencia de Salud Pública de la ciudad (Olabarria, 2020).

Wilkinson y Pickett (2009) identifican esta desigualdad como un problema para el bienestar del conjunto de la sociedad. Observan que no es necesario más nivel de ingresos para un mayor bienestar, sino una mayor igualdad, dado que la desigualdad de nuestras sociedades genera efectos sociales perniciosos: erosión de la confianza, incremento de la ansiedad y las enfermedades, promoción excesiva del consumo, mayor violencia, mayor población reclusa, entre otros aspectos negativos.

Esto nos deja ver que un cambio social realmente necesitaría no solo de un cambio en los valores, para hacerlos más generosos y empáticos, sino también una reversión de estas situaciones materiales, con el objetivo de reducir las desigualdades. Además, sería necesario hacerlo

realmente con una mirada hacia los colectivos más vulnerables con criterio de equidad, ya que como nos destaca Rendueles (2013), dependiendo de cómo entendamos los servicios públicos, el gasto público puede incluso incrementarlas. Por ejemplo, en el caso del Estado español, el gasto público aumenta la desigualdad en lugar de reducirla; dado que el 20 % más rico de la población recibe en 25 % del gasto social, mientras que el 20% más pobre solamente el 10%. La desigualdad inicial hace que no accedan a ciertos recursos que acaban siendo utilizados por clases medias o altas siendo la administración una gestora de servicios (educativos, culturales, etc.), dándose un cierto elitismo aceptado en la sociedad o incluso no visibilizado.

A estas desigualdades de recursos podríamos sumar otras que también son estructurales al sistema, como las desiguales de género, por motivos raciales, de situación administrativa o por las propias condiciones físicas explotables para el sistema. En este sentido, Sennet (2006) nos invita a tener en cuenta la desigualdad que se genera en las personas que quedan fuera del talento o del talento valorado. Estas quedan fuera de lo productivo dado que el sistema no valora lo artesano, sino la rentabilidad monetaria de los talentos.

## Un sistema de precariedad y malestares

Con estas desigualdades presentes nos enfrentamos a los fenómenos más característicos de la sociedad moderna, un mundo laboral donde muchos trabajos se dan en condiciones de explotación, ya que la lógica de búsqueda de mayores beneficios lleva a una constante precarización del empleo (Sennett, 2006), exponiéndonos a bajos salarios, contratos temporales con poca estabilidad y posibles traslados entre áreas u horarios, sin gran capacidad de respuesta colectiva dada la desarticulación del sindicalismo laboral. Tanto afecta esta situación que Guy Standing (2011) considera que el sistema neoliberal ha generado una nueva clase social llamada precariado, formada por las personas a las que la precariedad laboral les genera una condición de existencia sin seguridad ni capacidad de predicción –ni económica, ni de proyecto de vida, ni social–. Se genera un gran impacto en el bienestar material de las personas y su equilibrio psicológico, que queda a merced de los efectos desestabilizadores de las burbujas financieras.

A las malas condiciones laborales que puedan existir en el sistema neoliberal, se le suma el malestar que genera la falta de sentido que envuelve la persona en sus espacios laborales. Por un lado, a causa de la alienación que ya describía el marxismo, en no considerar al trabajador persona sino como mercancía a explotar, como parte de los “recursos humanos” de la cadena de

producción o mano de obra para la multiplicación de un capital que le es y le será siempre ajeno. Por otro lado, debido a la falta de conexión con la aportación a la sociedad o el sentido final de la tarea que se lleva a cabo. Para generar mayores beneficios se trabaja de manera muy parcializada y no se llega a tener contacto con la acción, el producto completo o su destinatario final; mientras la lógica de generar beneficios hace que aquello que se produzca carezca de un verdadero sentido final que aporte socialmente. Es difícil sentirse realizado o encontrar el sentido en una fábrica donde sólo ves que tu tarea es poner el pegamento en una pieza de la cual desconoces su función –o incluso peor, simplemente controlar la máquina que hace esta acción–, ejecutar gestiones con hojas de cálculo de datos que no ves para que sirven finalmente o colaborando en la producción de algún objeto que sabes que alimenta un consumismo vacío.

Este último aspecto también es una característica importante de nuestra sociedad actual, que tiene pasión por el consumo como potencia (Sennett, 2006), ya que consumimos objetos en cantidades o capacidades que nunca llegaremos a utilizar. Lo que hace que ciudades europeas estén llenas de coches SUVs o todoterrenos diseñados para el desierto, o nuestros armarios llenos de ropa que no llegamos a utilizar siquiera. Porque es la manera de llenar nuestro ser, de generar identidades a partir de las pertenencias. Es lo que Marx llama "fetichismo de la mercancía", vemos solo el objeto como algo con valor intercambiable en el mercado, no porque ha habido un trabajo y unas relaciones entre personas –de explotación– para generarlo. De manera que se profundiza en la alienación entre productor y producto, ya que la persona se cosifica como fuerza de trabajo y el objeto roba la importancia al sujeto.

Las personas consumimos y acumulamos mercancías sin ver que se pueden estar produciendo en situaciones injustas. Aunque Sennett (2006), basándose en Debord y Goffman, observa que tampoco el problema se centra en la renuncia a lo material, porque acumulamos también nuevos estímulos, dado que los objetos son bienes estandarizados e intercambiables. Lo que nos lleva a un consumismo disparado sin gran atención a sus consecuencias –con publicidad, medios e incluso educación que lo incitan– mientras ya tenemos datos que nos lo demuestra. En la conferencia mundial del medioambiente de 2002 en Johannesburgo, se puso de manifiesto que "*si toda la humanidad –las 6.400 millones de personas que vivimos en este planeta– consumiera la misma cantidad de papel, agua, petróleo, poniendo como medida el consumo de un europeo, se necesitarían tres planetas como el nuestro*" (Oliveres, 2003, p. 81). Por lo que vivimos consumiendo y de manera insostenible los recursos naturales, generando así los problemas climáticos por sobreexplotación y contaminación, que nos llevan a la crisis climática y medioambiental en la que nos encontramos.

## Un sistema de opresiones

Un sistema con modos de vida insostenibles a nivel de recursos consumidos, sólo se mantiene si hay explotación y control de algunas personas para con otras. El mismo sistema necesita de mecanismos que perpetúen las desigualdades, como lo son el sistema patriarcal y el colonial –o neocolonial–, que son dos de las opresiones predominantes históricamente hasta la actualidad. Entendemos el racismo como mecanismo que se desprende del sistema neocolonial, porque nos da una excusa "justificada" por mayorías sociales para avalar este sistema de injusticias. Actualmente no consideramos a las personas racialiazadas como inferiores biológicamente, y creemos haber superado ese discurso. Pero sí que les consideramos inferiores en derechos. Si no, ¿cómo se justifica que nos parezca normal que no realicen trabajos con contratos y derechos laborales reconocidos?, que hagan jornadas larguísimas de cinco días que ocupan el día completo, sin descanso como las trabajadoras –en su mayoría mujeres migradas– que cuidan personas mayores por sueldos que por poco superan los mil euros y muchas veces sin siquiera contrato; o ¿cómo se justifican las muertes en el Mediterráneo? La procedencia, que esconde el racismo, da un motivo justificado para algunos y algunas y avala un sistema que necesita de estas situaciones de injusticia para mantener sus precios, su nivel de consumo, sus privilegios y al sistema mismo. Esto que también es defendido por Hardt y Negri (2005) en *Imperio*, lo explicaba igual de lúcidamente Moha, un compañero marroquí que participa en el movimiento por el derecho a vivienda cuando me decía que necesitamos el racismo para aceptar la explotación que nadie aceptaría.

De la misma manera ocurre con el sistema patriarcal, el neoliberalismo necesita oprimir a las mujeres para que asuman cuidados de las personas no productivas –infantes, mayores, enfermos– que el sistema margina. A esto le sumamos que, el feminismo que busca deconstruir el sistema patriarcal de opresiones, también denuncia la falta de valor a los cuidados que otorga el sistema capitalista y neoliberal al no priorizar poner la vida en el centro, sino el beneficio económico. Federicci (2004, 2019), como otras teóricas feministas, sumaron a las categorías marxistas, con mayor profundidad, la situación de las personas trabajadoras, principalmente mujeres, que asumían tareas no remuneradas que son básicas para la reproducción social de la vida (las cocinas, los cuidados de personas mayores, enfermos, infancia, etc.). Los horarios de trabajo largos y partidos, la falta de bajas para asumir tareas de cuidado, las malas condiciones laborales en el que estas se asumen, entre otros, son aspectos que ponen de manifiesto el poco valor que da el sistema económico neoliberal a la conciliación y a la reproducción de la vida.

## Un sistema de fragilidades

Esta situación se suma a la que denuncia Del Olmo (2013) de ruptura de los vínculos sociales en los cuales apoyábamos los cuidados, siendo que ahora han de asumirse desde el individuo o pareja, sin contar con los apoyos que tradicionalmente ofrecían las comunidades fuertes o más cohesionadas. Los vínculos que se generan en el sistema actual son más fríos e inestables y agravan la crisis de los cuidados al haber de asumirlos sin red. En esta sociedad de biografías rotas y fragmentadas donde nos tenemos que adaptar rápido a nuevos trabajos y relaciones de manera constante se hace difícil poder generar este tipo de apoyos (Sennett, 2006), que a veces son vistos como fragilidad.

Bauman (2003) entiende que estamos construyendo una sociedad cada vez más frágil y líquida, donde los sujetos tienen más relaciones, pero estas no tienen suficiente estabilidad para que puedan generar rutinas o hábitos que enriquezcan verdaderamente su vida social. En esta vida líquida que describe Bauman (2003), las relaciones laborales, de amistad, amorosas se basan en una adaptación a la inestabilidad a partir del individualismo, el miedo a comprometerse con personas o causas por pensar que estas pueden limitar nuestra supuesta libertad. En esta concepción, una sociedad donde prima lo efímero no genera estabilidad y crea ansiedad. Aunque mediante las redes sociales nos creemos con una mayor conexión que nunca, estas realmente son un sucedáneo que genera relaciones débiles entre sujetos frágiles, conectados por aparatosas ortopedias digitales. Como describía el mismo filósofo en una entrevista publicada después de su muerte, acabamos por ser *"solitarios en contacto permanente"* (Bauman, 2017). Una descripción que evoca más tristeza que progreso.

Esta organización de las relaciones acaba teniendo consecuencias a nivel emocional, ya que nos llena de sufrimiento personal y malestar. Por poner algunos datos, en el último barómetro del CIS del Estado español de 2021 se ha comenzado a preguntar sobre salud mental. Esta encuesta nos arroja datos preocupantes, ya que 6 de cada 10 personas en el dicen tener síntomas de depresión o ansiedad, 7 de cada 10 jóvenes dicen sentirse "totalmente desesperanzados". A lo que podemos sumar que cada día 10 personas se suicidan en el Estado español. Además, se trata de problemáticas silenciadas. No se escucha de ellas porque existe un gran tabú ante el malestar emocional, ya que se siente como una responsabilidad o culpa individual.

A la sociedad que pierde el sentido global, consume presente y nos deja un ser agotado, Han (2012) la llama la sociedad del cansancio. Entendida como un mundo donde estamos quemados

por nuestros trabajos, deprimidos por la culpa de no poder más en una sociedad del sí puedo. Un mundo de sujetos que enferman de positividad, que son víctimas y verdugos de su propio ego, no por control sino por auto-explotación disfrazada de realización. Donde supuestamente nos sentimos libres, pero paradójicamente esa libertad se convierte en una cárcel social. En definitiva, para Han:

> *"Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) definen el panorama patológico de comienzos de este siglo. Estas enfermedades no son infecciones, no son infartos ocasionados por la negatividad de lo otro inmunológico, sino por un exceso de positividad. De este modo, se sustraen de cualquier técnica inmunológica destinada a repeler la negatividad de lo extraño".* (2017, p. 7)

Como resumen, si imaginamos todas estas situaciones operando conjuntamente, podemos ver como de corrompido ha quedado el mundo si desde los años 70' hemos vivido 50 años de priorización del beneficio económico, egoísmo, materialismo consumista. En este sentido, y para introducir un autor más próximo a la educación, ámbito sobre el cual versa la investigación, nos interesa destacar ciertas ideas de Puig (2021) después de hacer un repaso a los cambios del sistema liberal hacia el neoliberalismo que vivimos en la actualidad:

> *"El neoliberalismo ha reforzado un sistema económico injusto, ha colonizado la sociedad con los valores del mercado, ha incentivado la formación de personalidades egoístas y competitivas, y ha provocado patologías sociales, políticas y medio ambientales que están llevando a la civilización al caos y al colapso. Ha construido una forma de vida que se impone como natural, aunque no lo es en absoluto, una forma de vida que olvida los valores de la supervivencia, el bienestar, la justicia y la democracia."* (2021, p. 39)

En el próximo apartado, podremos adentrarnos en cómo se construye el carácter, la subjetividad y los valores que sustentan la personalidad neoliberal que mencionan Han (2012), Sennet (2000) y también Puig (2021), pero antes nos interesa comentar un último aspecto de la sociedad actual, sin el cual puede no entenderse porque se producen los anteriores.

## Un sistema poco democrático

Ante estas situaciones negativas, podríamos preguntarnos: si va tan mal, ¿por qué lo continuamos sosteniendo? No hay una respuesta única, pero uno de los motivos es que el sistema no va mal para todo el mundo. Cuando hablábamos de las desigualdades, se vio que algunos no salen beneficiados de este sistema, pero otros sí y mucho. Aquellos a los que este sistema no genera

bienestar o las personas que sí son sensibles a las injusticias que genera, quieren poner límites y buscar soluciones; las cuales podrían vehicularse en el establecimiento de normas colectivas mediante la política para establecer acuerdos o leyes a aplicar mediante el Estado. Pero, nos encontramos con que la ciudadanía siente un descrédito por la política y ante ella funciona como un actor pasivo que no se siente implicado, o tiene un conocimiento superficial de los procesos que llevan a estas acciones y no sienten confianza en que sea un espacio real para la mejora (Sennett, 2006). Esta dificultad para el cambio surge porque el capital financiero y corporativo domina las decisiones políticas, generando un problema democrático.

Collet (2017) mira a Todorov para observar que existe un enfrentamiento entre democracia y neoliberalismo, un conflicto que socaba los pilares de la legitimidad de la democracia representativa. Autores que han tratado la democracia como Rosanvallon (2010), Bauman (2013), De Sousa Santos (2005) o Subirats y Rendueles (2016) entre otros, destacan que hemos pasado de un conflicto social que buscaba respuestas en el sistema democrático, a uno que ve en el mismo sistema un inconveniente. Este ya no es parte de la solución, sino del problema. Los sistemas democráticos se vuelven defectuosos si los partidos que deberían representar los intereses de las personas son mandados por élites económicas, si hay puertas giratorias, si las leyes del mercado colonizan, mercantilizan y privatizan lo común destruyendo lo que antes era estatal o comunitario.

Los mismos sistemas democráticos potencian las privatizaciones respondiendo al sistema neoliberal que busca sacar del ámbito estatal bienes y servicios básicos para entrarlos en la lógica del mercado. Se suponía que esto llevaría a mayores cuotas de libertad para las personas, pero la desarticulación de la burocracia pasada la segunda guerra mundial no ha respondido a este objetivo (Sennet, 2006). Los acuerdos de Bretton Woods y la crisis del petróleo fueron los principios de una nueva reorganización institucional que libera el capital financiero, que debilita los Estados y reconfigura la banca ayudada por las crecientes tecnologías, que acaba dominando sectores que anteriormente habían quedado bajo el dominio público.

Tampoco queremos dar la idea errónea que el único problema es el interés del mercado en términos de corporaciones, sino que mantenemos las afirmaciones de Marx, Weber o Polanyi al entender que el mercado no actúa solo, sino que hay colaboración del Estado en sus acciones. Afirma Rendueles (2013) que el mercado libre no existe, ni ha existido jamás; es un proyecto fracasado y contradictorio que ha causado grandes sufrimientos. Considera que todo capitalismo conocido siempre ha necesitado de la intervención del Estado para mantener la ilusión y

mantener a sus élites, ya sea en rescates de fondos públicos para bancos, desmantelamiento de empresas públicas después de inversiones iniciales que no ha querido asumir el sector privado o exenciones de impuestos desiguales beneficiosas a las rentas más elevadas.

Pero este sistema no se ha impuesto, y por lo tanto tampoco podrá cambiarse solamente consiguiendo el poder político. Tampoco caeremos en posiciones ingenuas que crean que no ha habido violencia –o incluso guerras– para imponer el capitalismo neoliberal, ya que estructuras violentas y conflictos han aplanado el terreno o han sido generados con la intención de aprovechar recursos de zonas, siendo las banderas nacionales en estas guerras encubridoras de los intereses de empresas y corporaciones. Pero no deja de ser verdad lo que nos dice Rendueles (2013), que ninguna religión inculca los valores que sustentan la riqueza especulativa o ningún arco de triunfo conmemora las batallas en las que ha vencido la United Fruit Company, y estos son muy presentes y vivos a lo largo del planeta. Aunque le podríamos discutir al autor que los arcos de la M de McDonalds pueden ser perfectamente la versión moderna de la entrada del capitalismo en ciertos países, o la voz del sacerdote es ahora la del *influencer* de moda. Pero, aun así, claramente vemos que el sistema no solo se sustenta en una imposición o en la fuerza, sino que los valores, las maneras de pensar, de sentir, de desear que son necesarias para su funcionamiento ya están en nosotros y nosotras mismas. Por eso, nos adentraremos en estas identidades necesarias en el siguiente apartado, así como los mecanismos que consiguen cambiar el corazón y el alma para que seamos nosotros y nosotras mismas las fervientes constructoras y defensoras del sistema neoliberal.

## 1.2. La subjetividad neoliberal necesaria

*"Si cambias el enfoque realmente vas tras el corazón y el alma de la nación. La economía es el método, pero el objetivo es cambiar el alma".* Margareth Tatcher[3]

En las páginas anteriores hemos planteado una descripción de la realidad que tiene su origen en la lógica del sistema neoliberal. Un sistema que puede entenderse, en palabras de David Harvey como una teoría:

> "*que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un*

[3] Entrevista para el *Sunday Times* en 1981. Recuperada de: https://www.margaretthatcher.org/document/104475

> *marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio*" (2007, p. 6).

Hemos podido ver que sus planteamientos no sólo generan una estructura de derechos, sociales y colectivos, sino que marcan también una manera de vivir y relacionarnos socialmente, una cosmovisión y comprensión del mundo y un imaginario social que, en definitiva, construye una subjetividad determinada (Díez Gutiérrez, 2018). Este último aspecto podría considerarse su mayor éxito, porque su fuerza y capacidad de mantenerse ha radicado en *el cambio del alma* que decía Margareth Thatcher, una de las mayores impulsoras de la transformación política, económica y de mentalidad en la Inglaterra de los 70.

La crisis va más allá del sistema porque el sujeto mismo está en crisis, puesto que el neoliberalismo ha marcado hasta el propio sentido de su existencia. No puede entenderse la fuerza del neoliberalismo sin entender la gran pregnancia de su imaginario y como cala en nosotros la promesa de éxito liberal que marca los deseos vitales. Ha impuesto sus formas culturales, tanto moral como estructuralmente, generando un sujeto que puede ser hiper tecnológico, precario, flexible, fluido, egoísta, individualista, a quien no le cuesta deslizar el dedo para hacer *next* ante objetos o incluso personas; pero que a la vez, podría generar otras capacidades de empatía, ayuda y colaboración, que también están en su esencia como ser.

Diferentes autores y autoras han pensado la relación entre el sistema económico, su trasfondo filosófico y las relaciones sociales en la vida cotidiana de las personas. Para algunos se trata de una subjetividad neoliberal (Laval y Dardot, 2013; Brown, 2016), para otros de un carácter corroído por el nuevo capitalismo (Sennett, 2006), pero coinciden en observar la formación de la personalidad y las identidades en las sociedades actuales, flexibles y fragmentadas. En este apartado, repasaremos algunas de sus reflexiones para combinarlas con las de expertos en educación (Puig, 2021; Díez Gutiérrez, 2018; Torres Santomé, 2017) que las vinculan con el tipo de educación que se lleva a cabo y la formación moral que proponen.

Los y las autoras anteriores plantean que la ideología neoliberal se ha convertido en una racionalidad misma mediante procesos de subjetivación, que pretende que la competencia y las relaciones sociales se planteen desde el modelo de mercado. De manera que no será posible el cambio profundo –y necesario– en la sociedad, las empresas y gobiernos, sin un cambio en lo profundo de las personas para que nuevos valores pasen a formar parte del imaginario colectivo.

Esto no quiere decir que el cambio empieza solo en la persona, no nos gustaría que esto se malinterpretase, ya que nos referimos a un cambio también en las estructuras y condiciones

materiales que la rodean, pero que deben incorporar los aspectos de la formación de la identidad, ya que el neoliberalismo ha calado hasta debajo de nuestra piel. Lo ha hecho a partir de la incorporación de sus lógicas en los espacios de trabajo, donde se imponen –o autoimponen incluso– maneras de hacer neoliberales. Pero también más allá de estos, reproduciendo sus valores en producciones culturales, anuncios, productos, charlas y muchos otros aspectos que forman parte del sistema de transmisión de cultura y valores, donde se incluyen los espacios educativos.

En esta línea, el gran error que consideran Laval y Dardot (2013) que comete quien anuncia la muerte del liberalismo es confundir su representación ideológica con su normatividad práctica. Por más que la ideología del libre mercado caiga en descrédito, no pasa lo mismo con el neoliberalismo como sistema normativo que se asocia a la eficiencia y orienta la práctica de gobiernos, empresas y las propias personas, sin siquiera ser conscientes. Los autores explican que, aunque las crisis del sistema neoliberal hayan tenido consecuencias catastróficas y destruido derechos e instituciones, no encuentra grandes oposiciones como constructor de maneras de vivir y de subjetividades. Se ha convertido en aquello que el sujeto piensa que da sentido a su vida. Para estos autores el neoliberalismo explica su propia razón del mundo basada en aspectos *políticos* (conquista del poder), *económicos* (auge del capitalismo financiero a nivel mundial) y también en el aspecto *social* (individualización de las relaciones y perdida de lazos solidarios), incluso aspectos *subjetivos* (un nuevo sujeto y nuevas patologías psíquicas) (Laval y Dardot, 2013, p. 14).

Nos interesa esta cuestión para entender qué personas se están formando y sosteniendo la sociedad en crisis con el objetivo de responder si es posible –y por encima de todo de qué manera, con qué valores y prácticas– desarrollar un relato y una construcción diferente, que nos permita darle un giro a la realidad, rehacernos en comunidad cuando el mundo se fragmenta.

De los diferentes aspectos políticos y económicos que Laval y Dardot (2013) destacan que marca el neoliberalismo, nos centraremos en los sociales y subjetivos en mayor profundidad, donde creemos que la educación puede tener un mayor papel. Creemos que puede ayudarnos a pensar otras maneras de entender la organización política y económica. Desde los espacios educativos, y en concreto desde el aprendizaje-servicio y las redes territoriales, se dan acciones que construyen otras experiencias que pueden tener un mayor impacto en lo social y en la construcción como sujetos.

### 1.2.1. La racionalidad neoliberal

Son diversos los autores que consideran que el neoliberalismo se ha convertido en nueva racionalidad dominante (Brown, 2016; Laval y Dardot, 2013) donde toda conducta de la vida se mide en términos económicos generando una racionalidad neoliberal que anula los aspectos básicos de las sociedades democráticas y plurales. Se inserta como lógica en la vida, en los gobiernos y en las democracias. Construye así a las personas y a los Estados bajo el modelo de la empresa, para que maximicen su valor de capital en el momento y para el futuro (Brown, 2016) y que compitan entre ellos en el mercado.

Para entender esta idea es interesante destacar lo que Laval y Dardot (2013) entienden tanto por neoliberalismo como por racionalidad. Para ellos, si bien neoliberalismo no es un sustituto de capitalismo sí es la razón detrás del capitalismo actual, y lo entienden como "*conjunto de los discursos, de las prácticas y dispositivos que determinan un nuevo modelo de gobierno de los hombres según el principio de competencia*" (2013, p. 15). Consideran que rompe con el primer liberalismo, ya que no busca el límite del gobierno político en el mercado (Adam Smith), ni en los derechos (John Locke) o en el cálculo de utilidad (Jeremy Bentham), sino que solo busca el despliegue de la lógica del mercado como principio del gobierno en sí.

Para Brown (2016) se elimina el *homo político liberal* por un *homo económico neoliberal*. Se transforma así la igualdad en competencia y la libertad en mercado no regulado. En momentos anteriores se imponían las decisiones económicas por la fuerza (como los golpes militares de los 70 o por decretos autoritarios de los 80) pero ahora se adoptan en el mismo mercado. Se entiende como capital humano en competencia con una desigualdad normalizada. Se pierde la idea de igualdad entre humanos y la democracia es un juego de ganadores y perdedores. Se prioriza lo económico, está normalizada esta nueva racionalidad. No interesa un hombre calculador del mercado, ni uno productivo de la sociedad industrial, sino uno competitivo.

De esta manera Laval y Dardot (2013) ven como el neoliberalismo se vuelve una nueva racionalidad para explicar nuestras acciones. Para desarrollar esta idea se apoyan en la racionalidad política estudiada por Foucault en sus investigaciones sobre la gubernamentalidad en el Nacimiento de la Biopolítica (1978-1979). En ellas, estudiando los procedimientos mediante los cuales se dirige desde el Estado la conducta de los hombres, Foucault (2007) habla de una forma de gobierno que no solo aplica a la "institución", sino a la "actividad" y tiene la capacidad de dirigir la conducta de los hombres –sean mediante escuelas, ejércitos o empresas–, incluyendo los mecanismos de gobierno y de "autogobierno" del propio individuo sobre sí mismo. Por lo que

una persona puede ejercer dominación sobre otros y sobre sí, incluso si estos gozan de libertad, ya que se gobierna a pesar de esta libertad, dejando que se sometan a sí mismos a ciertas normas.

Desde esta óptica, Laval y Dardot no apuntan a una retirada del Estado en favor del mercado o a unos mercados que dictan las políticas a seguir, como clave para entender el éxito del neoliberalismo. Lo consideran simplista, ya que observan como son los mismos Estados los que introducen la lógica de la competencia y el modelo de empresa e incluso intervienen para su protección, porque están en constante competencia con otros Estados.

> *"Creer que los mercados financieros, un buen día, escaparon del control político es un puro cuento de hadas. Son los Estados y las organizaciones económicas mundiales, en estrecha conveniencia con los actores privados, los que forjaron las reglas favorables al presente auge del mercado financiero".* (Laval y Dardot, 2013, p. 18)

Para los autores es vital comprender que es una misma lógica normativa la que rige las relaciones de poder y las formas de gobernar en niveles y dominios muy diferentes de la vida económica, política y social. Por ello defienden que un análisis en términos de gubernamentalidad permite ver el carácter transversal de los modelos de poder que se ejercen sobre nosotros, nuestra organización social e instituciones.

Los países no hacen más que competir entre ellos para atraer inversiones mediante bajadas de impuestos que obligan a bajar prestaciones en salud o educación, salarios y condiciones laborales. Con el pretexto de hacer una oferta más competitiva se consigue deflación y desigualdad. Incapaces de romper con este marco los gobiernos se ven obligados a una fuga hacia delante que les hace profundizar cada vez más en el modelo fallido de planes de austeridad y desprotección. El keynesianismo enseñó hace tiempo como esto es un problema para el crecimiento, pero son prácticas gubernamentales muy enraizadas, que han producido una subjetividad que nos hace constantemente competir entre nosotros. A la vez, genera una relación con nosotros mismos similar a la del capital, haciéndonos sentir que debemos aumentar indefinidamente nuestro valor.

Sabemos que el neoliberalismo necesita de intervención del Estado siguiendo lógicas de: financiación, políticas de austeridad después de las crisis, protección de intereses, etc., y a la vez genera una nueva lógica de gobernanza: nueva gestión pública y colaboración público-privada que descentraliza y delega para la gestión como algo separado de la política. De manera que convierte la economía en ciencia del gobierno que acaba por generar un lenguaje adoptado por el Estado, las empresas, pero también las ONGs o entidades educativas. En esta lógica lo público se convierte en inversión en capital humano, en ahorro en otros gastos, y no en derechos que por dignidad humana hemos acordado en nuestro conjunto como sociedad.

Laval y Dardot (2013) consideran que darnos cuenta a de estas dinámicas y denunciar este marco es lo que está en juego en las luchas sociales actuales, de manera que generemos nuevas lógicas en los mercados y demos nuevos fundamentos desde las propias personas. Situación en la que la educación y el aprendizaje-servicio pueden tener un papel importante.

### 1.2.2. Un mundo frágil con personas frágiles

La desigualdad generalizada de nuestras sociedades es un trauma colectivo, una ruptura social que afecta nuestra capacidad para relacionarnos con los demás y tiene importantes efectos políticos y personales. En este sentido, los aspectos sociales en la formación de la personalidad en el sistema capitalista también son abordos por Sennett (2006) en la Corrosión del Carácter, donde analiza las consecuencias perversas del fin del trabajo estable en las sociedades capitalistas "avanzadas" y sus consecuencias en la identidad personal.

Sennett observa como ante las necesidades a corto plazo de las empresas de incorporar innovaciones tecnológicas o recortes de plantillas, las vidas de las personas oscilan entre empleo, cambio de empleo, empleo temporal precario y desempleo. Sennett (2000) afirma también que se ha acabado la idea de que el trabajo estable es un medio para una vida familiar próspera. Se abre paso la incertidumbre, se disuelven la acción planificada y los vínculos de confianza y compromiso. La "flexibilidad", que es entendida como reinvención continua de las organizaciones, especialización flexible de la producción y concentración sin centralización del poder, no consigue ser garantía ni de crear mentes más innovadoras ni condiciones de libertad. La reinvención continua ha supuesto despidos y reducciones de puestos de trabajo, que hace que los que se mantienen lo hagan "agradecidos" de tener trabajo sin demandar mayores beneficios. La especialización flexible ha significado hacer "más con menos". La descentralización hace que haya mandos intermedios pero que todos respondan a un poder central, para que creas que eres tu jefe cuando en realidad decides muy poco.

Nos interesa destacar como Sennett (2006) observa la manera en que el neocapitalismo y su organización atacan el carácter, las identidades, los sentimientos y las pulsiones humanas. Producen miedo a perder el control sobre los cambios laborales, sobre las tareas necesarias para mantener el trabajo, sobre las amistades (ya que se hacen alrededor del trabajo), sobre dónde vivir, etc. Esto crea un individuo más vulnerable y sin confianza en los demás. Un individuo que reprime las discrepancias por miedo a perder su "estabilidad". Donde los trabajadores con más experiencia se consideran "viejos" y "caducos", y se les acusa de estancar la innovación. En

definitiva, Sennett nos describe una realidad en la que se destruye la conexión con el otro y el carácter se corroe porque no nos dan razones profundas para cuidarnos entre nosotros, para fomentar la confianza entre nosotros.

Ante esta realidad, el ser humano que triunfa en el capitalismo es aquel capaz de superar la inestabilidad y es hábil en tres desafíos diferentes, que en el fondo son déficits sociales. El primero, improvisar ante el desafío del tiempo; si es capaz de mantener relaciones a corto plazo manejándose a sí mismo ante cambios de empleo o incluso de cambios geográficos bruscos. El segundo está vinculado al talento, ser capaz de explorar nuevas capacidades y dominar habilidades de manera rápida ante las variaciones, sin aprender nada con mucha profundidad. El tercero, la renuncia al pasado y por lo tanto a la posible responsabilidad, rompiendo la confianza y lealtad. En esta lógica se entiende la estabilidad como una debilidad ante palabras como innovar u oportunidades nuevas. El ser humano ha de temer a la dependencia, incluso avergonzarse, porque implica pérdida de control sobre él mismo. También destaca como desaparece la vinculación entre mando y responsabilidad, ahora hay consultores a los cuales externalizar responsabilidades, las decisiones ya no se corresponden con un poder identificable. Por ello la importancia de recuperar el poder para las personas y la capacidad de decisión.

### 1.2.3. El neoliberalismo como racionalidad educativa

Hemos ido viendo como el mundo competitivo produce una identidad en que las lógicas del mercado (emprender, competir, esforzarse y ganar) se entienden como virtudes personales en las que forjarnos. Aspectos en los cuales la educación tiene un papel importante. Investigadores como Puig (2021), Torres Santomé (2017) o Díez Gutiérrez (2018) han aproximado al mundo educativo las ideas de Foucault (2012), vinculadas al hombre entendido *homo aeconomicus,* y las concreciones de Laval y Dardot (2013) sobre la racionalidad. Puig (2021) llega a afirmar que en la medida en que el neoliberalismo tiene una visión clara sobre cómo deben ser los seres humanos y los métodos claros para conseguirlo, se ha convertido también en una propuesta educativa en sí mismo. Una propuesta que intenta dominar el alma con los valores del interés y la competición no es solamente un sistema económico, sino que:

> *"también es un movimiento cultural que propone una manera propia de gobernar el mundo y entender la naturaleza humana y, por lo tanto, es una propuesta educativa cuya intención es transformar la subjetividad y cambiar los valores de los seres humanos*" (Puig, 2021, pp. 39-40).

De esta manera vemos como el mercado se convierte en herramienta educativa, no solo por asumir funciones de intercambio, sino que el neoliberalismo le atribuye la innovación y competencia perpetua en busca de mayor eficiencia. Por ello, Puig comenta que no se queda solamente en el mercado y traslada esta lógica a todas las actividades:

> *"La lógica del mercado con su libertad, rivalidad, innovación, competitividad y voluntad de beneficio se instalará como el tipo de comportamiento propio de individuos, grupos e instituciones."* (2021, p. 41)

Hace que valores como el individualismo, la competencia y el éxito individual se conviertan en parte del carácter y del modo de ser de las personas y sean parte de lo que las educaciones en su conjunto construyan. Amparándose en un auge de la idea de libertad como valor máximo, que solo tiene un límite, la verdad incuestionable que impone el mercado: "*Puedes hacer lo que quieras si el mercado responde de manera favorable a tu proceder. La libertad solo está condicionada por el éxito económico"* (Puig, 2021, p. 30). Esto convierte a la misma libertad en el principal elemento de coacción, de control y sujeción. La libertad individual entendida de esta manera es la herramienta más eficaz de sometimiento. Entiende que esta libertad del sujeto en el neoliberalismo (libertad para exigirse, para competir, para esforzarse por ser el mejor), es una libertad represiva. Un sujeto que se somete a sí mismo al valor de la evaluación del mercado, lo que supone importantes cambios para la educación democrática que iremos comentando con la ayuda de apoyos teóricos para luego entrar en nuestra investigación.

El autor no deja de lado que este proceso se da en un contexto concreto que también tiene influencia en lo educativo: el *desmantelamiento del Estado de bienestar*. El hecho que no haya opciones que ofrezcan mayor seguridad, es una garantía para que todo el mundo colabore para que el mercado competitivo funcione, que las personas se esfuercen en tener trabajos, mantenerlos, y asumir las condiciones que estos imponen.

Pero Puig no vincula solo a la falta de apoyo a lo colectivo desde estructuras estatales el impulso de identidades neoliberales. Considera que el mercado tiene dos mecanismos importantes en relación con lo educativo: la *adquisición de capital humano* y la *ética del sujeto emprendedor*. El primero de ellos es la manera en la que es entendido el capital humano. Destaca que ha sido completamente naturalizado, pero que antes de los años 50 se entendía a los trabajadores como tiempo de trabajo o fuerza, no se buscaba en ellos características singulares y menos previas a su entrada en la empresa. Es luego cuando empieza a valorarse las condiciones personales que aportan a la productividad; que hace que su formación y educación, se entienda como inversión.

Situación que conduce a centrar los procesos educativos en conseguir que las personas sean un mejor capital, entendiendo la educación como una "inversión rentable". Esta concepción hace que no haya motivación por la educación cuando no es rentable o no genera ganancias, o sea, mercantiliza la educación, la descentra de su foco de mejora de la sociedad. Según Puig *"la educación deja de ser un esfuerzo para crear humanidad y se convierte en una variable económica"* (2021, p. 41).

También Brown (2016) entiende que la razón neoliberal construye a las personas y los estados bajo el modelo de la empresa, que espera que maximicen su valor de capital para no caer en la banca rota. Siendo la educación una inversión personal a la que suma una inversión colectiva. Desde esta lógica muchas veces se entiende invertir en educación como una manera de recortar gastos futuros. Es llevar al extremo la idea de Víctor Hugo al afirmar que, *al abrir la puerta de una escuela, se cierra la de una prisión*. Pero no podemos permitir que sea la única lógica desde una perspectiva de derechos humanos y, por ejemplo, aceptar solo la educación a las personas migradas irregulares porque nos aporta beneficios económicos, no por un derecho universal a la educación. Lo que no invalida que la primera parte deje de ser cierta, sino que, si en algún momento deja de ser "rentable" para el resto se pierda porque solamente esta ha sido la base de su justificación. Por eso la importancia de una educación ciudadana desde la óptica de derechos y la empatía con las otras personas.

Justamente esta concepción de la educación como capital para obtener beneficios económicos genera confrontación con los objetivos de emancipación de los individuos y una educación enfocada en la mejora de las condiciones de vida. La tenemos presente en debates sobre los contenidos que debe haber en la escuela, en la reducción de horas de humanidades, filosofía o educación en valores en pro de contenidos marcados por el mundo de la empresa. También en el cuestionamiento de la financiación de los estudios superiores en carreras sin tantas salidas en el mercado laboral, pero con aportaciones también válidas a la cultura o a la sociedad.

Iremos recuperando en capítulos posteriores las consecuencias de entender la educación desde esta perspectiva mercantilizada, pero ahora nos interesa centrarnos en el segundo aspecto que destaca Puig (2021): en qué ética y condiciones se forma la persona que el neoliberalismo necesita para funcionar. Una personalidad que se entiende como *sujeto emprendedor*, persona con la habilidad para competir y para innovar. Esta identidad no puede imponerse externamente por la fuerza, sino mediante la participación activa del sujeto.

Al neoliberalismo le hace falta construir un sujeto con una ética que le predisponga a la participación libre en la competencia constante, que adquiera la cualidad de libremente estar dispuesto a esforzarse tanto como le sea posible por competir y rendir (Puig, 2021). Tiene que estar atento, concentrado, disponible, entregado a su actividad profesional. Debe tener por valores la energía, la iniciativa, la creatividad, la ambición, la responsabilidad individual. Lo que coincide con la manera de entender el control social que plantea Foucault (1975) con un sometimiento que necesita de participación activa de las personas mediante un compromiso "libre", donde la explotación es amada, incluso deseada, y ya no hace falta un gobierno externo (Diéz Gutiérrez, 2018).

Nos parecía interesante, antes de abordarlo desde la perspectiva puramente educativa, ver que mecanismos construyen esta subjetividad en el conjunto de la sociedad. Creemos que los espacios educativos también contribuyen a la formación del sujeto con dinámicas propias, pero, a su vez, refuerzan las dinámicas existentes en otros espacios (laborales, familiares, comunitarios…) y también debemos conocerlos para ofrecer herramientas que cuestionen sus lógicas y nos ayuden a reflexionar sobre si realmente nos llevan a la vida plena o equilibrada que queremos vivir.

### 1.2.4. Los mecanismos que construyen la subjetividad neoliberal

Para explicar los diferentes mecanismos podemos guiarnos por la profundización que hacen Laval y Dardot (2013) en cómo se gesta la subjetividad neoliberal que consigue el control del espíritu, del cuerpo, la organización del trabajo y del ocio para producir almas y cuerpos aptos para la producción y el consumo. Estos autores parten de las ideas de Foucault y Bentham sobre la acción disciplinaria de los cuerpos, sobre cómo se los amaestra y se los hace dóciles; para ver como el nuevo gobierno de los hombres penetra hasta su pensamiento, y no de manera pasiva, sino que su subjetividad está implicada en la actividad. El sujeto se realiza a sí mismo en este proceso, se entrega plenamente. La persona ya no está alienada las horas que "vende", sino que trabaja para la empresa como si lo hiciera para sí mismo, suprimiendo la alienación porque no hay distancia entre la persona y quien la emplea. La cultura de la empresa construye una nueva subjetividad de diversas maneras, mediante algunos mecanismos que los autores exponen e intentaremos repasar ya que pueden tener diferentes pesos e interacciones con lo educativo, que debemos considerar.

*La empresa como espacio de realización.* Las ideas del nuevo managment llevan a entender las personas trabajadoras como mercancía provisional. Se pierden derechos y se empeoran cada vez más las condiciones, dado que los trabajadores están más expuestos a las fluctuaciones del mercado ante la disminución de protección y solidaridad colectiva.

*Una burocracia más fina dentro de la jaula de acero*. Existe una faz seductora de la libertad donde operan nuevas formas de poder con técnicas de control burocráticas incluso sofisticadas y disciplinarias. La economía se convierta en disciplina personal:

> *"Se ordena al sujeto que se someta interiormente, mediante un constante trabajo sobre sí mismo, a esta imagen: debe velar constantemente por ser lo más eficaz posible, mostrarse como completamente entregado a su trabajo, tiene que perfeccionarse mediante un aprendizaje continuo, aceptar la mayor flexibilidad requerida por los cambios incesantes que imponen los mercados. Experto en sí mismo, su propio empleador, también su inventor y empresario: la racionalidad neoliberal empuja al yo a actuar sobre sí mismo para reforzarse y así sobrevivir en la competición"* (Laval y Dardot, 2013, p. 335).

Las nuevas técnicas de gestión que se presentan como objetivas –mediante tablas de evaluación, canvas de gestión de proyectos, procedimientos definidos, instrumentos de registros de jornadas moderno–-, resulta que tienen aplicaciones subjetivas –amenazas de penalización en sueldo, remuneración y desarrollo de su carrera–. La empresa es una manera de funcionar y una ética o disposición que se exige al asalariado. Genera un proceso de vigilancia que ejerce la persona sobre sí misma y que el sistema refuerza.

*El individuo como una empresa de sí:* Para llevar a cabo este proceso es necesario que sea incorporado en lo más íntimo del sujeto, para ello se da una racionalización del propio deseo. Se genera una ética del trabajo que elogia al hombre hecho a sí mismo, la realización integral mediante el trabajo como manera de demostrar valor. Las personas se convierten en lo que Foucault (2007) llamaba una *"empresa de sí*", ya no son trabajadores sino un proyecto que vende sus servicios al mercado. Generando la idea de que el individuo puede tener el control de su vida como una empresa: gestionarla, dominarla en función de sus deseos y necesidades según las estrategias que aplique (Aubrey, 2000). Un individuo que, para ser competente y competitivo, no sólo tiene que calcular su ganancias y costes como el hombre económico, sino asumir siempre una transformación constante hacia la mejora, maximizando su capital humano, siendo eficaz, formándose permanentemente, manteniéndose empleable, etc.

Laval y Dardot (2013) diferencian esta ética empresarial, de solamente el "hombre hecho a sí mismo" porque se le suma la competición, el éxito y entender el trabajo como la mejor forma

para invertir nuestras energías creativas y demostrar nuestro valor. Por ello difiere de la ética del trabajo protestante, que Weber (1904-05/1984) vinculaba al surgimiento del capitalismo. Esta ética no ve en el trabajo una salvación o el cumplir un deber, sino que el trabajo se vuelve el espacio de libertad donde los individuos han de superar su condición de asalariados para ser empresas de sí mismos. De tal manera que las relaciones contractuales se convierten en contratos entre "empresas de sí", donde el individuo tiene que preocuparse por una valoración de sí, asumiendo la gestión de sus competencias, de su preparación, de su red de contactos, pero también de su energía, su salud, sus compatibilidades domésticas. La vida profesional y personal se integran.

*Se usan técnicas que refuerzan el rendimiento y el nuevo managment.* Los entornos laborales e incluso sociales –ya que han entrado en el mundo de las entidades del tercer sector, ONG'S, centros educativos, etc.– proponen a sus miembros múltiples técnicas que para un trabajo sobre su persona (coaching, PNL, análisis transaccional,…). Estas herramientas se centran en la mejora del dominio de nosotros mismos, entendiendo que mejorar nuestra gobernabilidad mejora la eficacia de la comunicación y relación con el otro orientado a un uso práctico. Entendiendo así el desarrollo personal como un medio orientado a los clientes. Laval y Dardot (2013) advierten como este tipo de acciones tienden a remitir el peso de la complejidad y competencia al individuo, que debe innovar, crear, gestionarse, gestionar sus relaciones, sus comunicaciones: *"el individuo es el mejor "integrador" de la complejidad y el mejor actor de la incertidumbre, si no el único"* (2013, p. 347). Hay preocupación por la persona, lo que podría verse como algo cuidadoso, pero el foco está en armonizarlo con la empresa y el mercado como está establecido, para que la empresa rinda más. Por ello es importante ver el trasfondo de estas nuevas técnicas, hoy el discurso de la dama de hierro usa palabras de terciopelo en los mecanismos generadores de subjetividades, como nos explican Laval y Dardot.

Además, esta postura considera que el mundo no puede cambiar, por lo que tiene que cambiar el individuo, cómo se toma las cosas o reacciona ante ellas, ya que es dueño de sus emociones y responsable de lo que le ocurre. Ante este marco, una educación de las emociones que vaya en esta línea y no en una emancipadora, puede reforzar esta idea de responsabilidad individual y adaptativa. Por ello es importante combinarlo con una educación que demuestre que con colaboración y esfuerzo colectivo hay realidades que pueden cambiar, sin obviar los límites que también existen.

*Una vida expuesta al riesgo y a la responsabilidad individual.* Se genera una realidad y consciencia donde las personas están sujetas a riesgos vitales a los que solo se enfrentan con sus decisiones privadas, donde *"Ser empresa de si supone vivir eternamente en riesgo"* (Laval y Dardot, 2013, p. 351). Lo que antes era una situación de "emprendedores", de quién persigue siempre mayores beneficios, ahora cada vez forma parte del común de trabajadores. Corremos riesgo de perder nuestro salario, contamos con menos cobertura por parte del Estado, menos formas de ayuda mutua y mecanismos de solidaridad. Por ello la importancia que la educación los recupere. Recupere sus valores y reconstruya comunidades que los ejerzan. Retomando ideas de Beck (1994) en la *Sociedad del riesgo*, justamente es la destrucción de la dimensión colectiva de la existencia la que caracteriza estas nuevas sociedades, llevando a una individualización de las crisis. Siendo no solo el sujeto responsable de ese riesgo, sino de la elección de las vías para responder al mismo. Laval y Dardot advierten de un mecanismo perverso, en existir la información para conocer el riesgo se responsabiliza al individuo: el jubilado que elige o no el modo de ahorro, el parado que elige tener seguro o no, etc. Se considera a los individuos expertos en sí mismos, capaces de dar cuenta de sus actos ante otros en modo calculable con escalas de gestión. La evaluación se convierte en una herramienta que orienta el rendimiento individual. Estos sistemas de evaluación no sé quedan en el mercado, sino que entran en los servicios públicos y se aplican a la educación, tanto a profesorado como a alumnado mediante evaluaciones cada vez más continuas que buscan vincularse al sueldo o a la progresión académica del alumnado.

*Dispositivo rendimiento-goce.* Se exhibe como semidioses a aquellos que consiguen el éxito o el mayor rendimiento. La competición, el esfuerzo y el rendimiento del deporte pasan a ser el modelo de las relaciones sociales en el ámbito del trabajo. No se trata de que el individuo haga en la medida que pueda y consuma según necesidad, sino que existe una presión para producir cada vez más y gozar cada vez más, generando un dispositivo entre rendimiento y goce. No hay equilibrio porque no vale con ser ordinario, sino que en este mundo *"We are the Champions"* y *"It's no time for Losers"*. No se entiende de límites en los cuerpos que no sean superables, se puede ir siempre más allá de las posibilidades actuales de producción y además hacerlo con placer y transformándonos a nosotros mismos.

*Creación de una clínica del neosujeto.* En el conjunto de esta realidad la persona se identifica con su rendimiento. Según Laval y Dardot (2013) el sujeto *"sitúa su verdad en el veredicto del éxito, se somete a un juego de verdad en que pone a prueba tanto su valor como su ser. La verdad queda identificada con el rendimiento"* (p. 366). A lo que se suma que se debilitan marcos institucionales

y estructuras simbólicas donde las personas encontraban su lugar e identidad, que se sustituyen por la empresa. Los autores proponen algunos diagnósticos que configuran la clínica del neosujeto que queremos destacar:

- Sufrimiento en el trabajo y autonomía contrariada como efectos del management que son detectados en estudios sociológicos y psicológicos como estrés, acoso, multiplicación de suicidios en lugares de trabajo, riesgos psicosociales dolorosos. En algunas ocasiones relacionados con la insatisfacción en el trabajo o la individualización de la responsabilidad, sin posibilidad de colectivizar la situación.

- Se generan personalidades erosionadas, líquidas y fluidas por la pérdida de lo que la personalidad tiene de estable: vínculos, valores y puntos de referencia. El trabajo no ofrece un marco estable o relaciones sólidas que permitan generar un sentimiento duradero del propio yo.

- Cuestionamiento de la generosidad y la solidaridad entre personas. El trabajo en equipo es un medio operativo para conseguir objetivos, no una relación de solidaridad. Se hace más difícil que se tenga en cuenta quien nada puede ofrecer: el pobre, el que está en peores condiciones, etc.

- La tensión del sistema expone a depresiones generalizadas y crisis personales como reverso del rendimiento y de la obligación de realizarse. Estas son vividas como una situación a arreglar en la persona, ante las cuales se tiende al consumo o las adicciones (mercancías, medicamentos, drogas…).

- El sujeto se desimboliza porque las instituciones no transmiten ideales. De manera flotante un día es invitado a cambiar de pareja y otro de coche. No se identifica con profesiones o lugares, sino marcas de ropa o de móvil, que son simbologías más débiles y volátiles, convirtiendo la identidad en un bien consumible.

- Se da una adicción a los objetos y a objetivizar a las personas, a entenderlas como elementos a moldear y utilizar.

- El sujeto percibe goce de sí como individuo autoconstruido que no le debe nada a nadie y que no pierde porque trabaja para sí mismo.

- El gobierno del sujeto neoliberal se mueve entre la perversión y la depresión: *"Como revela el cuadro clínico del neosujeto, la empresa de sí tiene dos rostros: uno, triunfante, del éxito desvergonzado; y el otro, deprimido, del fracaso frente a los procesos imposibles de dominar de las técnicas de normalización"* (Laval y Dardot, 2013, p. 379).

- El gobierno de este sujeto no es libre ni anárquico, sino que hay una vigilancia precisa: vigilancia del espacio público, trazabilidad de las redes, análisis de metadatos, incluso formas de autocontrol entre los propios sujetos.

Esta descripción y mecanismos nos ayudan a situarnos en la identidad del sujeto que se deriva del nuevo régimen moral y político del capitalismo. Es interesante conocer estas nuevas formas de subjetividad y como operan para ver en qué manera las instituciones, sus valores y actividades, los integran hoy el día. Lo que destaca la necesidad de buscar una educación que pueda contestar a este sujeto neoliberal, que le proponga otras realidades y otras maneras de relacionarse consigo mismo y con su entorno, que entienda el progreso social de otra manera más empática con el resto de las personas de la comunidad y con otros objetivos más allá del rendimiento.

### 1.2.5. El mundo puede cambiar

Ante esta realidad necesitamos expulsar la ocupación de nuestras almas, crear nuevos valores y otros entornos que inviten a la construcción de unas relaciones y subjetividades diferentes. Gramsci (1948/1981) consideraba que cuando la clase dominada asume la ideología de la clase dominante no se necesitan ejércitos de ocupación, porque la ocupación ya ha conquistado nuestras almas.

Nos puede parecer que no hay alternativa al sistema mercantilizado, pero Polanyi (1944/2016), en *La gran transformación*, ya demuestra como la sociedad de mercado es un experimento reciente, insólito y posiblemente fallido, que no se ha demostrado viable en la historia. Nos invita a aprender a quitarnos de la cabeza la economía de mercado como una visión naturalizada de las relaciones económicas y sociales. Incluso cree que las relaciones mercantilizadas puramente competitivas son incompatibles con la naturaleza humana.

Siguiendo esta línea de pensamiento, vemos que el proceso de mercantilización no es irreversible; es posible generar contra movimientos de reacción para reintegrar la economía en un continuo más amplio de relaciones sociales en parte colaborativas. Polanyi plantea que,

cuando la sociedad reacciona contra el proceso individualista de fragilización, surge un doble movimiento, primero de mercantilización y luego otro de protección social. Pero es interesante remarcar que no existe garantía que los contramovimientos sean positivos en términos de libertad y democracia. La reacción contra el mercado puede ser emancipadora, igualitarista y democrática o autoritaria, identitaria y dirigida a blindar privilegios de las élites.

Ante estas dos posiciones, Fraser (2013) sumaria un tercer movimiento, que podrían ser los movimientos por la emancipación dada la dificultad para estructurar el movimiento de protección y defensa en la sociedad actual frente al movimiento mercantilizador debido a la disolución de la clase obrera y popular. Considera que Polanyi ignora mecanismos que en la sociedad actual deberían considerarse como los derechos de reconocimiento a la diversidad, sin los cuales no se entienden posiciones de emancipación.

A partir de estas ideas, observamos un paralelismo a nivel social y educativo. Vivimos un auge de posturas conservadoras e incluso auge de posiciones de extrema derecha, tanto en nuestro contexto más próximo como internacional (VOX, Vlaams Belang, Le Pen, Bolsonaro, Trump…). En el mundo educativo, la introducción de maneras de hacer acordes a la empresa y la educación de un sujeto emprendedor en línea con la sociedad mercantilizada despierta como reacción la vuelta a posturas pedagógicas tradicionales. También es interesante considerar otro tipo de respuestas no autoritaria, pero que adoptan soluciones individuales: refugiarse fuera del mercado-empresa buscando la desvinculación de la comunidad, generar espacios “oasis”, tanto en lo social como en lo educativo, donde la alternativa funciona para unos pocos, pero no cuestiona la estructura que genera este malestar global.

En apartados posteriores, profundizaremos en la propuesta de recuperar una educación democrática que tenga por objetivo acabar con las consecuencias de la precariedad y el malestar neoliberales que defiende Puig (2021). No como una crítica que derive en visiones autoritarias o más cercanas a una pedagogía tradicional que buscaba imponer realidades de manera externa, sino recuperando aspectos de la tradición pedagógica activa, antiautoritaria, de la emancipación, crítica y del reconocimiento; planteándonos qué tipo de alternativas queremos construir que sean realmente emancipadoras.

Como hemos comentado antes, es la ruptura de vínculos y generación de personalidades individualistas y competitivas la que nos genera un trauma colectivo, una ruptura social que afecta nuestra capacidad para relacionarnos con los demás y tiene espeluznantes efectos

políticos y personales. Por ello, uno de los puntos que creemos que puede responder a esta realidad es la creación de nuevos vínculos sociales en nuestras sociedades complejas. Sabemos que este mundo no siempre fue así, por lo que puede cambiar y puede hacerlo a mejor. Buscar propuestas que lo hagan posible es parte del compromiso de nuestra investigación.

## 1.3. Perspectiva de lo común como respuesta

*Tinc el presentiment que la vida és un problema comú*
El presentiment nº5

### 1.3.1. Las vidas que queremos vivir

Observar y vivir la realidad que hemos explicado nos lleva a querer cambios y buscar alternativas que pasan por replantearnos actuaciones y maneras de organizar la sociedad, el trabajo, las relaciones, etc. Planteamientos en el fondo apuntan a repensar qué vidas queremos vivir y cuáles son las dinámicas sociales que nos permiten vivirlas. Hemos visto como la respuesta orientada al mercado y a la competencia no nos lleva al desarrollo de vidas más plenas de sentido, más dignas y justas para con el conjunto de personas, por eso hace falta construir otras maneras de funcionar basadas en otros imaginarios.

Pensamos estas vidas desde diferentes condiciones básicas, una de las primeras la idea de dignidad. Garcés (2018) considera que se trata de la gran cuestión de nuestro tiempo, un debate que está sobre la mesa y estuvo en las plazas: como conseguir *vidas que sean dignas*. Esto pasa no solo por una visión más tradicional como garantizar las condiciones de acceso a necesidades básicas: un espacio donde vivir en buenas condiciones, salud o alimentos. Una vida digna no debe ser entendida solo como una vida que nos permita la supervivencia sino una que se pueda vivir sin relaciones de poder, ni explotación; porque esta explotación ya hemos visto genera subjetividades enfermas (Garcés, 2018).

Además, en el momento actual se ha roto la relación que existía entre la vida vivible y el trabajo, porque no es ninguna garantía de tener una vida digna, ya que con frecuencia condena a vidas explotadas. El concepto de vida buena siempre estuvo muy vinculado a una idea de bienestar del proyecto de modernidad, la construcción de un estado de bienestar que ofreciera políticas sociales, pero a su vez muy vinculado a la idea de crecimiento económico. Pero vemos que, en el momento actual, se ha perdido esta relación; dado que puede haber crecimiento económico y

que no se traduzca en acceso a bienestar por igual o no sea sostenible en ser ampliado al conjunto de la población. De ahí que Rendueles (2020) sumaría la necesidad de replantearnos hoy en día qué sería una buena vida e incorporar a ella la necesidad de abogar por la igualdad de manera decidida. Debería interesarnos ofrecer la mejor calidad de vida a todo el mundo, dado que aquello que realmente ofrece mejores situaciones de bienestar no es el crecimiento en sí, sino el hecho que este se distribuya de manera igualitaria entre la población. Por ello considera que necesitamos prácticas que nos resitúen en políticas igualitarias de distribución de recursos, rechacen con repudio la desigualdad y miren los problemas con mirada colectiva.

Algunas de las ideas que nos ayudan a pensar sobre esta dignidad están vinculadas a propuestas filosóficas sobre la vida buena a las que Garcés (2013) añade propuestas del movimiento zapatista, la economía feminista y el decrecimiento. Concretamente, del zapatismo retoma la resignificación de la dignidad desde lo religioso hacia una praxis política; de la economía feminista el acento en generar vidas sostenibles que pongan el cuidado en el centro; del decrecimiento la perspectiva que no solo el crecimiento económico nos traerá mejoras. En la línea del zapatismo, podríamos sumar otros saberes de los pueblos originarios de América Latina sobre el buen vivir (Sumak kawsay en quechua, Suma Qamaña para los Aymara, Küme Mongen para los mapuches), en los cuales pueblos como Ecuador o Bolivia están basando sus nuevas constituciones y apuestas por la construcción de sociedades.

Estas ideas nos ayudan a resignificar las vidas para *convertirlas en vidas más plenas*. Las vidas plenas para los pueblos amazónicos están asociadas al sistema de vida comunitario y a la reciprocidad con el otro (Rodríguez, 2018); y en el caso del mundo en común que nos plantea Garcés (2013) está vinculada a la reconstrucción de un nosotros y construir vidas con sentido.

Si profundizamos vemos que las vidas plenas están vinculadas a construir vidas ricas en relaciones, porque nos dan sentido a la vez que tejen alianzas de protección. Guy Standing (2013) cuando describe el precariado, lo define entre otros aspectos, como aquellas personas que no tienen un colectivo detrás, es decir, que no tienen una red de protección. Justamente las vidas más seguras han de buscar construir comunidades que se apoyen y protejan de este mundo de incertidumbres. Sennet (2000), que nos hablaba de la necesidad de recuperar los vínculos, dado que la flexibilidad laboral que antes hemos descrito los erosiona y considera la dependencia mutua como una condición vergonzosa y un mal de la burocracia. Según él, "*la vergüenza de ser dependiente tiene una consecuencia práctica, pues erosiona la confianza y el compromiso mutuo, y la falta de estos vínculos amenaza le funcionamiento de cualquier empresa colectiva*" (2000, p.

148). Se trata de romper con esta idea para construir vidas plenas y recuperar nuestras conexiones con los otros y otras. Dado que serán justamente estas interdependencias de la vida en común las que nos permitirán cuidar los unos de los otros, ya que la apariencia de efervescencia de la vida en común digital no es más que puramente decorativa (Rendueles, 2013). Cuando Thatcher decía que *"la sociedad no existe"*, planteaba que era un proyecto político de individualización de las relaciones sociales, por eso es importante responder reconstituyendo estas relaciones. Si la gran victoria del neoliberalismo fue destruir las bases sociales de la cooperación, ahora la importancia está en reconstruir estos vínculos.

Justamente, plantea Sennett (2000), que el carácter se corroe porque el sistema no nos da razones profundas para cuidarnos entre nosotros y fomentar la confianza. Por eso, en estas vidas plenas, necesitamos proyectos que nos planteen necesidades sociales que tenemos los unos con los otros y que nos ayuden a recuperar el sentido. Es necesario descubrir estas acciones comunes y en esto creemos que las acciones educativas que miran al entorno, que se preocupan por su impacto social, pueden tener un papel. En esta misma línea Garcés (2013) considera que debemos comprometernos con este mundo común, que nos permita ir más allá de las prisiones de lo posible y plantearnos la posibilidad de cambios sociales. Según ella la ficción del individualismo, no nos permitió percibir que éramos interdependientes como especie, pero realmente vivimos unos juntos a otros, lo que nos obliga a buscar comunes, a comprometernos y cooperar. Se trata de esta necesidad de contraponer a la figura del emprendedor, del individualismo competitiva; la de quien coopera porque, tenemos la certeza de que nadie se va a salvar solo ni sola. Por lo que destaca la importancia de buscar causas comunes también como camino para formarnos como ciudadanos y ciudadanas, como vecinos y vecinas y no sólo como capital humano.

Hace tiempo que sabemos que los lazos sociales generan sociedades más sanas. En sociología, está descrita por Stewart Wolf la experiencia del pueblo de Roseto como manera de entender unas estadísticas anómalas. Se trataba de un pueblo de migrantes italianos en América, donde el bajo índice de enfermedades vasculares llamó la atención de la comunidad médica a comparación de otros municipios del país. Se descartaron motivos de alimentación y genéticos, para afirmar que el verdadero motivo de la buena calidad de vida eran la baja competición y tensión en la comunidad. Se trataba de un vecindario que vivía de manera igualitaria y con una rica vida comunitaria. Su vida comunitaria y vínculos sociales fuertes explicaban su calidad de vida. Algo que ya había defendido Durkheim en sus estudios sobre el suicidio en el siglo XIX, vinculando el bienestar psico-social de las relaciones sociales ricas como factores mejoran la esperanza de vida

y alejan del suicidio. Por lo que las vidas plenas que buscamos han de tener en cuenta factores como la vida en comunidad y el igualitarismo entre personas, material y simbólico.

Por último, nos gustaría destacar otro aspecto importante en estas vidas, aunque ya ha ido surgiendo vinculado a la vida plena: la importancia de vivir vidas que sean justas con el conjunto de las personas y con el medio ambiente. Por un lado, una vida más justa con el planeta es una vida más sostenible, de la cual mucho nos enseñan las poblaciones originarias en su buen vivir. Se trata de asumir que el medio y los recursos son finitos y buscar formas de vida respetuosas con esta realidad. Por otro lado, nuestras vidas no serán completas si no son justas con las otras. Rendueles (2020) plantea que, en la experiencia histórica, los incrementos de la desigualdad están relacionados con la fragilización social, la disminución de la solidaridad comunitaria y el aumento de la desconfianza colectiva. De manera que afirma que *"la desigualdad destruye el tipo de vínculos sociales que nos resultan imprescindibles en cualquier proyecto de vida buena"* (Rendueles, 2020, p. 12). Por eso necesitamos recomponer la comunidad, las identidades comunicantes en búsqueda de relaciones justas con las personas.

Existen pensadores que nos dan pistas acerca de la necesidad de repensar un nosotros y nosotras cada vez más incluyente, que no permita que personas queden excluidas a la merced de las desigualdades, injusticias y explotación de unos colectivos sociales y pueblos frente a otros (Torres Santomé, 2017). Sabemos que la falta de relaciones justas genera más desigualdad y tiene incidencia en la enfermedad mental, fracaso escolar, delincuencia (Wilkinson y Picket, 2009). El problema no es solo la pobreza, sino la desigualdad relativa entre personas, las situaciones poco justas de diferencia entre los pobres y las élites. La desigualdad se nos mete bajo la piel, nos transforma y trastorna dejando vidas dañadas a reparar y malestares vagos que puede curar la sociedad.

Las situaciones de injusticia no son deseables para las personas y tenemos una tendencia de detectarlas y rechazarlas. Sabemos por la teoría de juegos (Güth, Schmittberg y Schawarze; 1982) que las personas rechazan todo aquello que se aleje de un reparto equitativo porque la gente prefiere perder antes que aceptar la desigualdad. En el juego del ultimátum, se plantea la situación de repartir cien euros entre dos personas, si las dos aceptan la cantidad a recibir lo reparten, si una lo rechaza se pierde. Como resultado si no hay un repartimiento igualitario para las dos partes hay rechazo, porque tenemos una tendencia a no aceptar aquello que se aleje de una situación justa.

A modo de apunte final, considerar la idea de justicia y reconocer las desigualdades existentes, ha de conseguir que no seamos personas ingenuas con la idea de comunidad antes planteada. En esta comunidad en común que planteamos no somos todos iguales, sino que por ahora sigue existiendo una tensión de lucha entre clases y personas que viven bajo condiciones más privilegiadas por la sociedad. Por ello la importancia de mejorar la igualdad material y garantizar derechos para implicar la población. Volver al *homo politicus* desde la discusión democrática.

Para que este tipo de vidas tengan lugar necesitamos que haya interdependencias cuidadas mediante relaciones más democráticas y de mayor justicia social, con políticas redistributivas y sistemas educativos más inclusivos y respetuosos con la diversidad (Torres Santomé, 2017). Sólo así conseguiremos vidas justas, donde se reconstruya un nosotros empático con la situación del conjunto, que se construya en comunidad para vidas más plenas, que se preocupe por la mejora colectiva para vivir más dignamente. Para todo ello es importante incorporar la mirada del común que nos permite esta triple activación. Rehacernos en común, no quiere decir solamente vivir en comunidad, sino reposicionarnos en un mundo común (Garcés, 2013). Saber que la vida es un problema común, que no quiere decir comunitario, sino una vida que construye un nosotros solidario. La concreción de esta idea de común es lo que trataremos a continuación para seguir construyendo este camino.

### 1.3.2. La propuesta del común

En otros momentos de la historia hubo paradigmas, como el socialismo, comunismo, anarquismo, u otros que se plantearon un cambio en el orden social para favorecer la emancipación de las personas. Pero hoy en día, nos recuerda Rendueles (2020), muchas personas no se reconocen en ellos y no acaban de generar las respuestas que necesitamos. Por eso, cree que el momento actual nos invita a usar nuestra imaginación política para pensar nuevas alternativas y crear estas otras respuestas.

Estamos en un momento de dotarnos de nuevas herramientas que, aunque a veces nos pareciera que este sistema ya las aporta, nunca serán todas ni las suficientes para el cambio. Tal como planteaba Audre Lorde: las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo (1979), por lo que nos toca explorar nuevas maneras de hacer y explorar otros caminos. En esta línea pensamos que una de las herramientas que puede ayudar a generar nuevas racionalidades que puedan imponerse a las actuales neoliberales como reclama Brown (2016) que es necesario para

hacerlas caer. Creemos que estas nuevas racionalidades van encaminadas a reposicionar propuestas como el común. Propuestas que no son nuevas, que parten de conceptos muy antiguos y que hoy se enriquecen con propuestas de participación modernas y a las que podemos sumar una mirada des del feminismo y desde la ayuda mutua.

Como ya hemos explicado el neoliberalismo no es solo una política económica, sino que ambiciona construir formas de vida en base a la competencia. Por ello la manera de luchar contra él, tendrá que ver con construir nuevas políticas económicas, pero también experimentar nuevas formas de vida. Laval y Dardot (2015) consideran que el terreno político donde tenemos margen de respuesta es el imaginario. De manera que posicionan ante el neoliberalismo como nueva razón del mundo, la necesidad de recuperación del común., porque no habrá alternativa política al neoliberalismo, sino hay un imaginario alternativo que las desafié. En este sentido, las prácticas del común son centrales en este imaginario. Saben los autores que no son los inventores de esta idea, sino que surge de los movimientos sociales por la democracia real, de los combates a las políticas de austeridad, de las actuaciones del cooperativismo y la economía social, siempre de muchas maneras y formas. Pero sí que les podemos atribuir su desarrollo en su obra y su posicionamiento como racionalidad de respuesta a las diferentes formas que toma el neoliberalismo actual.

Laval y Dardot (2015) consideran el común como una racionalidad política alternativa porque permite superar una idea de la izquierda clásica, que es la dualidad entre el mercado y el Estado, en la cual lo que se opone a la propiedad privada es solamente la idea de propiedad pública. Justamente entienden que es la noción de común la que permite generar bienes u organizaciones que no son apropiables por el mercado ni por el estado, porque son comunes a todas las personas. Creen que es importante este giro porque como en obras anteriores han explicado (Laval y Dardot, 2015) el Estado ha llegado a interiorizar la lógica neoliberal de manera que no se contrapone siendo una herramienta capaz de ser una racionalidad alternativa. Lo que finalmente nos plantea el común, según los autores, es generar prácticas de democracia participativa y radical que nos permitan articular comunes que se creen y usen de manera colectiva. Lo común lejos de ser una invención conceptual, es un principio político que definen como

> *"una fórmula de los movimientos sociales y las corrientes de pensamiento que quieren oponerse a la tendencia principal de nuestra época: la extensión de la apropiación privada a todas las esferas de la sociedad, de la cultura y de la vida. En este sentido, el término común designa, no el resurgimiento de una idea comunista eterna, sino la emergencia de una nueva forma de oponerse al capitalismo, incluso de considerar su superación".* (Laval y Dardot, 2015, p. 21)

Para poder entender el concepto de común, tenemos que recordar que es una idea bastante estudiada desde el mundo de lo económico, con un concepto específico y delimitado. En lo económico se considera a los bienes públicos como no rivales y no excluyentes, bienes privados rivales y excluyentes, dejando a los comunes aquellos que son no excluyentes, pero sí rivales. También entre los números estudios empíricos que existen sobre la temática, Laval y Dardot (2015) destacan los llevados a cabo por Elinor Ostrom que se centran en los comunes como formas institucionales, definiendo las reglas de funcionamiento, instrumentos jurídicos que permiten a las colectividades gestionar "en común" un tipo de recurso compartido fuera del mercado y también al margen del Estado. En este sentido, los comunes no son ninguna novedad histórica, sino que la existencia de propiedades en común, de bienes comunales y de espacios de responsabilidad y gestión compartida han formado parte de cualquier análisis histórico en los sistemas de organización colectiva (Subirats, 2016). Posteriormente tierras y bienes comunales fueron desamortizados para entrar en el mercado o los ya conocidos *enclosures* que destacan en un inicio del capitalismo donde se hicieron cierres de terrenos comunales en la Inglaterra de los siglos XVIII i XIX.

Para sumar a estas concepciones Laval y Dardot (2015) mencionan las aportaciones de Hardt y Negri (2011) a la idea de común que permitió pasar de entender los comunes como experiencias concretas a una concepción más abstracta y políticamente más ambiciosa. De manera que lo común ha sido entendido como el régimen de prácticas, de luchas, instituciones e investigaciones que apuntan a un porvenir no capitalista. Ante estas aportaciones, en definitiva, "común" no nombra la propiedad colectiva, sino aquel principio político que anima a lo colectivo y busca darle forma de autogobiernos contestando a la racionalidad neoliberal.

Subirats (2016) en su utilización de la idea de común se separa de la idea clásica económica y considera que se hace de ella un uso más genérico y que tiende a ser un concepto paraguas de otros. A esta idea se aproximan prácticas y reflexiones que provienen de espacios sociales y campos de experticia muy diversos: feminismo, ecologistas, tecnólogos, artistas, ciberactivistas, politólogos, etc. Para él lo común es la voluntad de convertir un recurso en algo común como una expresión de la voluntad de gestión colectiva. Un concepto que muchas veces se vincula también a la idea de "*procomún*" para poner énfasis en la acción de propiciar lo común.

Aunque por las descripciones parece un concepto más bien fluido, Rendueles (2016) considera que es interesante no perder la idea que los comunes son realidades institucionales con sus maneras de hacer y conjuntos de normas. Para remarcar que no pueden ser pensados como un proceso eternamente indefinido, sino que vinculan a algunos compromisos colectivos y a formas

concretas de abordarlos. También porque considera que depende la manera de explicarlos estos pueden acabar por tomar una idea simplificad, o incluso caricaturesca, del Estado y de la misma idea de común. Dado que no se trata tanto de una contraposición de opuestos, sino que la distancia entre lo común y lo público-estatal nos aporta Rendueles puede ser planteada como un continuo. Considera incluso que, en el momento actual, con el nivel de organización social que existe actualmente para ofrecer ciertos servicios públicos, como la organización de una escuela o un programa educativo, las sociedades actuales seguramente necesitamos algún nivel de institucionalización estatal para poder gestionar lo común con verdaderos criterios comunitaristas. Por eso plantea, que ante la diferencia tan lineal entre privado contrapuesto a público estatal –por ser gestionado desde arriba– a público común –como lo gestionado desde abajo–, puede existir un estado social entendido como el modo en que las sociedades contemporáneas gestionan los bienes comunes. De esta manera, lo común puede mantener su carácter democrático, accesible y amable para el conjunto de la población en ámbitos complejos como la educación, la salud o el transporte, con el apoyo de las instituciones públicas. Esta crítica de Rendueles a la división que plantea Ostrom entre lo público-estatal de manera externa y ajena a lo común, le parece un error en sociedades de masas, complejas y culturalmente diversas. Por lo que podría entenderse como una mayor garantía de lo común algunas prácticas mixtas dada la sociedad en la cual vivimos.

Pensamos que este planteamiento también coincide con el de autores anteriores: Negri (2004) es uno de los teóricos de la autonomía obrera, que plantea institucionalidades obreras, pero no inexistentes; Laval y Dardot (2015) plantean una política de los comunes con aplicaciones institucionales; también es reconocida la trayectoria de Subirats en aplicación de políticas públicas con esta perspectiva de la acción comunitaria. Para este último, *"hemos estado delegando recursos y capacidades a una institución, el Estado, que ha acabado teniendo vida propia y que ha acabado enajenándonos algo que en realidad era nuestro, y que ahora nos planteamos cómo recuperarlo*" (Subirats, 2016, p. 74).

Para este autor, hoy en día ha tomado relevancia posicionar la idea de común ante el proceso de mercantilización que vivimos que parece no tener límites, porque se da combinado con un momento donde el Estado parece no tener respuestas para los efectos colaterales que se generan a nivel de desigualdad. Por ello, entiende que surge la necesidad de recuperar lo colectivo, aquello que nos acerque a lo público sin que se confunda únicamente con lo institucional-público. A lo que suma que vivimos un proceso de creación de nuevos enclosures, nuevas privatizaciones o cercamientos. Un momento donde el mercado está entrando en espacios que antes le eran

vetados, como son los servicios sociales, los cuidados y la acción comunitaria y empieza a ser habitual en otros sectores como la educación y la sanidad. Donde a la vez también se dan situación de cerramiento de ciertos recursos públicos por parte de élites que tienen más acceso a ellos; y en el cual va creciendo la confusión entre lo público y lo privado con palabras como partenariado, concertación, prestación privada de servicios públicos. Ante todo, considera que crece la idea de común como "*la necesidad de reconstruir ese espacio de vínculos, de relaciones y de elementos que conformen lo colectivo*" (Subirats, 2016, p. 10).

Rendueles (2016) también coincide con entender un momento de auge más vinculado a la decepción con los procesos de neomercantilización de los setenta, que nos prometieron una prosperidad material y una posibilidad de despolitización porque los conflictos colectivos se entendían superados. Pero, en el momento que estalla la crisis económica y política, se vuelve a poner sobre la mesa la necesidad de pensar cuáles son los compromisos y normas sociales que constituyen una comunidad política. Así, Rendueles entiende que todo el debate sobre el concepto de los comunes es la manera en que nuestra sociedad contemporánea se está planteando esta cuestión ya clásica sobre las condiciones del cambio político

Ambos autores también nos recuerdan que este concepto se ha popularizado gracias a trabajos desde los comunes digitales y gestión de los intangibles en las redes. Como maneras de regular nuevos comunes que no se agotan con su uso y que aumentan sus resultados obviando lógicas de competencia por lo que han dado pie a grandes debates teóricos muy interesantes como los de David Bollier, Yochai Benkler o Lawrance Lessig (Subirats y Rendueles, 2016).

### 1.3.3. Implicaciones de la construcción de comunes

Retomamos los problemas que puede suponer la falta de definición en la articulación política de la idea del común que plantea Rendueles (2016). No tenemos la intención de teorizar sobre los comunes por solamente la voluntad de desprendernos ideas que rechaza alguna parte de la izquierda como son la planificación estatal y la hipertrofia de la racionalidad burocrática, y caer en una idealización conceptual metafórica por ser un concepto más cálido o amable. Para que esto no ocurra es necesario buscar posibilidades reales factibles y afrontar implicaciones necesarias que plantea la construcción de comunes.

Inicialmente debemos considerar la viabilidad de los comunes en las sociedades actuales, cuando estos estaban más vinculados a sociedad tradicionales pequeñas y frías, donde los compromisos

estaban claros y eran estables. Por ello para es clave considerar en qué medida y en que espacios tiene mayor sentido la idea de común en sociedades individualizadas, de masas, multiculturales, con estilos de vida diversos y donde la complejidad técnica de muchos problemas es muy superior que en las sociedades tradicionales. No podemos ignorar que no es lo mismo gestionar unos campos de pastura entre un pueblo pequeño con lazos fuertes y estables, que hablar de la gestión de la política agraria europea. Por eso, tenemos que afrontar algunas preguntas como decidir qué asuntos públicos si pueden tratarse desde la lógica del apoyo mutuo, donde es necesaria una alta implicación personal, y cuales en el momento actual pueden quedar fuera de ella. Iremos analizando en qué medida la educación puede ser uno de ellos y en que espacios educativos y medidas. Porque no debemos obviar que se corren riesgos a nivel de desigualdad en abrirse a esta lógica según las diferencias de implicación que podrían darse en una sociedad como la nuestra actual. Es necesario planificar los recursos políticos, materiales, institucionales, culturales que se requieren.

Subirats (2016) plantea, en primer lugar, la necesidad de *adaptarse en función de cada recurso,* ya que no es lo mismo regular un banco de pesca, el acceso a un servicio, un recurso hídrico o un bosque. Asumiendo que no hay una solución única que nos resuelva todos los problemas de gestión al mismo tiempo y se trata principalmente de una gradación que nos ilumine en cada caso. A lo que Rendueles (2016) suma a observar cómo se está gestionando actualmente desde los territorios, con qué experiencias ya están respondiendo para sumar o mejorarlas. Observando cuales pueden ser las colaboraciones entre lo común y lo público-estatal. En este caso la escuela puede ser u centro de socialización y de creación de comunidad muy intenso en la línea del común a estudiar.

En segundo lugar, también es importante tener en consideración que *lo común exige el trabajo y la gestión comunitaria*. Gestionar un recurso en común no es posible sin implicación y compromiso, sin arremangarse en una dinámica de acción y no sólo de delegación en lo público. En este sentido, Rendueles (2016) nos recuerda que los comunes no pueden entenderse como un sistema de derechos, sino también de obligaciones, que choca con las teorías que entienden la participación personal como una opción personal.

Tener en cuenta este aspecto nos ayuda a visibilizarlo como un camino y un esfuerzo a trabajar, especialmente en las sociedades actuales donde existen toda una serie de condicionantes. Hoy en día se dan altos niveles de libertad individual y autonomía a los que seguramente algunas personas no quieran renunciar, que se combinan con un ocio consumista, superficial y hedonista (Rendueles, 2016). A lo que podríamos sumar el debate de las condiciones de trabajo que limitan

los tiempos o otros condicionantes como el acceso a la lengua, experiencias o conocimientos, que es desigual en la población. La pregunta que él plantea es si ¿seriamos capaz de renunciar a unas tapas con los amigos por asistir a una asamblea en donde se gestione la escuela infantil de nuestros hijos? ¿Podrían realmente todas las familias tener tiempo de hacerlo con sus condiciones laborales? Muchas personas no dudarían ante esta pregunta, pero no podemos negar que otras tantas sí, por lo que es un aspecto que trabajar si será responsabilidad de ese espacio el tener acceso a ese espacio. Realmente considera que

> *"En realidad lo que estamos viviendo es una reaparición de dilemas que, en el fondo, atraviesan la tradición emancipatoria desde sus orígenes. Desde el siglo XIX ha existido entre los movimientos políticos de izquierdas una inquietud en torno a un problema embarazoso e inquietante: en qué medida los proyectos políticos socialistas son compatibles con los estándares de libertad propios de una sociedad industrial compleja o más bien exigen un retorno reaccionario a un comunitarismo atávico".* (Rendueles, 2016, p.15)

Justamente ante este planteamiento nos recuerda al historiador socialista cristiano Tawney (1980-1962) que defendía que el auténtico lenguaje de la izquierda no es el de los derechos, sino el de las obligaciones. Según este lo que nos compromete con la emancipación son las responsabilidades compartidas que estamos dispuestos a asumir colectivamente. Se ve claramente en la tradición de apoyo mutuo del sindicalismo o cooperativismo. En esta línea hay que tener en cuenta que la lógica que nos ha instaurado la mercantilización de la sociedad individualista y competitiva tiene un proceso complejo para revertirse.

Un tercer y último aspecto que vemos interesante plantear, es el hecho *que el común no aporte una involución social* a nivel de ciertas libertades que han ayudado a emancipar nuestras condiciones. Rendueles (2016) recuerda que los comunes pueden ser conservadores y pueden contribuir a bloquear procesos positivos de cambio social y estabilizar relaciones sociales patriarcales. Ya lo explicaba Polanyi que a veces el mercado ha tenido efectos muy positivos a nivel de democratización. En nuestro caso, la educación pública estatal ha supuesto un gran avance, que no podrían suplir comunidades de crianza comunificadas de la misma manera. Estas incluso podrían caer en sobrecargar en la familia, justamente en las mujeres dado la sociedad patriarcal en la que todavía vivimos. Para muchas mujeres poderse desprender de la exclusividad de tareas de cuidados fue muy emancipador y volverlas a asumir en común en una sociedad todavía muy patriarcal, puede a generar una sobrecarga en ellas, como demuestras algunos estudios sobre grupos de crianza en la actualidad (Ezquerra y Mansilla, 2018). Ampliaremos estos aspectos en centrar los comunes en el mundo educativo. Igualmente, Subirats (2016) nos anima a desnaturalizar el mercado, y el sistema capitalista, como único medio de gestión y apela a la

tradición histórica de los comunes en diferentes lugares para demostrar que ha habido otras maneras de gestionar los medios comunes, con flexibilidad y diferentes formatos posibles. Nuestro trabajo es explorarlas tomando el común como principio político para generar otras formas de relacionarnos y dar respuesta a las necesidades colectivas de nuestras vidas.

# 2. La educación como herramienta para construir comunidad y una sociedad más justa

*"Cuando la educación no es liberadora, el sueño de los oprimidos es ser opresor"*
Paulo Freire.

Una de las ideas que guía esta investigación es que la educación puede jugar un rol importante para dar respuesta a las realidades que hemos explicado. Ante una sociedad fragmentada y desigual, con identidades frágiles y dañadas, la educación puede dotarnos de herramientas para rehacer vínculos comunitarios, para rehacer identidades y orientarnos hacia la transformación social que creamos necesaria. A su vez, la educación es un espacio privilegiado para generar conexiones y puede interpelar a otros espacios para asumir este rol educativo y sumar esfuerzos en estos objetivos.

En concreto, en este apartado, exploraremos qué implicaciones tiene el sistema neoliberal en la educación, para ver qué tipo de educación es necesario que se promueva como resistencia y respuesta. A su vez, dado que buscaremos centrarnos en la capacidad de la educación de construir comunidad, haremos un repaso a las diferentes respuestas que se han dado desde los espacios educativos para trabajar su relación con el entorno. De manera que podamos ver aquello que aporta introducir la óptica del común para potenciar la respuesta a los malestares antes descritos desde la educación.

## 2.1. La necesidad de rehacer comunidad desde la educación y orientarla al bien común

*I si paréssim un moment,*
*per respirar profundament*
*i poder comptar fins a deu*
*per pensar si això és el que volem.*
Pau Ballvé. La vida és ara.

Ante la realidad en la que nos encontramos, de cambio climático, agotamiento de las materias primas e injusticias globales, Marina Garcés y Carlos Taibo en la bienal del pensamiento nos invitaban a la acción difícil de "habitar el colapso" (Bienal del pensament, 2020). Incitaban a

pensar el mundo, y a pensarnos en él, cuando el colapso ya no es una amenaza de futuro, sino que describe muchas situaciones con las que convivimos actualmente. Por ello, nos vemos en la obligación de que la educación incorpore el ser conscientes y el hacer conscientes de la situación en la que estamos; y a su vez ponga el foco en "evitar el colapso", observar con mirada crítica pero esperanzadora y activa la construcción de acciones de respuesta.

En un conocido discurso de Martha Nussbaum (2015), al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad de Antioquia, se alertaba que estamos ante una crisis de proporciones masivas y grave importancia mundial. En esta ocasión no se refería a la crisis económica, sino a una crisis que pasa desapercibida, pero a largo plazo puede ser más perjudicial para el futuro gobierno democrático, se refería a la crisis mundial de la educación. Advirtiendo que se producen cambios orientados a hacer de las futuras generaciones máquinas útiles en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, repensar la sociedad y empatizar con el resto de las personas, en sus logros y sufrimientos. Lo más preocupante, como advertía Nussbaum, es que puede que estos cambios se estén produciendo sin siquiera plantearlos y pensarlos; al menos no por las personas más próximas a los espacios educativos. Aunque esto no quiera decir que a altos niveles de planificación sí que se trate de decisiones e intenciones conscientes. Queremos echar la mirada a la situación que vive la educación porque observamos que las influencias del neoliberalismo pueden ser importantes e influyentes, de la mano de diversos autores (Ball; 2016; Díez Gutiérrez y Rodríguez Fernández, 2021; Fernández Líria, García Fernández y Olga García Fernández y Galindo Ferrández, 2017; Hirtt, 2001; Laval, 2004; Jurjo Torres, 2017; Puig, 2021; Rendueles, 2020). También porque vemos la necesidad de formar personas con sentido de ciudadanía que sean capaces de construir vidas más dignas, justas y plenas, no sólo para ellas, sino para todas las personas.

Pero ¿qué implica construir vidas y sociedades más dignas y justas? Nussbaum (2015) destaca que durante décadas un estándar ha sido la subida del PIB, un índice que hemos comprobado insuficiente. Wilkinson y Picket (2009) ya demostraron que hoy en día los avances en el PIB de los países no se ven traducidos en mejoras para el conjunto de la población: ni en su esperanza o calidad de vida. Muchos ejemplos de sociedades con extrema desigualdad demuestran que el PIB de un país puede crecer a buen ritmo a la vez que su población rural sigue siendo analfabeta si hay una élite con formación técnica que haga el país atractivo a la inversión, como puede ser el caso de la India. De modo que tenemos que conseguir que haya acciones que apuesten por la equidad y por la construcción de vidas diferentes para lo que necesitamos unas educaciones con perspectiva integral (humanísticas, artísticas, en habilidades sociales y personales, en valores)

que creen el tipo de sociedad y personas que queremos ser y construir conjuntamente. En un mundo en crisis, con una subjetividad que no hace más que potenciar esta crisis, necesitamos repensarnos y darnos la oportunidad de generar nuevas subjetividades. En este proceso necesitamos el papel de la educación, pero no cualquier educación, sino una abierta a incorporar procesos de reflexión crítica.

Asumir la educación y la crianza desde un sentido comunitario y con la perspectiva de crear comunidad nos conduce, como considera Del Olmo (2013), a situar los cuidados en el centro de la vida en común como parte esencial de la solución a los dilemas que afronta nuestro sistema económico y político. De manera que veamos como muchas de las problemáticas que nos generan malestares tienen que ver con asumir esta vida sin red desde el individualismo.

A la vez, cómo nos explica Puig (2021), sabemos que las sociedades democráticas funcionan gracias a una participación activa de la ciudadanía y que el individualismo de las economías competitivas ha fragmentado justamente las comunidades y debilitado la participación en lo común. Razón por la cual se hacen urgentes políticas que promuevan la acción comunitaria y tengan por objetivo favorecer la participación en resolver los problemas de la sociedad.

Vivimos en un sistema que de la revolución francesa recuerda la libertad y la igualdad, pero no recuerda tanto la fraternidad. Igualmente, Rendueles (2020), desde su panfleto igualitarista, nos diría que además recuerda una igualdad mal entendida que solo beneficia a algunos. Hemos de recuperar la importancia de educar en la ayuda y en la creación de lazos fuertes que sitúen el cuidarnos juntos y juntas, no como una manifestación de fragilidad que nos obliga a ayudarnos, sino también como un escenario de realización personal y social (Del Olmo, 2013). Justamente las situaciones educativas y de crianza nos obligan a volver la mirada a la comunidad y nos recuerdan que no se puede vivir en solitario. Nos obligan a olvidar esos espejismos de absoluta independencia y autonomía individual y nos abren a descubrir el entorno. Porque sabemos que *"para educar hoy en día es imprescindible un trabajo en red corresponsable entra familias, docentes y comunidad"* (Tort y Collet, 2017, p. 14), porque educar es complejo y se necesita el trabajo de muchos agentes en equipo.

Por desgracia, hace tiempo que no colaboramos, por eso no siempre es fácil establecer alianzas ni poner el foco en la comunidad. Según Del Olmo (2013), la sociabilidad es tremendamente frágil y las comunidades una vez destruidas son extremadamente difíciles de regenerar. Reconstruir un tejido social denso en un mundo en esencia volátil como el actual es una tarea complicada. Precisa sortear barreras y obstáculos que impiden la buena socialización (Tort y Collet, 2017). Es

un proceso educativo intencionado, que precisa de esfuerzo y cuidado, en el que reaprendernos en la interdependencia y el compromiso con el colectivo, como un punto de partida y no un agregado interesado.

En vista de que es un objetivo que no se da en el vacío, sino con la presión del sistema neoliberal sobre la educación, nos ha parecido pertinente observar qué riesgos amenazan lo educativo. De manera que sea posible considerarlos y buscar que nuestras acciones no caigan en ellos; o al menos, consideren contrarrestar sus posibles influencias. A ello dedicamos el siguiente apartado.

### 2.1.1. Los peligros neoliberales en educación

La educación no es ajena a los cambios sociales del sistema neoliberal que ejerce efectos sobre ella. Puede calar en su lógica hasta niveles muy profundos porque, como nos advierte Laval (2015), el neoliberalismo puede funcionar como una nueva racionalidad de la escuela, dado que la racionalidad del mercado se vuelve la de todas las instituciones. Los espacios educativos son entendidos como empresas que educan para el mercado de la competencia generalizada. La situación va más allá de los recortes en recursos. El problema no es sólo que haya menos docentes o pizarras, sino un cambio cualitativo que afecta diferentes niveles y no siempre de manera consciente o claramente intencionada. Es difícil tener una imagen completa de lo que somos y pensamos, pues vale la pena recordar que:

> "*El educador no inculca la ideología dominante porque lo intente expresamente, sino porque no la percibe como tal. Porque él mismo es prisionero, sin saberlo, introducirá a los jóvenes en su prisión. Porque él está integrado, será integrador. Su apoliticismo será la razón principal de su eficacia.*"
> (Girardi, 1977, p. 57)

Considerar la racionalidad neoliberal como integrada en nuestra manera de ser, implica un ejercicio de autoconciencia que, aunque se haga con la mejor intención, puede incomodarnos; y una mirada atenta a la situación en la cual se educa, como al sistema y subjetividad que se genera. Debemos reconocer que, ante las nuevas lógicas del neoliberalismo, la escuela está viviendo cambios tanto en los fines que persigue como en las maneras en las cuales los lleva a cabo, y es necesario concienciarnos de ellos para poder buscar una verdadera educación democrática que incorpore respuestas a los nuevos retos.

Ya en 1916 John Dewey (2002) advertía sobre el peligro que suponía que ciertos intereses económicos quisieran separar la educación del tipo de sociedad que queríamos construir, con la

democracia como fundamento. Consideraba que debía ser una lucha central para los educadores insistir en la importancia de los valores de la educación, especialmente aquellos que representan los intereses colectivos. Cuando Collet recupera a Todorov ve que sus temores ahora son una realidad:

> *"Un segle més tard, el recentment traspassat Tzvetan Todorov (2014) va resumir en una frase lapidària: el nou conflicte és el del neoliberalisme contra la democràcia. La colonització de les educacions per part de la racionalitat instrumental, és a dir, la recerca d'objectius finalistes i economicistes en educació (com la millora dels països o les escoles als rànquing PISA o qualsevol test estandarditzat, millorar la productivitat de les escoles o fer-les més atractives al mercat) són processos antagonistes a la democràcia."*[4] (Collet, 2017, p. 2)

Para proyectar una mirada amplia a los principales efectos en los que se materializa la influencia del neoliberalismo, retomaremos autores que nos ayudan a construir un repaso por diferentes concepciones de la educación que puede tener el sistema neoliberal y sus consecuencias para la construcción de una sociedad más justa y digna. Por ello, destacamos los siguientes peligros o alertas que deben ser evitados por aquellas propuestas educativas que pretendan construir una educación en favor del bien común y que construyan comunidad.

### Entender la educación principalmente como adquisición de capital humano para la empresa

Uno de los mecanismos que el mercado pone en marcha según Puig (2021) y que tienen un importante efecto en la educación, es entenderla como adquisición de capital humano, como una inversión personal que tiene que ser rentable en términos de mercado. Esto es un peligro porque hace que deje de tener como principal objetivo crear humanidad para introducir como eje principal una variable económica. Caemos en el riesgo que el objetivo que protagonice la educación sea formar trabajadores de acuerdo solamente con las exigencias del mercado (Hirtt, 2001). Según Brown (2016) se cambia la idea de una educación para conservar la cultura y fomentar la inclusión social a una que busca producir capital humano y que convierte el deseo humano en una empresa rentable.

[4] Traducción propia: *"Un siglo más tarde, el recientemente traspasado Tzvetan Todorov (2014), resumió en una frase lapidaria: el nuevo conflicto es el del neoliberalismo contra la democracia. La colonización de las educaciones por parte de la racionalidad instrumental, es decir, la búsqueda de objetivos finalistas y economicistas en educación (como la mejora de los países o las escuelas a los rankings PISA o cualquier prueba estandarizada, mejorar la productividad de las escuelas o hacerlas más atractivas al mercado) son procesos antagonistas a la democracia."*

De esta manera, se centran los contenidos en lo que marca la empresa, sin ninguna crítica o foco en lo que realmente la sociedad necesita. Son diversas las situaciones relacionadas. Por ejemplo, las humanidades están siendo eliminadas como asignaturas no útiles, y no solo en las aulas de primaria y secundaria, incluso lo observamos en la universidad y en la formación profesional, donde se eliminan asignaturas de ética y valores profesionales. No sólo a nivel curricular se pierde este contenido, sino que condicionantes como el alto precio de las matrículas, que conlleva endeudarse para pagar unos estudios, desincentiva que se comiencen formaciones que generan incerteza sobre si permitirán obtener un trabajo digno en condiciones adversas y devolver prestamos en un futuro. Son demostraciones de que el afán de lucro en la educación y la toma de decisiones según criterios monetarios y no sociales es contrario a una ciudadanía beneficiosa para el conjunto. Además, quienes pueden tener más influencia en estas demandas ya no son filósofos o pedagogos, sino organismos como el Banco Mundial, FMI, la OCDE, Comisión Europea o la UNESCO.

Cuando estas situaciones ocurren los sujetos buscan en la educación soluciones individuales para sus trayectorias vitales y pierden el interés en las del resto o las de la comunidad (Higgins y Abowitz, 2011). El interés en que las otras personas tengan acceso a educación se vuelve utilitarista: pensar que contribuirás a su formación porque será quien te cubra una necesidad futura y no como un derecho al cual ha de tener acceso. Para Puig (2021), en los espacios educativos chocan constantemente la lógica mercantil con la voluntad de ofrecer una formación humana completa y una educación emancipadora.

### Favorecer la educación como negocio

A la vez que se da un deterioro de la educación provista por el sistema público, Hirtt (2001) advierte del peligro que supone la obertura de los sistemas escolares públicos al mercado. Situación que tiene implicaciones a nivel endógeno, es decir, en la incorporación al sector público de ideas y prácticas propias del sector privado, y exógeno, cuando el sector privado participa en la educación pública ofreciendo en ella sus servicios (Ball, 2016; Ball y Youdell, 2008).

A nivel interno supone introducir lógicas del mercado con implicaciones que descentran de lo puramente educativo y generan competitividad como criterio de funcionamiento (Fernández-González, 2016). Profesorado y dirección ahora deben dominar el *managment* que genera un control jerárquico que sustituye la democracia en los centros, que pasan a de gestionarse en base

la eficiencia de recursos económicos y no prioridades educativas, y han de competir con otros centros para adquirir recursos externos ante su infrafinanciación o preocuparse por sus indicadores, no porque quieran lo mejor para quien asiste a ellos, sino porque de esto depende tener matrícula en un sistema que defiende la supuesta libre elección. Puig (2001) observa como esta entrada de la gestión educativa centrada en la eficiencia no prioriza la democracia participativa y va laminando la construcción de comunidad. De manera que deteriora el clima moral de participación del alumnado, de las familias y del conjunto de la comunidad educativa en beneficio de la gestión gerencial del centro.

A nivel externo, el peligro que observamos en la entrada de empresas que ven lo educativo como una oportunidad de negocio, es que se pierden los valores de funcionamiento del sector público o comunitario. Las entidades privadas generan escuelas pensadas desde la lógica del mercado o de la demanda de las familias bajo el mercado, que no tiene por qué coincidir con el consenso social al que cual se ha llegado sobre lo educativo, y pueden ser espacios excluyentes por acceso económico a una gran mayoría de la población.

También son ejemplos de lo que sucede al entender la educación como negocio, la creación de estudios (masters, postgrados, cursos…) que han sido pensados como un negocio y que muchas veces responden a lógicas del sujeto neoliberal: coaching, mindfulness, etc. Así como la provisión de servicios por parte de empresas dentro de los espacios educativos: comedores escolares de comida barata y trabajadoras pagadas los mínimos posibles, empresas de extraescolares que buscan pagar menos y llegar a más espacios sustituyendo formaciones de idiomas, deportivas, artísticas y musicales que antes ofrecía el sector público o comunitario desde escuelas de música municipales, escuelas oficiales de idiomas, clubes deportivos, etc. Estos espacios que pierden calidad en las titulaciones de las personas contratadas, así como sus condiciones, instalaciones con las que cuentan o contenido formativo.

### Generar o perpetuar desigualdades

Muy vinculado al aspecto anterior, cuando quien tiene la llave del acceso a la educación es una mano que se guía por motivaciones económicas o dictadas por el mercado, es mucho más fácil que esta no se abra para todos y todas por igual. Se producen formas de segregación cuando se aplica la “libre elección”, que solo es libre para quien tiene los recursos económicos o el capital cultural para hacer la elección (Diéz Gutiérrez, 2018), también cuando el acceso o la existencia de

espacios educativos en la forma que llamamos extraescolares no se da por igual en todos los centros o en todo el territorio.

Tort y Collet (2017) alertan que acciones extraescolares o las mismas acciones de entorno, si no se llevan a cabo acompañadas de una planificación con el resto de los agentes de la comunidad (ayuntamientos, espacios deportivos, culturales, etc) pueden ahondar en las desigualdades de acceso que ya existen; porque sacamos tiempo y recursos de la escuela donde existe menos desigualdad y lo dedicamos a otros espacios donde el acceso no está tan garantizado.

A esto podemos sumar la desigualdad que también se produce incluso gracias a un supuesto factor de éxito comunitario, como puede ser la participación de las familias. Comas (2018) advierte está participación de las familias no siempre juega un papel de actor político en pro del bien común para el conjunto de la población, sino que en muchas realidades se vuelven gestores o proveedores de servicios para sus niños y niñas en concreto. Esto produce desigualdad pues solo en los centros o territorios donde hay una participación alta de las familias, aquellos con mayor capital económico y social, la educación se enriquece y sólo ellas tienen acceso. Justamente las familias que pueden llegar a ser más reivindicativas al reclamar y construir alternativas, cuando tienen sus propias necesidades cubiertas se desactivan.

Las desigualdades en los resultados escolares identificados por Bourdieu (1970/2014) como provenientes de las familias ya no están solo en las casas, sino que corren el peligro de trasladarse a las escuelas. Creándose centros que compiten entre ellos, con marcas, logos, vídeos enseñando sus buenos proyectos o aquello que demanda el mercado para atraer a las familias. Siendo solo algunas las que escogen realmente y crean en estos centros más actividades y servicios de los cuales se benefician solo sus niños y niñas. Por eso cada vez más sociólogos y sociológas perciben la acción desigualitaria de la escuela en si misma por la polarización social a partir de que los centros están en competencia.

Estos peligros se dan en educaciones que buscaban ser más plurales, diversas, con mayor participación de las familias, que tenían el objetivo de una mayor eficiencia para sumar recursos; y legislaciones que entendían la autonomía para que los centros fuesen más democráticos. No era su intención generar desigualdad, sino que se creía que si podían participar en sus propuestas serían más plurales. Este tipo de transformaciones fueron llevadas a cabo por gobiernos de derechas y izquierdas porque no parecía ideológica si no de búsqueda de eficiencia. Por ello es

importante no perder de vista que, aunque la intención no fuera esa, es una realidad que puede producirse si no se dan acciones para paliarla.

### Favorecer la construcción de una ética del sujeto emprendedor

Recuperamos otro de los mecanismos que el mercado pone en marcha según Puig (2021) y que tiene un importante efecto en la educación: la formación de una ética del sujeto emprendedor. De la mano de las explicaciones de Laval y Dardot (2013) hemos visto que la manera de ser y relacionarse del subjeto neoliberal tiene diversos efectos negativos; a lo que sumamos en educación, que nos hace caer en formar trabajadores de acuerdo a las exigencias del mercado y educar consumidores con una serie de valores funcionales a la economía neoliberal (Hirtt, 2001).

Prioriza la formación en valores individualistas y egoístas que generan injusticias, poca preocupación por una sostenibilidad global y por lograr vidas plenas, para cada persona y para el conjunto de la población. Como nos advertía Puig (2001), la lógica del neoliberalismo para el mercado lo es también para el sujeto y tiene su propia teoría de la educación moral y de la ética necesaria. Por ello las educaciones no deben caer en la adaptación al mercado como empresas de sí mismos, ni promover respuestas individualistas a los problemas, ni donde la subsistencia y realización sea vista como algo que recae solo en el individuo sin entender la dinámica estructural que lo rodea generando autoculpabilización y autoexigencia. Bajo este sentido, la educación emocional nos sirve para encajar mejor la incertidumbre y asumir más responsabilidades sin "quemarnos" o sin afrontar la realidad de que el sistema es insostenible. Por ello debemos estar alertas ante las propuestas del coaching, pensamiento positivo, comunicación activa, PNL o procedimientos vinculados a una escuela o a un gurú que animan a ser emprendedor individual que tienen por objetivo un refuerzo del yo y su mejor adaptación a la realidad competitiva (Díez Guitiérrez, 2018 y Torres Santomé, 2017).

Las ideas que hemos explicado de Laval y Dardot (2013) hablando de la creación de subjetividades neoliberales aterrizan en la educación como potente agente al servicio de la concepción del individuo como emprendedor, como el nuevo hombre empresarial de Shumpeter, con aire positivo, dinámico y activo de la idea. Apostando así por la creación de un individuo eficiente, motivado financieramente, hábil para movilizar sus competencias sobre el mercado. Alguien flexible y empleable que va a poder llevar el ideal neoliberal adelante y mantener el orden mundial del mercado.

***

Necesitamos una apuesta por otra educación ante los peligros de la racionalidad neoliberal que enseña a competir e introduce mecanismos a favor del interés privado y económico. Esta respuesta ha de ofrecer otro modelo de relación del sistema fuera de lógicas privadas, que no caiga en estos riesgos y que a la vez también genere una alternativa en el debate ideológico.

Dijimos antes que no puede haber un sistema educativo sin un imaginario social. Por ello, buscamos una educación que no se prive de la creación de imaginarios alternativos, que permitan experimentar nuevas formas de vida y nuevos mundos. Una alternativa educativa ha de incorporar una alternativa de sociedad, por eso exploraremos el tipo de educación que creemos necesario construir, a la vez que repensamos en qué sociedad queremos vivir.

### 2.1.2. La educación del bien común que queremos construir

*"Todos para uno y uno para todos."*
Alexandre Dumas, Los tres mosqueteros

Plantear que la educación no ha de alimentar el neoliberalismo y generar una comprensión crítica sobre sus efectos es un paso, pero se trata de un paso incompleto si no planteamos enfoques alternativos que generen esperanza y motiven a la acción. Además, si no lo hacemos desde un punto de vista transformador puede darse una respuesta adversa que nos cierre en opciones conservadoras en lugar de dar impulso a una educación que genere vidas más dignas.

Justamente Collet (2018) nos advierte que los dos grandes enfoques con los que se suele pensar lo educativo en Catalunya son la lógica neoliberal y la neoconservadora, que se antepone ante la primera. En esta última, ante la perspectiva de una educación para el funcionamiento del mercado, se propone una razón escolar que ve el individuo como alguien destinado a obedecer órdenes, jerarquías y relacionarse mediante burocracias (Viñao, 2016). La escuela neoconservadora se manifiesta en aplicativos, formularios, protocolos, control y seguimiento.

Observamos como ante estas nuevas lógicas neoliberales que nos piden ser emprendedoras sin red, que nos atacan con metodologías centradas en el cambio hacia un sujeto adaptativo a los valores del mercado o cuestionan las condiciones laborales de las trabajadoras de lo público-

estatal, una parte importante de la respuesta del mundo educativo está siendo un refugio en posiciones más conservadoras.

Surgen posturas que mucho pueden parecerse a una educación tradicional, de la cual ya nos alejamos hace tiempo por su disciplina autoritaria y sistema de aprendizaje basado principalmente en la transmisión memorística y unidireccional. A la vez que defensas corporativistas de las dinámicas de trabajo, comprensibles, pero que en ocasiones se descentran de la protección de la educación como bien público para posicionarse contra todo cambio en la función docente.

Seguramente son posiciones que no defenderían con gran convencimiento una vuelta reaccionaria a una pedagogía tradicional, ni el exceso de burocratización en la organización docente, por responder a los ejemplos mencionados. Pero que, ante el ataque neoliberal al sistema, y al profesorado por no adaptarse a él, cierran filas y estas posiciones sirven de trinchera.

Por esto es importante plantearnos qué tipo de educación democrática es realmente necesaria en la actualidad y qué aspectos debe tener en cuenta. Las ideas con las que responder a esta cuestión son las que queremos que estén presentes en la propuesta de esta investigación.

### Una educación que no pierda la tradición pedagógica renovadora

La pedagogía tradicional, autoritaria y academicista, fue contestada por una educación democrática a la cual Puig (2021) le reconoce haber ganado en densidad con la pedagogía activa, socialista, antiautoritaria, crítica y del reconocimiento que repasaremos brevemente. Creemos que es importante no olvidar esta tradición y aprendizajes para el tipo de educación democrática que queremos construir.

Gracias a la ruptura con la pedagogía tradicional, ya no aceptamos que se impongan unas ideas y valores de manera dogmática o por adoctrinamiento, ya fuese en valores cristianos o impuestos por sistemas poco democráticos. También sabemos gracias a las pedagogías activas que no es posible aprender solo por transmisión, sino que es necesaria la acción, la reflexión y el pensar por nosotros mismos. Incluso que este pensar por nosotros mismos puede tener muchos condicionantes como plantearon las propuestas socialistas: de intereses externos de desigualdades estructurales, de clase, de posiciones dominantes. Por ello la necesidad que la educación democrática busque una igualdad que compense las posibles injusticias. A lo que se

suman los límites que denunciaban las pedagogías antiautoritarias: la imposibilidad de gozar de existencias felices y libres en contextos de represión personal e imposición autoritaria desde la familia u otras figuras adultas. También los aprendizajes de las pedagogías críticas que entendieron la educación como superación de una falsa conciencia impuesta a los dominados, y así conseguir una concienciación crítica con la realidad que llevase una verdadera praxis liberadora que transforme las opresiones.

Finalmente, cabe añadir el foco que pusieron las pedagogías del reconocimiento, considerando que el papel de la educación en la lucha contra la invisibilidad, el desprecio y la violencia a grupos que han sido marginados por motivos culturales, raciales, de género, orientación sexual o religiosa. De manera que la educación democrática pudiera acoger la diversidad y ser una herramienta para el óptimo desarrollo de las capacidades de todos y todas y la disminución de las desigualdades.

El recorrido por los momentos de la educación democrática nos permite recuperar aspectos que no hay que perder de vista cuando nos planteamos una respuesta a los riesgos neoliberales. A estos, vemos interesante sumar la propuesta que hace Puig (2021) hace de manera decidida por una educación democrática que incorpore una pedagogía de la acción común como un dinamismo social transformador. Es decir, que recupere el objetivo de generar y educar en nuevas formas de vida ante las que vivimos, insostenibles e injustas. Considerando que es la implicación en acciones comunes la que da respuesta a problemáticas en beneficio de la comunidad y de las personas que en ellos se implican.

La educación activa, crítica, no autoritaria y emancipadora justamente buscaba la libertad que ahora debemos recuperar porque está siendo entendida como elemento de coacción, de control y sujeción del sistema. Cabe recuperar las tradiciones renovadoras y evitar nuevas posiciones reaccionarias que nos ayuden a construir una libertad que no se base en el poder competir con los otros, sino en el ser y existir fuera de lógicas del mercado. Pueden ser una atalaya fantástica desde donde reajustar y seguir sumando aportaciones que den respuesta a los cambios a nivel antropológico, económico, político y social que supone el neoliberalismo.

Para ello nos interesa adentrarnos en los aspectos que debe tener en cuenta la educación para ser verdaderamente democrática y que nos ayuda a construir comunidad y una sociedad más justa. De la mano de los principios del *Manifiesto por una educación democrática en valores* (Carbonell, Martínez, Puig, Trilla y Uruñuela; 2018) y de la Pedagogía de la Acción Común de Puig

(2021), situaremos tres rasgos más que son esenciales para una educación democrática: la participación de la sociedad y las personas implicadas; la equidad en el acceso a una educación igualitaria, sin discriminación ni segregación que generalice el derecho a la educación; y el desarrollo completo de capacidades como persona y como ciudadanos para una vida lograda y que posibilite la participación en el bien de la comunidad.

### Una educación participada y que genera participación

Para que la educación sea verdaderamente democrática y preocupada por lo común, creemos que es clave que incorpore en valor de la participación entendida en dos planos diferentes. Por un lado, que se trate de una educación construida de manera participada, que las personas puedan encontrar vías democráticas para incorporar sus aportaciones a lo educativo: que haya participación de la comunidad, de las familias, del tejido asociativo del entorno, etc. Por otro, que la educación también valore que cuanto más rica sea la participación más fuerte será la comunidad, por ello que persiga generar personalidades participativas.

La participación en educación es interesante que se ejerza en diferentes momentos: en el gobierno del ámbito educativo, al decidir acciones y los temas que se tratan y en la intervención directa en la realización de lo acordado (Puig, 2021 y Collet, 2017). A la vez que se ejerza por parte de diferentes agentes: en las políticas educativas por parte de la comunidad, del alumnado en el aula o el centro y de las asociaciones de familias o profesorado en el gobierno del centro educativo, a lo que agregaríamos agentes de la comunidad y el tejido asociativo. Además, es interesante tener en cuenta que esta participación ha de mirar continuamente quién queda dentro y quién fuera de ella para que no se produzcan desigualdades y sea representativa de la comunidad en la que se encuentra.

Está participación ha de permitirnos que las necesidades sociales y anhelos de las comunidades entren en los objetivos de los centros. Collet (2017) destaca que, ante una educación instrumentalizada por las necesidades de la economía, son justamente los vínculos entre educaciones y democracia los que posibilitaran repolitizar la educación para la construcción de prácticas, hábitos y experiencias democráticas.

> *"Ante esta realidad de debilitamiento democrático, el objetivo del capítulo es aportar nuevas miradas a los (no) vínculos entre escuela y democracia para contribuir a la repolitización de la educación (Ball, 2013) y a cuestionar los elementos dados por supuesto que vinculan la escuela y, progresivamente todas las educaciones familiar, deportiva, artística, etc. con la productividad, la*

> *instrumentalización, la competitividad, los negocios y el management (Clarke and Phelan, 2017).”* (Collet: 2017, p. 37).

En clave de territorio, esto implica que haya una participación real de la ciudadanía en espacios como los Consejos Municipales de Educación –por parte de agentes políticos, entidades, entre otros–, participación en los consejos de centro -de las familias, estudiantes y ciudadanía en forma de representantes políticos-, y de los agentes del entorno en las acciones educativas.

Para centrarnos en la propuesta en clave de aprendizaje-servicio y territorio que se plantea en esta investigación, puede haber esta participación al apostar por acciones a nivel de consejos municipales o escolares, definir necesidades u orientaciones conjuntamente. También cuando se abre la puerta a la participación de entidades y agentes del entorno en los proyectos y se fomenta la participación del alumnado en sus decisiones internas.

Además, los proyectos de aprendizaje-servicio nos permiten ofrecer experiencias de participación al alumnado, que les permiten adquirir capacidades para incorporar en su proyecto vital. Se fomenta así una educación que forma personalidades capaces de pensar por sí mismas de manera autónoma y crítica, de deliberar considerando la pluralidad de ideas y actuar de modos adecuados en busca de mejores soluciones sociales.

### Una educación que apuesta por la equidad

La educación puede ser un potente mecanismo de igualdad, pero también de reproducción de las desigualdades heredadas si se gestiona para la preservación de privilegios. No podemos considerar verdaderamente democrática la educación si esta no llega a toda la ciudadanía sin discriminación y no conduce a la máxima igualdad (Puig, 2021). La educación ha de entenderse como un derecho de todas las personas para que puedan desarrollarse y gozar de vidas realizadas. Por ello la importancia de que busque el bien común y la generación de comunidad tenga en cuenta no generar mayores desigualdades entre personas, sino el contrario, fomentar esta igualdad desde un sentido de justicia que abogue por la equidad.

Situándonos en algunos ejemplos, en las propuestas de entorno y en concreto la de implementación del aprendizaje-servicio a nivel local, es importante que no se den desigualdades entre centros o entidades en el acceso a los proyectos. Por eso justamente, abogamos por la importancia de incluir el municipio como un agente que puede tener una mirada más global de

la manera en que se están distribuyendo las experiencias y si existen centros con mayores necesidades sociales que pueden estar quedando fuera, o si existen diferentes entre la participación de centros públicas y privados. También, propuestas como la implementación territorial del aprendizaje-servicio puede sumar espacios de socialización o favorecer las oportunidades donde personas de grupos sociales diferentes se mezclen. En ellas se aboga por la construcción de una sociedad más cohesionada en pro de la equidad.

El debate de la igualdad no puede abordarse solo desde lo educativo, sino que debemos reconocer y visibilizar los límites que tiene la educación para con este objetivo. La verdadera igualdad va más allá de la escuela porque es igualdad social. Según Rendueles (2020), el ambiente meritocrático en el cual vivimos aboca a que cualquier debate relacionado con la igualdad, acabe con la frase "esto sólo se arregla con educación". Así, el sistema educativo asume cargas desmesuradas y una misión imposible en solitario, como si fuera el único mecanismo social aceptado que, incluso desde enfoques conservadores, se entienda como el único espacio donde se busca disolver privilegios heredados. Lo que no sucede en igual manera en las políticas de vivienda o relaciones laborales.

En esta investigación creemos que no debemos perder el punto de vista global y estructural en que se producen las injusticias sociales y asumir que si damos respuesta a cambios estructurales con cambios solamente educativos responderíamos de una manera insuficiente. Por más que a educación juegue un rol, y este sea importante, por más que se vea potenciado con el aprendizaje-servicio y su capacidad de plantear cambios reales en el entorno; no podemos ignorar otros cambios necesarios para dar respuesta a la desigualdad, el cambio climático, el sexismo, la crisis económica o cualquier otro mal del sistema capitalista.

En definitiva, implica *"en lugar de pensar la educación como la única institución capaz de fomentar la igualdad, utilizar la igualdad como instrumento para construir la mejor educación posible para todos."* (Rendueles, 2020, p. 278). Entender que, sin igualdad social, cualquier proyecto de democratización y mejora pedagógica universalista es imposible. Por lo que son objetivos que deben caminar unidos. Asumir que los espacios educativos, aunque amplían su impacto con la suma de la comunidad, no serán suficientes y habrá que abogar por otros cambios. Se trata de ser educativamente más modestas, aceptando nuestros límites, y a la vez, políticamente más ambiciosas.

Ante esta problemática, Rendueles (2017) aboga por la creación de una cultura pedagógica igualitaria compartida que sea una contrahegemonía alternativa a la neoliberal. Estamos intentando conseguir esta igualdad a partir de apuestas pedagógicas renovadoras que implican una importante entrega del profesorado, a veces en entornos especialmente hostiles, que necesitan más que el voluntarismo de una persona o equipo para para difundirse de manera igualitaria por el sistema. Por lo que es necesario que vayan más allá de la acción pedagógica y miren de generar políticas más amplias, con estrategias para extenderse y recursos para acompañar estos esfuerzos. Esto nos lleva a la importancia de hacer una mirada a la construcción de políticas de entorno que pueden ir más allá de las experiencias concretas de aprendizaje-servicio, que ya sabemos que son acciones pedagógicas interesantes, pero que queremos generalizar.

Buscar acciones de igualdad social solo desde estrategias pedagógicas a veces ha llevado a no darle la suficiente importancia a los recursos con los que cuenta el profesorado y sus condiciones para asumirlos. Esta puede ser una crítica frecuente nos advierte Rendueles (2017), por ello no podemos pensar que el desafío único es la mayor financiación, pero tampoco ignorarlo. Nos puede llevar a posiciones conservadoras que encuentran respuestas privatizadoras y meritocráticas. Si no consideramos la existencia de desmotivación del profesorado, fallos en su reclutamiento y evaluación o en dotarnos de estrategias para implicar familias, podemos caer en plantear acciones descontextualizadas o al servicio del mercado. Por ello debemos buscar nuevas respuestas basadas en principios igualitaristas, pero a la vez cooperativos, que no caigan en la meritocracia y la autoridad como única respuesta.

En definitiva, una educación que busque la equidad debe incorporar diversos aspectos: acciones para garantizar el igual acceso y derecho a la educación a toda la ciudadanía, ir más allá de las acciones pedagógicas y construir políticas ampliar que las generalicen y doten de los recursos y condiciones necesarios para llevarlas a cabo. De manera contraria, pueden ser palabras con las mejores intenciones, pero poco asumibles.

## Una educación orientada al bien común

Plantear una alternativa a la educación pensada para el mercado competitivo y el interés individual, implica una apuesta por la orientación al bien común. Una educación sin adoctrinamiento, ni voluntad de hacer a las personas sumisas, sino como una herramienta emancipadora que fomente la autonomía. Esto significa una defensa de la tesis que los seres humanos podemos ser competitivos e interesados pero a la vez también cooperativos y capaces de unirnos por un bien común (Puig, 2021). Esta capacidad ha de ser potenciada y acompañada y por ello, ha de incorporar valores de la órbita del común, lo comunitario, el altruismo y la cooperación; y fomentarlos en sus prácticas y decisiones.

La idea de común está siendo trabajada desde las ciencias políticas y la sociología, pero menos se ha tratado desde la educación o desde la pedagogía, por eso la intención de hacerlo en este trabajo, como alternativa que no caiga en racionalidades neoconservadoras ante las lógicas neoliberales. Puig plantea recuperar lo común desde la práctica pedagógica, Collet lo mira desde la escuela y en esta investigación lo planteamos desde la relación con el entorno y el tipo de concepciones subjetividades que esto genera.

Justamente la UNESCO en 2015 publicó el informe *"Repensar la educación: ¿Hacia un bien común universal?"* que buscaba actualizar y continuar las reflexiones educativas de los conocidos informe Faure (1972) y Delors (1996). Ponía sobre la mesa el valor de la educación y su propósito para con el bien común en el contexto actual de transformación social, con la intención que tenga un enfoque más justo, equitativo y de solidaridad global.

Collet (2017) identifica puntos comunes entre los objetivos UNESCO y del propio Dewey (1916/2002) cien años antes en volver a conectar democracia y educación a través de entenderla como un bien común y aportar reflexiones sobre cómo articular y orientar las políticas y prácticas educativas en común. Por ello nos invita a recobrar la idea de Dewey de democracia, no sólo como una forma de gobierno, sino sobre todo *"como unas experiencias de vida en común, una manera de vivir juntos basada en la equidad de sus miembros"* (p. 98) donde la educación debería ser un agente facilitador y promotor de esta manera de entender la relación de educación y democracia. Para esta repolitización de la escuela como espacio que cuida lo común, Collet (2017) plantea la idea de construir "escuelas democráticas en común" que alberguen en su interior prácticas comunizantes que construyen democracia y educan al servicio de una socialización justa e inclusiva. Recuperando la idea una concepción de lo público o lo común no como un sustantivo,

sino como un verbo, donde la educación es un espacio de construcción y reconstrucción de el mundo común (Laval y Dardot, 2015).

Son prácticas comunizantes no sólo porque miran al bien común, sino porque se generan desde la participación de la comunidad y la enriquecen. De esta manera incorporar el factor de lo común nos hace mirar los espacios educativos con capacidad de ser organizaciones verdaderamente comunitarias, participadas por sus entornos y orientadas a dar respuesta a necesidades que nos son comunes, entendidas como necesidades de la sociedad.

A la hora de incorporar este eje hemos de considerar que algunos autores lo hacen para transmitir que en educación lo público como "del Estado" ha colapsado, ha dejado de ser útil, y así legitiman formas de educación privada por considerarlas orientadas a lo común (Higgins y Knight, 2011, p. 375). En este caso buscamos lo común como una posible categoría entre las existentes de público y privado. No porque pensemos que la diferencia entre público y privado este obsoleta, sino porque pensamos que falta revisar sus posibilidades comunificantes y de mirada hacia el bien común. Lo que es posible incorporando el concepto de común en educación y sumándolo como una mirada a construir. Esto no es una realidad de per se, sino que la educación es una herramienta con la potencialidad de creación de bien común.

También es interesante que pensemos qué valores queremos que estén detrás del tipo de cooperación que buscamos. En la obra que ya hemos comentado *¿Dónde está mi tribu?*, Del Olmo (2013) nos invita a reflexionar sobre como en las últimas décadas se ha trasformado el perfil de las personas que participan de organizaciones caritativas. Destaca que los estudios muestran que las motivaciones de las personas están más centradas en su persona y se extraen respuestas como "*en realidad obtienes más de los que das", "hacer esto me llena"* o "*me siento realizado*" y se vuelven menos comunes ideas como *"considero que es mi obligación hacerlo"*. Que el altruismo sea una fuente de goce es algo positivo y es bueno que nos apetezca aquello que además es bueno que lo hagamos, pero no debería ser siempre una confición para ello. En estas vemos que son respuestas más vinculadas al hedonismo de cooperar que no al compromiso cívico de hacerlo. Según Del Olmo (2013), actualmente las personas actúan más con altruismo, empatía o egoísmo que con compromiso.

Rendueles (2013) explica que los teóricos de la elección racional tenían parte de razón y lo que se oponía al egoísmo no era el altruismo sino el compromiso. Porque es importante a veces llevar a cabo ciertas acciones con gusto o sin él, pues lo crucial es la obligación a la cual nos

comprometen y no el placer o la utilidad que nos reportan, ni siquiera nuestras creencias asociadas a ellas. Por ello, la importancia de orientarse al valor de lo común como compromiso social y entender que no se trata solo de la búsqueda de satisfacción individual, sino que es una obligación para que el mundo vaya mejor que se comparte y no que se impone. Se ha de hacer no porque me sienta bien sino porque la sociedad lo necesita y lo hacemos juntos y juntas. Esto implica construir esta identidad social de activistas o ciudadanas activas, que supere la manera en la cual ahora definimos nuestra identidad basada en preferencias individuales. En ella, las obligaciones forman parte de lo que uno es y no se plantea su sentido en términos de preferencia.

***

Estos aspectos nos ayudan a visibilizar los caminos que es necesario evitar y aquellas direcciones a tomar para el tipo de educación democrática que queremos construir. En concreto, recordamos que nuestra voluntad se centra en la manera de reconstruir comunidad y una subjetividad orientada al bien común desde la educación. Para ello hemos apostado por el aprendizaje-servicio, pero desde su vertiente de política de entorno. Por ello, a continuación, expondremos algunas de las relaciones que ha tenido la educación con el entorno para pasar a mirar lo que propone el aprendizaje-servicio. Intentaremos no perder de vista estas gafas que hemos calibrado para mirar la educación que construir.

## 2.2. Las propuestas educativas de entorno

*"El hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo."*
Paulo Freire. La educación como práctica de libertad.

La comunidad siempre ha educado y ha ofrecido unas u otras experiencias educativas para la formación de las personas, a menudo de maneras informales. Aunque nos parezcan todas importantes, en este apartado nos centraremos en explorar la relación de la educación formal y no formal con el entorno, es decir, aquellas que se dan de manera intencionada o planificada, ya sea en el ámbito obligatorio o fuera de él, según la define Trilla (1993). Esto nos llevará a mirar algunas propuestas concretas para implicar el entorno en lo educativo y aquello que creemos que

aporta la mirada del común a este binomio para conseguir una educación que aporte a unas vidas más plenas y justas.

### 2.2.1. La educación y el entorno

La escuela ha tenido una variada relación con el entorno, que no responde a una perspectiva nueva sino más bien a una larga tradición. Ha habido momentos en que las escuelas eran entendidas como refugios del entorno, espacios donde separar niños y niñas de un mundo que era hostil, poco agradable y que podría corromperlos. En momentos fueron entendidas como ateneos para ofrecer cultura a los hijos de la clase trabajadora, pero a la vez al conjunto de la población para mejorar sus vidas. Experiencias que en nuestro contexto fueron apagadas por el franquismo.

En otros contextos se dieron tendencias que abogaron la desescolarización (Illich, Goodman o Reimer) o la educación en los hogares (Holt), pero que no eran más que la búsqueda de nuevas formas de socialización en un sentido más amplio para que familias y comunidades pudieran aportar aprendizajes. También hubo propuestas como las de Paolo Freire en Brasil o Myles Horton en Estados Unidos que promovían las cruzadas alfabetizadoras-concienciadoras o escuelas ciudadanas, que ampliaban los límites del espacio de la escuela para ser construidas con la comunidad y para formar una ciudadanía crítica y activa.

Se iba afianzando la idea que las escuelas debían abrirse y la comunidad y la misma ciudad ser una gran escuela. Gran parte de la renovación pedagógica del siglo XX caminaba hacia el consenso que la escuela debía educar para la vida, pero a través de la vida misma, incorporando la realidad social como una herramienta educativa, aunque esto se concretase de maneras muy diversas.

En el mismo período, la UNESCO encargaba a Edgar Faure el informe *Aprender a ser*, en el que se encuentra por primera vez la idea de ciudad educativa. Dados los avances de la época se veía la necesidad de que fuera la ciudad el nuevo escenario de los procesos de aprendizaje y socialización. La idea cristaliza con fuerza durante el primer congreso mundial de ciudades educadoras de Barcelona en 1990, donde Trilla ya habla de aprender “la” ciudad, “en” la ciudad y “de la” ciudad. A partir de estos espacios se inspiran los proyectos educativos de ciudad en muchos contextos. Collet y Tort (2017) reconocen en estos movimientos, juntamente con los

Proyectos Educativos de Ciudad y Zonas educativas, los más interesantes en esta línea en nuestro país dese la perspectiva de vinculación de escuelas, familias y entornos.

En consecuencia, hacer este breve repaso nos reafirma en que hace tiempo que somos conscientes de la realidad de la frase "la escuela no puede sola". Collet y Tort (2017) observan que a lo mismo apuntan las teorías para "desmontarla", abogando por la desescolarización, como las que buscan reinventarla abriéndola al medio. Es así como los momentos de crisis nos llevan a replantear la relación de la educación con el medio que la rodea. Este es uno de ellos, en el que se abren posibilidades para el cambio porque sabemos que la escuela sola no puede sin el entorno y que han de ser más agentes los que se unan para sumar sus esfuerzos por una educación transformadora (familias, comunidad, ciudad, etc.).

> *"El entorno ha dejado de ser el fondo de un paisaje social, cultural y educativo que es segundo plano, para convertirse en un lugar de agentes, momentos y espacios de educación cada vez más importante"* (Collet y Tort, 2017, p. 99)".

La concepción antigua donde la educación escolar tenía un primer lugar, la familia un segundo y en tercer plano el tiempo libre, ya no nos sirve hoy en día para entender nuestra realidad. No hay duda de que la educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela para ser considerada una característica de la existencia humana (Civis, Longás, Longás y Riera, 2007). Aunque esto no quiere decir para nada que no sea un agente primordial en este sistema, ya que somos conscientes que la escuela juega un papel muy importante como garante de la equidad y orientación al bien común. Ahora puede estar en un momento de revisión, pero es interesante que lo haga teniendo en cuenta no favorecer los peligros neoliberales que antes hemos destacado y aquellos aspectos que nos ayudan a recuperar la educación en favor de la comunidad y de unas vidas plenas y justas para todos y todas. Por ello es interesante explorar qué propuestas educativas de entorno se han dado en los últimos tiempos y cómo responden a estas lógicas, para construir aquella relación con el entorno más favorable para el bien común.

Para Collet y Tort (2017) no podemos seguir hablando de una educación única en el nuevo contexto social, familiar y educativo, ya que todas las educaciones son necesarias para dar respuestas adecuadas a los retos de la socialización. De modo que, para ellos, hoy es imprescindible entender, plantear y construir cualquier respuesta educativa desde el punto de vista: familiar, escolar y comunitario y sus interrelaciones mutuas. En la nueva complejidad creciente nadie puede educar pertinentemente de manera aislada, cerrada o unilateral. Por este

motivo destacan 5 principios de la educación en red entre escuelas-institutos, familias y comunidad que creemos interesantes considerar:

> *"a) Para educar todo el mundo es necesario y a la vez es necesario para los otros. Todas las educaciones y todos los agentes han de ser reconocidos como parte significativa y relevante en el proceso de socialización y entendidos, mirados y valorados como tales.*
>
> *b) Familias, docentes y comunidad no son parte del problema educativo, sino parte de la solución. Los diversos agentes, con sus diferentes modelos y estilos educativos, notablemente las familias, no son nunca un problema para la educación de los niños, las niñas y adolescentes, sino una parte integrante de ella y un elemento clave en su mejora.*
>
> *c) La educación se produce en red. Como más y mejores relaciones orientadas a objetivos comunes se hayan construido entre los diferentes agentes y espacios socializadores, mejor será la educación que se ofrece a las niñas, niños y adolescentes (redes socioeducativas).*
>
> *d) Hace falta partir de las capacidades y saberes de las personas, no de sus déficits. Muy a menudo, las diversas educaciones tienen como hilo conductor la centralidad en las dificultades, las faltas y los déficits de los infantes, familias y docentes… Este es un punto de partida erróneo, ya que solo trabajando con y desde las capacidades, los saberes y los poderes de las personas, familias, escuelas entidades, ayuntamientos… se pueden construir nuevas realidades mejores para todos.*
>
> *e) Participación y cuestionamiento de las relaciones de poder tradicionales en educación para la equidad. Finalmente, estas relaciones se han de plantear desde la horizontalidad de una red que busca construir oportunidades equitativas e inclusivas de aprendizaje con y para todos al largo de la vida."* (Collet y Tort, 2017, p. 16)

Creemos que ahora no solo nos encontramos en un cambio de relación con la comunidad para que esta sume esfuerzos para educar, sino que hoy en día la misma comunidad está en crisis, por lo que la educación, y la escuela como elemento esencial, puede ser un elemento para reconstruirla. Hoy en día *"las ciudades y pueblos han pasado de ser espacios de vida en común (comunidad) a contextos de desarrollo individual (individualización)"* (Collet y Tort, 2017, p. 22). Según Bauman (2001) vivimos en una sociedad de individuos que ya no pasa por el nosotros, sino por el yo, es esta sociedad líquida que define ante la cual necesitamos recuperar la comunidad como herramienta para una vida más plena.

Es una realidad que el mundo actual y futuro ya no se parece mucho al que vivimos durante nuestra educación. Estamos ante un cambio de época: de la posmodernidad, del riesgo (Beck, 1994), de las redes y de la revolución e internet (Castells, 1997). En definitiva, nuestro mundo político, económico, social, relacional, familiar o educativo está dejando de responder a los parámetros planteados durante los siglos pasados. Según Tort y Collet, no solo nos cambian las

respuestas que hemos ido formulando a las preguntas de la modernidad, sino que ahora aparecen nuevas cuestiones que siquiera habíamos formulado nunca.

Pensamos que la idea del común, sobre la cual trabajamos en esta investigación, puede aportar a las respuestas que nos demos desde la educación, desde aquellas más micro a más macro. Puede tenerse en cuenta: en el currículum, en la organización y la participación en el centro, en los grados de autonomía de las direcciones, en las mismas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, en la creación de la cultura del centro, en la generación de políticas de gestión público-comunitarias, en la relación con el entorno, entre otras que ahora no imaginamos ya que no intentamos hacer una lista exhaustiva de ellas. Ante esta variedad, nos centramos en la mirada del común en las prácticas de relación con el entorno y como la implementación territorial del aprendizaje-servicio puede ser una posible manera de generar común desde lo local. No por ello abandonaremos la vía pedagógica, ya que el aprendizaje-servicio a su vez es una práctica pedagógica concreta que pensamos ubicar como una pedagogía del común en sí misma.

Tort y Collet (2017) entienden que son diferentes las iniciativas que surgen de la necesidad de repensar las educaciones y en base a la crisis en la manera tradicional de ver la educación, señalando la necesidad de nuevas miradas, nuevas organizaciones y prácticas educativas tanto en las escuelas, como en las universidades, en las familias o en las mismas ciudades. Ellos destacan que en Cataluña desde los años noventa hay una vuelta a la exploración de prácticas comunitarias bajo la idea de ciudad educadora o acciones similares que iremos analizando. Experiencias que aportan pistas sobre cómo tratar a la educación en el cambio de época. Creemos que es un capítulo que no será cómodo, porque queremos ver estas actuaciones de entorno que, si bien aportan una mirada interesante sobre la comunidad, no siempre están exentas de caer en derivas neoliberales. Se trata de aspectos que es interesante destacar porque nos obliga a dialogar y pensar no solo con quién se opone a este tipo de propuestas, sino con quién las defiende y con los que compartimos muchos puntos para construir conjuntamente. Pero siempre desde las ganas de incorporar reflexiones compartidas y construir por la educación que pensamos que es necesaria en el contexto actual.

### 2.2.2. Los diferentes encajes entre educación y comunidad

*"No vaig ser conscient del poble on vivía*
*fins que la meva filla va començar el cole."*
Integrante del grupo de impulso ApS de un AFA.

La comunidad en su conjunto es un agente educativo clave para los retos sociales actuales y es necesario generar acciones, programas y políticas públicas en las ciudades que potencien que asuma este rol. En concordancia con Planas et al. (2004, p. 112), "*la relación escuela-territorio se configura como un elemento clave para educar en la ciudadanía, ya que permite desarrollar experiencias de servicio comunitario desde la escuela y de servicio educativo desde la comunidad*". Diversos han sido los encajes que se han encontrado para conseguir este objetivo. Queremos repasar algunos de los que han tenido mayor impacto en nuestro entorno, en la realidad catalana, para ver qué tipo de actuaciones se están dando hasta el momento, que encajes han tenido con el aprendizaje-servicio y con el tipo de implementación territorial que planteamos en esta investigación. De manera que también nos permita aclarar algunos conceptos que se utilizan al referirse a este tipo de actuaciones y poderlos aplicar con mayor corrección.

Para esta revisión nos hemos basado en diferentes trabajos que recogen este tipo de actuaciones, entre ellas Civis, Longás, Longás y Riera (2007) y Díaz-Gibson, Civís, Longás y Riera (2017) que destacan algunas prácticas emergentes que tienen voluntad integradora de lo educativo y lo comunitario, y buscan dar respuesta a los retos socioeducativos actuales; Sintes (2015), que hace una revisión de prácticas que llevan los tiempos educativos más allá de la escuela a nivel nacional e internacional; y Collet y Subirats (2016), que revisan los 15 años de proyectos educativos de ciudad en el contexto catalán. Siempre hemos ampliado estas aportaciones con documentos específicos sobre algunas de las actuaciones principales que destacan para después buscar su encaje desde el aprendizaje-servicio. Para presentarlas de manera más práctica, hemos agrupado aquellas que tienen un "aire de familia", de manera que nos permita vincular similitudes entre ellas.

#### Las ciudades educadoras

Una de las primeras veces que se hablaba de la idea fue con el concepto *ciudad educativa* usado por Edgar Faure (1972) en su informe *Aprender a ser* para la UNESCO. En aquel momento poco se decía de sus contenidos ni se definía como un programa a aplicar, sino que funcionaba más

como una metáfora para apuntar directrices y prospectivas (Trilla, 2005). A partir de este uso más inspirador fue ampliándose la propuesta y los primeros referentes estructurados sobre la idea de ciudad educadora se sitúan en el movimiento de ciudades educadoras, que da origen al primer congreso organizado en Barcelona en 1990. En este congreso se crea la primera Carta de Ciudades educadoras (1990) donde los municipios recogen los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Esta carta tuvo diferentes ampliaciones (Bolonia, 1994; Génova, 2004 y Barcelona, 2020) con la intención de adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales que surgían. En las actas de los encuentros de 1990 se abría esta definición como un concepto que:

> *"- concibe el medio urbano, a la vez, como entorno, agente y contenido de la educación;*
> *- connota muy adecuadamente la complejidad del fenómeno educativo;*
> *- refiere un medio que produce relaciones y efectos educativos "premeditados" y también "azarosos";*
> *- acoge e interrelaciona procesos educativos "formales", "no formales" e "informales";*
> *- afirma la condición sistemática de lo educativo y demanda planteamientos integradores;*
> *- afirma también el carácter abierto, dinámico y evolutivo de la misma; - pretende abarcar todas las dimensiones de la idea de educación integral;*
> *- se reconoce en el concepto de educación permanente;*
> *- refiere a la vez realidades y utopías;*
> *- y advierte que la ciudad no es igualmente educativa para toda la ciudadanía."*
>
> (Ajuntament de Barcelona, 1990)

Este proceso fue marcado por aportaciones de Trilla, (1993b, 1999, 2005) y también recogidas por Bosch (1998). En diferentes trabajos de definición de aquello que suponía trabajar desde la idea de ciudad educadora destacan tres dimensiones que nos ayudan a clarificarla. Para ellos entender la ciudad como educadora implica: Aprender *en* la ciudad –entenderla como medio educativo y contenedor de recursos educativos valiosos–, *de la* ciudad –como un agente y un activo pedagógico que genera procesos formativos y socializadores– y *la* ciudad – como contenido y conocimiento sobre el propio medio–.

Esta manera de entender el medio urbano se concibe como un destacado agente de formación y como el escenario educativo por excelencia, reconociendo la ciudad como entorno, vehículo y contenido de educación (Trilla, 1993; 2005). Se trata así de ciudades o pueblos que *"aprovechan e integran sus estructuras económicas, políticas, educativas, sociales, culturales y medioambientales para desarrollar las dotes y el potencial humano de todos sus ciudadanos"* (Longworth, 2003, p.155). Lo que lleva a ser un concepto que no sólo defiende el compromiso de las ciudades con el derecho a la educación, sino que también hace suyo el derecho a la ciudad

para que sus recursos sean accesibles para todas las ciudadanas que la componen y les permita formarse de manera consciente.

Justamente en la última adaptación de la carta de ciudades educadoras se profundiza en esta necesidad de orientar la educación al bien común para asumir los retos sociales actuales. Tal y como relata su preámbulo:

> *"En la ciudad educadora, la educación trasciende los muros de la escuela para impregnar toda la ciudad. Se trata de una educación ciudadana, donde todas las administraciones asumen su responsabilidad de educar y transformar la ciudad en un espacio de respeto a la vida y la diversidad. La Ciudad Educadora vive en un proceso permanente que tiene como finalidad la construcción de comunidad y de una ciudadanía libre, responsable y solidaria, capaz de convivir en la diferencia, de solucionar pacíficamente sus conflictos y trabajar por "el bien común". Una ciudadanía consciente de los retos que la humanidad afronta actualmente y con conocimientos y habilidades que les permiten hacerse corresponsables de la búsqueda de soluciones que exige el momento histórico que vivimos."*
>
> (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020)

De esta manera se refuerzan valores básicos que han de tener las ciudades educadoras en el momento actual: la idea de comunidad, las libertades colectivas, aceptar la diferencia para una buena convivencia y el concepto del bien común como algo que a todos nos conviene respetar y a lo que debemos aspirar.

Las cartas o los planteamientos de ciudad educadora nos permiten construir de manera participativa el conjunto de principios rectores y líneas prioritarias a seguir para definir la educación en una ciudad (Trilla, 1999). Esta puede entenderse como inclusiva, saludable, amigable, sostenible, cultural, creativa, entre otros que el territorio considera. Las ciudades educadoras buscan organizar sus esfuerzos para promocionar los valores compartidos, y se posiciona contra aquellos que rechaza o entre en conflicto con los principios democráticos que defiende (Bosch, 1998).

Para articular estas propuestas suelen derivarse los llamados *Proyectos Educativos de Ciudad* (PEC) como una manera de implementar territorialmente la propuesta de las Ciudades Educadoras. Estos son planes estratégicos en materia educativa, normalmente impulsados por los ayuntamientos como instrumentos sociopolíticos para articular estos principios y vertebrar las acciones para conseguir los ideales de las ciudades educadoras en un proyecto cohesionado e implementable (Civis, Longás, Longás y Riera; 2007). Existen autores que destacan que estos planes valoran el rol social de la educación de manera compartida, siendo planes que responden

a las necesidades educativas intentando un amplio consenso de los diferentes sectores y actores de la ciudad como garantía de efectividad (Mampel, Petit y Badosa, 2002).

Gomà y Brugué (2002) defienden que los proyectos educativos de ciudad plantean dos mecanismos básicos de innovación pedagógica: abrir las políticas municipales a la transversalidad entre diferentes áreas y acciones; y, por otro lado, impulsar las colaboraciones con otros agentes de la comunidad para sumar esfuerzos. De manera que estos proyectos siguen una lógica de triple desbordamiento educativo del marco escolar: *"hacia otros ámbitos municipales, hacia otros espacios educativos y hacia otros tiempos del ciclo vital, propiciando así una educación en todo momento y lugar, proyectada a lo largo de la vida*" (Montero Souto, 2008, p. 35). Consiguiendo que se enriquezca la red educativa escolar y que el gobierno local tenga un papel de coordinación y liderazgo sobre la oferta formativa del territorio impulsando la dimensión educativa de diferentes iniciativas.

Estos planeas realizan una importante aportación en el impulso de las políticas educativas locales y el rol de los agentes municipales. Después de más de una década de su implementación, se realizan diversos trabajos (Alegre, 2005; Collet y González, 2004; y Collet y Subirats, 2016) de análisis para observar su desarrollo y la realidad de la implementación de proyectos educativos de ciudad. En estos se señala que, en ocasiones, estos proyectos presentan ciertas dificultades. Suelen ser difíciles de comprender para la ciudadanía y entidades a las que supone sumar para ser participativo por ser excesivamente técnicos. También observan que en algunos contextos pueden mantenerse por voluntad política, suelen estar faltos de recursos para desarrollar actuaciones planeadas y están excesivamente a merced de la administración local y de pocas entidades que los corporativizan.

Por ello estos autores plantean la necesidad de generar Proyectos Educativos de Ciudad de segunda generación que mejoren algunos factores que se detectan negativos en un inicio: la predisposición política, la transversalidad del quehacer educativo-social, la capacidad del staff técnico y el trabajo en la red de naturaleza intermunicipal (Alegre, 2005). Para este fin, Collet y González (2004) planteaban la necesidad de que los proyectos caminaran hacia acciones verdaderamente comunitarias que puedan abrirse a un conjunto más amplio de la ciudadanía y del tejido asociativos, y que no quedaran en manos de los ayuntamientos ni cayeran en fines electoralistas. Consideraban que los entes locales podían liderarlos, pero buscando una cogobernanza comunitaria. La apertura a la participación necesita de metodologías abiertas y

flexibles para garantizar que los objetivos de los proyectos de ciudad realmente se lleven a cabo con éxito.

Posteriormente, Collet y Subirats (2016), exponen su valoración de estos proyectos que llaman de segunda generación (entre 2004 y 2009) que tienen una participación importante, como anteriormente, de la Diputación de Barcelona y, ahora, del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP), ofreciendo metodología y equipo técnico y recursos para sumar cooperativas en las fases de diagnosis conjunta. En estos se reforzó de manera muy positiva el proceso de mapeo colectivo de los recursos educativos del municipio para a la vez de identificar activos reconocer el potencial educativo de la ciudad. Los autores consideran que la implementación de proyectos de segunda generación fue positiva en diferentes sentidos gracias a las mayores dinámicas de participación: mayor énfasis en los procesos; experiencias innovadoras de "educacionar" la ciudad y no sólo realizar actuaciones; municipios con dinámicas sostenibles a lo largo del tiempo; etc.

Sin embargo, todavía detectaban elementos a mejorar muy significativos como dificultades con el liderazgo político, pocos recursos y no demasiado sostenibles en las oficinas técnicas, el no conseguir una participación verdaderamente activa de la ciudadanía, una transversalidad limitada y el hecho que pocos problemas sociales, ambientales, urbanísticos que generan ciudadanía se abordan en este tipo de espacios. Aunque se daba en un momento de competencia con un modelo de planes educativos de entorno, que posteriormente explicaremos, y hubo una bajada importante de los recursos de las administraciones locales a causa de la crisis que se iniciaba a finales de la primera década del 2000, se siguió apostando por iniciar una nueva etapa de proyectos educativos de entorno de tercera generación que apostaran realmente por el trabajo en red, empoderamiento y sostenibilidad territorial que tienen todavía continuidad en diversos municipios de Cataluña.

### Los Proyectos Educativos de Entorno

Otro tipo de proyectos que también tuvieron mucho impacto en las relaciones de lo educativo con la comunidad, abriendo el rol de la escuela y coordinándolo con los recursos educativos de la comunidad, son los proyectos educativos de zona o de entorno. En este bloque agrupamos acciones tienen sus diferencias pero que nos ayudan a ordenar las que buscan coordinar las actuaciones de escuela, familias y territorio con la intención de dar respuesta a una problemática

social –pudiendo ser esta los bajos resultados educativos, absentismo, revertir desigualdades, entre otras–.

Este tipo de proyectos ha tenido diferentes denominaciones según el contexto. Miller, Díaz-Gibson, Miller-Baslev y Scalan (2012) y Civis, Zaragoza y Longàs (2015) recogen diferentes propuestas con este aire de familia. Entre ellas las *Education Action Zones* de Reino Unido, como planes que se llevaban a cabo en las zonas más carenciadas para articular el trabajo de los centros educativos, familias y entorno para revertir situaciones de absentismo y crear inserción laboral. En Francia se llevaron a cabo las *Zones d'Éducation Prioritaire* dedicadas a fortalecer las relaciones familia-escuela y abrir la escuela a la comunidad, trabajando conjuntamente en las actividades fuera del horario escolar, también en zonas carenciadas. En Dinamarca el programa de renovación urbana *Kvarter-løft* para mejorar la calidad de vida de los barrios más deprimidos a través de proyectos educativos de desarrollo comunitario en base a la cooperación público-privada. En Estados Unidos se inició la *Harlem Children's Zone* como experiencia para reducir desigualdades entre negros y blancos a nivel de servicios sociales, salud y acceso a educación de una manera integrada con actuaciones como programas de parentalidad, de tiempo libre o de refuerzo escolar; esta se amplió a otros barrios del país mediante el programa *Promise Neighborhoods.*

Se trata de propuestas, con sus diferencias y peculiaridades, que podemos encontrar en Cataluña en forma de *Projectes Educatius d'Entorn* (PEE) que aparecieron en 2005 impulsados por la Generalitat de Catalunya. Son proyectos en línea de las también aplicadas en América Latina *Escuelas de Ciudadanía*, que buscaban conectar escuela, familias y comunidad con el objetivo de potenciar el éxito educativo del conjunto del alumnado. Asumiendo que el éxito educativo estaba relacionado con la continuidad y la coherencia de las diferentes actuaciones educativas en las que participaba el alumnado.

Aunque buscaban la colaboración municipal, los PEE tenían una definición más clara desde el Departament d'Educació, a diferencia de los PEC con mayor flexibilidad y participación de los agentes locales. Se trataba de una propuesta de cooperación educativa con las entidades municipales y el resto de agentes con la voluntad de conseguir el éxito educativo, especialmente centrados en el alumnado más vulnerable y en contribuir a la cohesión social. Se le daba un valor central a la educación formal y se buscaba sumar esfuerzos, coherencia y continuidad con el resto de los espacios del territorio.

Los PEE contaron con una dotación económica significativa entre 2005 y 2008, que luego se vio disminuida de manera importante por los recortes establecidos por la crisis económica. Collet y Subirats (2016) destacan que, aunque los PEE vinieran de la Generalitat y los PEC tuvieran un origen más municipalista, muchos municipios derivaron sus esfuerzos hacia los PEE por tener mayor dotación económica con la que no podían contar las administraciones locales. Además, coincidían en objetivos al articular dinámicas comunitarias similares entre territorio y centros educativos. De manera que los autores observan por su análisis que los PEE, entre 2005 y 2010, tuvieron diversos encajes con los PEC.

En algunos municipios, ante la mayor financiación, se optó por los PEE siendo una competencia para los PEC existentes que se debilitaron. Mientras donde se mantuvieron, en algunos casos el PEC era un proyecto amplio que articulaba e incluía las actuaciones del PEE; en otros, coexistían los dos proyectos en paralelo sin demasiadas conexiones reales; y finalmente, también hubo situaciones en las que los dos proyectos encajaban sus estructuras y actuaciones sobre el territorio de manera más o menos armoniosa. Esta armonía y ajustes se consiguió mediante los documentos de los PEE que incorporaron el encaje organizativo con los PEC, incluyendo el trabajo en red que proponían los segundos. Lo mismo que sucedía al revés, nuevas guías de los PEC de segunda y tercera generación incorporaban actuaciones como los PEE en sus encajes organizativos.

En el año 2011 el *Institut d'Avaluació de Polítiques Públiques* (Blasco y Casado, 2011), valoró estos PEE implementados, destacando que se habían apoyado mucho en los recursos recibidos y, en faltar los mismos, muchas actuaciones no habían podido mantenerse. No se había generado una red sostenible en el territorio y se trataba de colaboraciones mayoritariamente interadministrativas, que no con familias y agentes sociales. Además, constataban que los planes habían tomado formas muy diferentes según el municipio, muchas veces alejados de los objetivos iniciales en los cuales pretendían focalizarse; y consideraban que los impactos en los resultados académicos del alumnado no habían sido significativos. Aunque sí se valoraba su impacto al haber generado una participación más inclusiva en las extraescolares, un desarrollo del sentimiento de pertenencia y una percepción más favorable con la diversidad social y cultural, aspectos interesantes también un momento de llegada de inmigración de diversos orígenes para trabajar la cohesión social.

Los resultados de las evaluaciones y la caída de recursos llevaron a que muchos municipios no pudieron mantener los PEE sin el apoyo de la Generalitat, que en algunos municipios se

mantuvieron como un marco de referencia con pocas actuaciones. En otros se mantuvieron en algunos barrios con mayores carencias donde se focalizaron esfuerzos. En el momento actual la Generalitat de Catalunya está realizando, desde el curso 2019-2020, cinco pruebas piloto en diferentes territorios para reconvertir los PEE y llamarlos Planes Educativos de Entorno 0-20 (PEE 0-20), entendidos como instrumentos para dar una respuesta comunitaria e integrar las necesidades del alumnado más allá del ámbito académico, con la intención de trabajar para el éxito educativo, con especial foco en el abandono escolar y la cohesión social (Generalitat de Catalunya, 2019). En ellos se articulan nuevas actuaciones para construir una red estable y continua de apoyo entre los 0 y los 20 años para dar continuidad al trabajo formativo fuera del aula con familias, entidades culturales, sociales, deportivas, etc. Se prevé, después de esta prueba, volver a plantear una extensión al resto de los territorios y continuar trabajando en su evaluación y encaje con otras propuestas con las que coexisten estos planes.

### Las Redes Socioeducativas y la iniciativa "Educació 360º- Educació a temps complet"

Dentro de la diversidad de conceptos y nomenclaturas que encontramos para referirnos a las prácticas que tienen intención construir la educación con el conjunto de la comunidad, destaca la línea que se trabaja desde el grupo de investigación *Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació* (PSITIC) del Instituto Blanquerna vinculado a la Universitat Ramon Llull. Han tenido vinculación e impacto en la iniciativa *Educació 360* que desde el año 2018 se impulsa en Cataluña. Por lo que hemos creído adecuado presentarlas de manera conjunta.

Civis, Longás, Longás y Riera (2007), ante el análisis de diferentes prácticas emergentes en el ámbito del desarrollo comunitario en educación (como los PECs, PEEs, proyectos educativos integrados, de barrio, comunidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje-servicio, entre otros) posicionaban la idea de red socioeducativa local como una propuesta integradora de todo este conjunto de acciones. Entienden que existe un amplio abanico de prácticas emergentes que se preocupan por lo educativo desde la comunidad con intenciones integradoras, que tienen fundamentos teóricos definidos pero que suelen adolecer de una clara y sostenible implementación práctica. Según ellos, esto nos deja ver que los agentes socio comunitarios y socio educativos tienen interés y están predispuestos a colaborar, pero existen fallos en la fundamentación epistemológica y en el liderazgo que puedan hacer más exitosas esas

colaboraciones. Consideran que este conjunto de prácticas no responde a un modelo global y cohesionado de intervención socio educativa.

Esto motivó la propuesta de *redes socioeducativas* como un modelo más abierto que pudiese agrupar otras propuestas y que pudiera generar la condición previa que consideraban necesaria: la generación de una cultura de trabajo en red. Proponiendo un modelo de organización no jerárquico, ni compartimentado, para integrar a los diferentes actores con un interés socioeducativo común. En palabras de los autores:

> *"Nuestra aportación diferenciada tiene por finalidad superar esta compartimentación en base de la organización y el trabajo en red de los servicios y recursos educativos locales, como base del desarrollo de la comunidad. En esta línea, la red educativa local convierte la estructura que debe hacer posible y potenciar el proyecto educativo comunitario que se desarrolla en la comunidad, dando coherencia y sentido global a las diferentes iniciativas como las que hemos expuesto en el punto 2 (Planes educativos de Entorno, Proyectos Educativos de Ciudad, etc,).* Civis, Longás, Longás y Riera (2007, p. 20).

Para disipar dudas, si bien en ocasiones puede ser utilizada la palabra red educativa para multiplicidad de organizaciones relacionadas con lo educativo (redes de profesionales, de centros, de entidades, de estructuras tecnológicas…), en este caso se utiliza para referirse a las redes socioeducativas como escenarios de concertación y construcción de relaciones comunitarias de cooperación (Civis, 2018). De manera que las redes socioeducativas se configuran como estructuras organizativas horizontales de tipo técnico que vinculan los diferentes agentes locales que intervendrán directa o indirectamente en los procesos educativos de ese territorio. Suelen ser iniciativas impulsadas por las administraciones locales donde en sus primeras fases participan las concejalías, equipos técnicos y entidades de temáticas relacionadas con la educación (Civis, Riera y Longás, 2009).

Cuando en el año 2018, se exploran ideas para construir la base de la iniciativa *Educació 360*, se toman los trabajos de exploración de prácticas educativas comunitarias y colaborativas, así como la idea de las redes socioeducativa, elaborada por Díaz-Gibson, Civís, Longás y Riera (2017) para destacar las características y retos que debe tener en consideración. Civis (2018) considera que la tarea que deben seguir aquellos educadores que promuevan experiencias, de lo que empieza a llamarse Educación 360, es justamente densificar las redes socioeducativas que construye y en las cual se organiza la educación en un territorio. Considera que la transformación educativa pasa justamente por estas experiencias que entienden la acción educativa como respuesta a retos comunitarios desde un modelo de comunidad educativa que se organiza y estructura a través del

trabajo en red para conseguir sus objetivos. Por lo que busca que esta filosofía de trabajo comunitario y colaborativo que componían las prácticas de las redes socioeducativas que ya existían, sea una de las componentes centrales de esta concepción que surge.

En este marco se empieza a hablar de potenciar los ecosistemas educativos locales como espacios ricos en centros educativos, entidades, entre otros diversos que componen el universo de actores que articulan la educación completa en el territorio. Esta educación en clave 360 busca abordar los retos comunitarios con consciencia de ecosistema educativo en los cuales los agentes son interdependientes entre sí y forman un todo (Samper y Moreno, 2020). La idea de ecosistema educativo es y existe, aunque los agentes que lo conforman no sean conscientes ni asuman activamente este rol de manera intencionada, por lo que la intención para que sean más ricos pasará por potenciarlos y activarlos.

Sumadas a estas propuestas sobre las redes socioeducativas, también se posicionaba por parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña, y con el apoyo de investigaciones de la Fundació Bofill de la mano de Sintes (2015), la propuesta de la *Educació a temps complet*. Esta considera que el aprendizaje en la realidad actual requiere otras maneras de organizar y entender la escuela de manera más amplia. Por ello considera el "*espacio escolar desde una perspectiva holística, integrando tiempo lectivo y no lectivo, buscando implicación del entorno socioeducativo de la escuela y desarrollando nuevas prácticas en el marco de la sociedad de la información y la cultura digital*" (Sintes, 2015, p. 17). La propuesta sitúa claramente la escuela en el centro y establece colaboraciones dentro y fuera del horario lectivo para conseguir las mejores condiciones educativas y de desarrollo del alumnado. Después ampliaremos diferentes prácticas que se recogen como posibles ideas para una educación a tiempo completo, cuando tratemos prácticas con la escuela como eje central, pero ahora nos interesa explicar que esta línea de trabajo también fue una de las que sumó esfuerzos en la propuesta de Educación 360.

Pero ¿qué es exactamente la Educación 360? Hemos ido hablando de esta idea y de propuestas que la componen, pero no hemos querido comenzar este apartado por ella, porque entendemos que es una iniciativa que se enmarca en la trayectoria de acciones que ya existían a nivel social, educativo, de tiempo libre, deportivo, entre otras, que venían enriqueciendo el ecosistema educativo y que las administraciones potenciaban mediante planes de ciudad o entorno.

La Educación 360 es una iniciativa educativa, social y política en red que impulsan la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona y la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de

Catalunya, a la cual invitan a sumarse diversos agentes con un papel en los ecosistemas educativos. Según presentan en sus documentos fundacionales, es el resultado de toda esa riqueza y se enmarca en el movimiento de transformación que vive la comunidad educativa, pretendiendo ser una propuesta útil para reforzar el ecosistema educativo existente, así como promover la igualdad de acceso y generar nuevas oportunidades educativas (Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona i Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2019).

Propone tener una mirada de 360 grados para que el modelo educativo incorpore todas las oportunidades que están fuera del sistema escolar reglado, como lo espacios extraescolares, de medio día, de verano, entre otros. De manera que se conecten los aprendizajes que se producen en todos los tiempos y espacios de la vida de las personas, vinculando escuela, familias y todos los recursos y activos de la comunidad. Esta concepción de la educación entiende la comunidad y el municipio como un ecosistema y propone:

- *"Generar más y mejores oportunidades educativas, en todos y cada uno de los aspectos de la vida.*
- *Conectar los aprendizajes y la educación lectiva y no lectiva, dentro y fuera de la escuela, con el fin de proporcionar itinerarios personalizados.*
- *Promover y garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades y evitar la segregación.*
- *Construir una alianza, desarrollando un trabajo colaborativo entre todos los agentes de la comunidad."*

(Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona y Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2019, p. 2)

Esta propuesta buscaba posicionar la temática en las agendas de entidades, administraciones y centros aunando compromisos que se convirtieran en políticas públicas y que potenciaran prácticas comunitarias. También se visibilizaron muchas prácticas existentes bajo este paraguas de Educación 360 y se buscó impulsar otras mediante el compromiso de los agentes, encuentros y acompañamientos que las facilitaran. También se llevaron a cabo estudios sobre el acceso a actividades fuera del horario lectivo para visibilizar la desigualdad e iniciar actuaciones piloto con administraciones locales para cambiar esta situación. Se trata de actuaciones que hasta el momento no han sido avaluadas y no es posible valorar con exactitud su impacto general.

Antes de cerrar este apartado, nos gustaría comentar que vinculada a esta propuesta de Educació 360, la Fundació Bofill y la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, también han promovido simultáneamente la iniciativa *Educació a l'Hora* que pretende replantear los horarios escolares para también replantear su relación con los tiempos escolares y el entorno (Fundació Bofill y FMRP, 2019). Estos cambios propuestos en la jornada escolar hacia modelos que buscan flexibilizar las horas cubiertas por la educación formal pretenden facilitar tiempos educativos cubiertos por extraescolares y por otros agentes de la comunidad. Asociaciones de Familias y grupos de escuelas segregadas han alertado de la necesidad de incorporar la actuación de la administración con suportes compensatorios ante la posible desigualdad que estos pudieran generar. Se trata de un debate ahora abierto y se está relacionado con la potenciación de actuaciones de entorno.

### Las propuestas con la escuela como eje central

La escuela es uno de los agentes centrales de la educación, por eso no es de extrañar que muchas de las propuestas de relación con la comunidad tengan este agente como eje central sobre el que pivotar relaciones con la comunidad, manteniéndose como actor principal que coordine la apuesta por una educación más abierta a otros agentes y garante en su acceso. En este bloque exploraremos algunos ejemplos de actuaciones con la escuela como eje central más comunes, aunque podrían ser innumerables las diferentes experiencias existentes, ya que es una línea de trabajo muy extensa y variada.

Antes de entrar en propuestas donde la escuela se mantiene como institución, nos gustaría introducir una donde la escuela se abre de tal manera que sus muros caen y se replantea sus límites, convirtiéndose así toda la comunidad o municipio en escuela. Hablamos de propuestas teóricas, que pocas veces se han llevado a la práctica, que hacen posibles ideas de *escuela-comunidad (*Subirats, 1999, 2002) que se plasman en el planteamiento de *escuela-municipio* (Collet, 2016). En este planteamiento los centros tienen una fuerte implantación en el territorio y se reestructura lo escolar para avanzar hacia una "escuela sin muros" o una "ciudad escuela".

> *"En la proposta, en comptes de concebre un territori amb moltes escoles, es proposa que una sola escola doni servei escolar a tot el territori. Un sol centre educatiu amb una sola direcció, un sol cos de professionals des de l'escola bressol fins a la secundària adscrit a l'escola municipi, un sol grup d'alumnes que representaria la totalitat dels infants d'aquest municipi i comptant amb tots els edificis i espais escolars, municipals i del territori com a múltiples marcs d'acció educativa. És a dir,*

> *que físicament, tot el municipi (escoles instituts, centres cívics, parcs, teatres, museus..., però també fleques, fàbriques, tallers de cotxes, botigues...) esdevindria «les aules» de l'escola municipi."*
> (Collet, 2016, pp. 16-17)

Para ello los municipios, según su medida, en agrupación si son rurales o por distritos si se trata de grandes ciudades, se organizan para ser una gran escuela con múltiples edificios y espacios. Para que esto suceda, es importante un gobierno y gestión pública de la educación desde lo local.

Además, de este tipo de planteamientos de transformación de la escuela de manera total, existen otros de abertura de la escuela al medio para generar mayor participación en ellas. Presentamos, para explorar este tipo de prácticas, algunas de las experiencias que recoge Sintes (2015) en su repaso de prácticas que le ayudan a explorar la idea de educación a tiempo completo. Estos son centros con alta implicación en el entorno y alto sentido de proyecto, que ofrecen garantías de abertura y de servicio al entorno.

Entre ellas se destacan los programas de *extensión del tiempo escolar*, que tienen varias maneras de llevarse a la práctica, y podemos ejemplificar con algunas tipologías. Entre ellas las *Extended School Day* o *Extended School Year* que se dan en Estados Unidos o *Escuelas a tiempo extendido completo* en América Latina donde se vinculan programas de refuerzo de lectura, actividades culturales o deportivas a los tiempos educativos; o también se suman saberes diversos como carpintería, radio, huerto, entre otras.

También existen programas de ampliación del día o del curso escolar con actividades similares, pero en este caso en momentos no lectivos, como los *Extended Learning Opportunities Summer Program* de Estados Unidos, los *Ganztagsschulen* en Alemania o propuestas de reforma de los horarios escolares intercalando actividades como las realizadas a Francia. Estas actuaciones de vinculación de lo lectivo y no lectivo pueden tener la escuela como espacio o como pivote que potencie las conexiones; es decir que identifique aquel alumnado que puede necesitar más este tipo de actuaciones y acompañar el proceso para que pueda acceder a las actividades no lectivas que le serian beneficiosas. También hay actuaciones como la *Universidad de los Niños* del Reino Unido, en la que se inspira la experiencia de *Passaport 360* que empieza a realizarse en Cataluña. Esta herramienta recoge diferentes destinos de aprendizaje del entorno (como museos, teatros, zoológicos) y puede promoverse o tener un reconocimiento curricular desde el centro escolar.

En estas diversas propuestas que extienden los tiempos de la escuela abriéndola a otras actividades de la comunidad, Sintes (2015) identifica que la escuela puede jugar el rol de *Escuela Nodo o Escuela Hub*. Por un lado, hablaríamos de la escuela como nodo si existe una coordinación

de la red que genera el ecosistema educativo municipal de un territorio, de manera que la escuela pueda ser un nodo de esta red que se alimente de esa riqueza educativa fuera y dentro del centro escolar. Por otro lado, las escuelas Hub son aquellas donde la escuela se convierte en un espacio comunitario del territorio que dinamiza el entorno. Son centros que proveen servicios dirigidos a alumnado, familia y al conjunto de su comunidad para promover la cohesión y generar mayor capital social en los barrios de vulnerabilidad social o económica. Pueden ser a la vez escuela de adultos, biblioteca del barrio, escuela de 0-3, o incluso ofrecer servicios de salud o asistencia social. En definitiva, son un Hub para la mejora y dinamización del barrio.

Otra propuesta concreta interesante en la relación de la escuela con la comunidad y también extendida en Cataluña es la de los centros que se definen como *Comunidades de aprendizaje*. Estos centros buscan ser más abiertos a la comunidad que les rodea proponiendo un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo, pero también de su entorno mediante una abertura a la participación y colaboración de las familias del alumnado. Su intención es conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Elboj et al., 2002). Estos centros, entre otras actuaciones educativas, invitan a las familias y el entorno a definir los retos educativos por los cuales trabajar conjuntamente y en los cuales implicarse mediante la creación de comisiones de trabajo. A la vez también promueven espacios para la formación de familias en los horarios lectivos y no lectivos del centro y su participación mediante grupos interactivos guiados por el profesorado en las aulas.

Siguiendo esta última línea de la participación de familias, también desde el centro educativo pueden potenciarse otras *actuaciones con familias* como herramienta para abrirse a la comunidad que lo rodea. Por poner algunos ejemplos de los muchos que nos aportan Tort y Collet (2017) desde su perspectiva de trabajo Familias-Escola-Comunidad podemos encontrar: establecer objetivos académicos y personales del alumnado conjuntamente entre familias y profesorado, actividades académicas con la participación de las familias como espacios de refuerzo o para la preparación de actividades, figuras de las familias delegadas para cada curso con funciones asignadas y de perfil variado, abertura de la biblioteca como espacio para niños y familias algún día a la semana con participación de profesorado, construcción y revisión del proyecto de convivencia del centro con participación de familia e implicación en el día a día, cursos para familias en horario escolar de informática o lenguas, entre otras.

## Los Proyectos más allá de lo educativo

La educación es un ámbito de trabajo compartido por muchas temáticas sociales: agentes de medio ambiente se plantean actuaciones de educación ambiental para cambiar hábitos, quienes quieren combatir las violencias machistas además de programas de atención a las víctimas consideran importante educar para erradicar estas conductas, o sanitarios que persiguen sensibilizar sobre problemáticas de salud en la escuela, son solo algunos ejemplos de muchas otras prácticas. Por eso, en última instancia, hemos creído importante mencionar otro tipo de proyectos que, si bien no surgen específicamente del ámbito educativo, también planean acciones dirigidas a movilizar agentes educativos con esta perspectiva comunitaria. Presentamos dos propuestas comunes en el territorio, pero pueden existir otras desde otras áreas o específicas surgidas del nivel municipal.

Entre ellos, en Cataluña destacan los *Planes de desarrollo comunitarios*, impulsados desde el año 1996 por la Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya. Estos planes buscan mejorar las condiciones de vida en los barrios potenciando los partenariados entre poderes públicos y agentes ciudadanos, buscando entre ellos corresponsabilidad en asumir acciones y programas. De ellos se deriva la gestión de programas sociales para la cohesión y vertebración de actuaciones en favor de la inclusión social (Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1998). En algunos entornos existen estos planes activos y plantean acciones educativas que pueden ser interesantes ya que articulan el territorio y promueven la abertura de la educación a la comunidad.

Otro proyecto similar existente en algunos territorios es el *Pla de Barris*. Se trata de un programa también creado por la Generalitat de Catalunya a partir de la Ley de Barrios de 2004 (*Llei 2/2004 de 4 de juny, de millores de barris, àrees urbanes i viles que requereixen d'una atenció especial desenvolupada*). Con esta se pretende dotar a las administraciones locales de recursos para mejorar actuaciones sen barrios que requieren atención especial. En algunos de ellos estas actuaciones han incluido actuaciones educativas en clave comunitaria para dinamizar el tejido social, recuperar historias de los barrios o paliar la exclusión social.

### 2.2.3. Los riesgos de las propuestas de entorno en el sistema neoliberal

Las sociedades modernas y líquidas marcan unos ritmos de vida: las necesidades de transporte, centros escolares de grandes dimensiones o los estrictos horarios de entrada y salida programados dificultan la construcción de relaciones cálidas con la institución (Bauman, 2003). Esto augmenta el aislamiento de las víctimas del tiempo, del consumo y la fragmentación. Por ello planteamos que las prácticas educativas que rompen con estas relaciones y nos ayudan a reconstruir relaciones comunitarias son herramientas de contrapeso a la priorización del mercado. Pero debemos tener en cuenta que igualmente podemos caer en lógicas neoliberales cuando planteamos estas relaciones con la comunidad, que acaben no por contrastar este sistema, sino por potenciarlo. Por ello queremos recuperar algunos apuntes y reflexiones sobre las relaciones comunitarias desde la propuesta neoliberal para tener en consideración.

Tort y Collet explican como en países como Inglaterra, Chile o Suecia el neoliberalismo ha conseguido implantar sus formas de relación entre docentes y familias mediante el eje articulador del mercado. A las familias se les reserva el rol de consumidoras: escoger escuela, vigilar el proceso y cambiar el producto si no les gusta. Se introducen así lógicas mercantiles en el campo escolar con relaciones de competitividad, estrategia y clientelismo. El neoliberalismo consigue pasar por normal esta progresiva expansión de la racionalidad de mercado. Parece, como denunciaba Polanyi, que no haya ningún otro marco de referencia entre familias y escuelas que no sea el mercantil.

> *"Esta nueva normalidad vinculada a la competitividad, la privatización, la bondad del beneficio (privado) o la desigualdad se va imponiendo como una cosa positiva, normal y lógica, tanto en las políticas educativas y en las prácticas escolares como en las identidades y decisiones personales"* (Collet y Tort, 2017, p. 38).

A esta situación de participación de las familias como clientas-consumidoras podemos sumar la que introduce Comas (2018) en su estudio sobre su participación en la escuela. Plantea que la participación de las familias de clases medias o asociaciones de familias como organizadoras de extraescolares, las hace jugar un papel de proveedoras de servicios para sus hijos y no en clave de bien común para el municipio. Esta situación puede generar aún más desigualdades de acceso a actividades en el territorio, ya que las familias con mayor capacidad económica o capital cultural pueden tener mayor tendencia a organizarse y ofrecer actividades más ricas. Considera que las familias pueden pasar de este rol al de agentes políticos reconocidos en la comunidad y que podría ser más interesante para el conjunto y para el bien común.

A estos factores podemos agregar otros que detectamos al observar la manera en la cual se están implementando las actuaciones que abren la educación a la comunidad. Por ejemplo, en el caso de los planteamientos próximos a los proyectos de *Educació 360* podrían surgir tres posibles peligros a tener en cuenta, vinculador con sus principios. En primer lugar, la posibilidad que, dependiendo como se interprete, la personalización del aprendizaje pueda caer en marcos individualistas, en entender la educación como un proceso "a la carta" en el cual la persona es la responsable de prepararse para el futuro. También el hecho de que pueda haber diferencias importantes en la calidad de esta personalización del aprendizaje si no hay fomento desde lo público para compensar desigualdades. Por poner un ejemplo, la posibilidad que algunos puedan tener acceso a una escuela de música profesionalizada o una extraescolar, o unos instrumentos u otros según su poder adquisitivo. Además del hecho que nos hace caminar a una educación más individualizada, donde el escoger que se aprende y que no deja de ser un debate democrático y plural, sino a gusto del consumidor, a gusto de las familias. Si bien tiene una parte positiva de poder adecuarse a las necesidades de los niños y niñas, a sus intereses, puede reforzar las posiciones que defienden la capacidad de escoger de las familias sobre el contenido educativo.

El segundo de los aspectos está relacionado con la posible apertura al mercado de más espacios para que este pueda ofrecer servicios educativos. En ocasiones pueden ser cubiertos por asociaciones o entidades sociales y en otras por empresas, que no tienen por qué tener la priorización del bien común como objetivo, sino que se incorporan la variable de sus propios beneficios como eje de decisión (Díez Gutiérrez, 2018). En el sistema público podemos garantizar que las motivaciones para tomar decisiones tienen menos peso de prioridades mercantilista y además las trabajadoras cuentan con mejores condiciones laborales garantizadas. En el caso de reducirse espacios públicos en favor de colaboraciones con sectores privados, se abre la puerta a un cambio en esta situación.

El tercer aspecto con el que pretendemos cerrar este bloque tiene que ver con la existencia de espacios de democracia interna. Aunque puedan tener diversos defectos, estos están mayormente más garantizados en el sector público, que no en las entidades privadas en las cuales recae la educación en propuestas que flexibilizan los espacios. Por lo que sería interesante velar por otras maneras de participación o pensar con contar cona aquellas entidades que tengan una dinámica social más abierta (entidades de socias, cooperativas, etc.).

## El reto de repensar el papel de la escuela

Trabajar con una mirada abierta a la comunidad y con la voluntad de participar con más agentes no siempre es una tarea sencilla, implica dedicar un tiempo a conseguir y asumir una manera diferente de trabajar. Cambiar esta cultura de trabajo no es una acción fácil y por eso debemos tener en cuenta los posibles obstáculos y resistencias que puede suponer.

Además, si buscamos que este planteamiento no sea solamente un posicionamiento personal de los docentes implicados, sino un cambio generalizado estructuralmente dentro del ejercicio profesional, hay que tener en cuenta que esto puede generar malestares. Por eso tampoco puede ser un decreto que se aplique por prescripción administrativa, sino que han de generarse estructuras de colaboración que sean fructíferas pedagógicamente hablando, que nos permitan establecer redes de apoyo, con equipos que trabajen de manera conjunta (Collet y Tort, 2017). Por eso los autores entienden que la escuela y el resto de los agentes tienen que repensarse en diferentes niveles: micronivel (compromiso y valores profesionales de los docentes), mesonivel (tipo de escuela, carácter, barrio y cultura docente y de las familias) y macronivel (reestructuración de la profesión en el nivel de políticas educativas). Las barreras que podemos encontrar pueden estar a varios niveles y por eso deben darse los espacios de reflexión apropiados, con el conjunto de la comunidad educativa para abordarlos.

El hecho que los espacios educativos deban reconocer que solos no pueden asumir ciertos retos y que es necesaria la colaboración, puede generar también malestares y críticas hacia otros agentes. Pueden surgir tendencias a refugiarse en trabas legales para dificultar la colaboración o miedo a perder legitimidad en el proceso. Pero las experiencias nos demuestran que vale la pena cuando la escuela se ve desbordada y camina hacia un nuevo paradigma educativo de trabajo en red. En estos casos también las entidades del entorno viven un papel de empoderamiento y asumen su papel educativo de una manera más activa aportando así ricas experiencias educativas (Sotelino, Mella y Rodríguez; 2019).

Ante estas situaciones cobra importancia el hecho que los diferentes agentes vean la necesidad de colaborar juntos y que entiendan que les aporta una mejora sustancial a su realidad y objetivos. La nueva situación nos deja la pregunta abierta de qué rol queremos que juegue la escuela, qué futuro le depara en su apertura a la comunidad.

En este capítulo hemos esbozado diversos encajes, pero a su vez también ciertos riesgos a considerar para no perder aquello bueno que nos aporta en clave de igualdad de acceso y de trabajo por el bien común. Además de remarcar las resistencias posibles, si el camino hace que

el encaje entre escuela y entidades no esté bien coordinado y esta pueda sentir invadido su rol. En esta línea, Collet y Tort (2017) plantean tres reflexiones sobre como ejercer la docencia en las instituciones escolares que buscan seguir la idea de equidad, autonomía y diversidad:

a. Que cada escuela sea un nodo de aprendizaje compartido que construya su propio proyecto educativo al servicio de un aprendizaje compartido que garantice la igualdad de oportunidades de acceso, procesos y resultados de todos. Para lo que es necesario liderazgo docente que implique una red dentro del centro, que sea capaz de buscar la coordinación y complicidades de una red educativa externa con otras administraciones educativas y así ampliarla al resto de la comunidad.

b. Cuidar el vínculo y el bienestar de los que forman parte de la red interna del centro para que se sientan vinculados al proyecto, aunque sea en diversos grados y responsabilidades. Para que cada centro pueda tener diferentes posibilidades en el nivel de implicación con el entorno que pueda asumir.

c. Fomentar espacios de diálogo y trabajo conjunto para construir retos compartidos. Es importante compartir objetivos, para lo que hace falta confianza y trabajo conjunto. De manera que se aproximen las culturas profesionales, incluso a veces con colaboración mediadora de otros agentes.

Estas son algunas ideas para considerar en este momento de redefinición del rol de la escuela, así como del tipo de liderazgo que es necesario para dinamizar el ecosistema educativo local para que responda las necesidades de la sociedad actual. Aspectos sobre los que queremos seguir reflexionando durante esta investigación.

## 2.3. Qué aporta la mirada del común a las propuestas educativas de entorno

*"Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás."*

José Martí

La necesidad de recuperar el común como principio político de guía de nuestras actuaciones se abre paso en el mundo educativo ante el imperativo moral de preguntarnos ¿cómo y para qué queremos educar? ¿con qué objetivos implícitos y, también, explícitos? Concretamente cuando nos planteamos la necesidad de abrir la educación al entorno, ¿con qué intención lo hacemos? El común nos plantea la propuesta de hacerlo repolitizando la educación y centrando sus objetivos con los de las vidas y existencias más sostenibles.

El común se abre como una tercera vía, ante las lógicas neoliberales o burocratizadoras, como una opción democrática, comunitaria y de trabajo en red con docentes, familias y comunidad, que bebe de las raíces de las diferentes olas de la renovación pedagógica, así como de los movimientos sociales y vecinales, para dar alas a las educaciones (Collet, 2017). La forma de llevarlo a cabo en las escuelas es en base a la cooperación, el trabajo comunitario, el trabajo en red entre actores diversos para construir un proyecto compartido; y una interdependencia, una cooperación y un trabajo comunitario abierto que dé lugar a nuevas posibilidades educativas construidas, decididas y gobernadas en común (Collet y Tort, 2017).

Siempre, como propone el último informe de la UNESCO sobre educación, entendiendo las educaciones en sí mismas (procesos) como sus resultados (igualdad de oportunidades) como un bien común mundial. Para estos autores "*el derecho a las educaciones de calidad y en condiciones equitativas a lo largo de la vida ya no puede ser un privilegio de unos cuantos, sino que ha de ser un derecho básico de todos y todos que hemos de construir y gobernar en común*" (Collet y Tort, 2017, pp. 129-130). Además, invitan a que las respuestas educativas que busquemos no se queden en la superficie, sino que consigan transformar las lógicas y prácticas profundas y tradicionales de las instituciones, por eso la importancia de centrarnos en las condiciones que las pueden favorecer o entorpecer para generar nuevas pautas y respuestas.

### 2.3.1. Aportaciones del común en educación

*"La escuela pública no es pública por estar sustentada económicamente por el gobierno, es pública por crear mundos comunes".*

Higgins y Abowitz, 2011.

La educación es un elemento clave para invitar a pensar el vivir en común porque implica aprender a vivir juntos y a vivir juntos en común (Garcés, 2013). En ella, tomar el común como principio político y como valor a recuperar nos invita a reflexionar sobre cómo ha de ser la educación que debemos construir en concordancia y para acompañar este objetivo. Considerando además la educación misma como una riqueza común de la cual cuidar y hacer uso de manera conjunta. Por ello cabe preguntarnos qué aspectos aporta la idea de común a la educación para que funcione como un bien comunitario que a su vez priorice la construcción de un sentimiento en común.

*Impulsar la educación en comunidad y para generar comunidad.* Plantear la idea del común en educación nos invita a asumir un gobierno participativo de las instituciones y espacios educativos. Laval y Dardot (2015), en su propuesta política para la articulación del común en los servicios públicos, plantean que estos han de convertirse en instituciones de lo común destinadas a los derechos de uso común y gobernadas democráticamente, dado que consideran que sólo de esta manera pueden ser garantes del derecho fundamental y responder a la satisfacción de las necesidades colectivas que se consideren esenciales. Esto supone que este tipo de acciones se confíen no solo a representantes del Estado y trabajadores, sino también a la ciudadanía en su conjunto.

Por ello estos autores en el ámbito educativo recuperan propuestas del socialismo clásico, donde Marx en sus críticas a la educación, planteaba que el gobierno escolar no podía caer solo en el Estado porque supondría un adoctrinamiento ideológico y proponía que fuera la organización municipal las que gestionaran juntamente con consejos escolares locales la educación. Sin que el Estado pierda su papel como garante del derecho a la educación y regulara la igualdad entre los diferentes municipios, consideran que el municipio es un lugar determinante para el gobierno de los bienes comunes como la educación. Aunque creen que no se puede renunciar al resto de niveles, por ejemplo, los nacionales, para garantizar igualdad de acceso como de búsqueda de redes más amplias de colaboración global y evitar el peligro de una fragmentación en localismos

Consideran de esta manera que los servicios públicos no son manifestaciones de soberanía sino organizaciones para cubrir necesidades y que deben darse en grupos organizados y que puedan tener un poder moral sobre los individuos para poder orientarlos al interés colectivo. Estas organizaciones deberían, según Laval y Dardot (2015), no ignorar que existen conflictos de interese entre partes (trabajadores, estado, clases sociales…). Por eso han de poder transformar los servicios públicos mediante la creación de órganos democráticos que den derecho a intervención, deliberación y decisión a profesionales, representantes políticos y ciudadanos destinatarios. Se trata de propuestas de gobierno de los comunes en línea con la democracia participativa o de proximidad que busquen realmente democratizar la democracia.

Plantean que en el momento actual estamos en la encrucijada entre el desentendimiento de la ciudadanía de lo público o abrir la puerta a una participación en este gobierno de los comunes. En la educación, para que esta sea gestionada como un común, implica abrir la puerta a la participación y construcción conjunta en diferentes espacios y encajes. Entre ellos podemos mantener una titularidad pública garantizada de los espacios educativos, a la vez que se abre la puerta a su participación en consejos escolares, grupos de participación activos de familias y personas del entorno, espacios de decisión abiertos a la comunidad educativa como consejos escolares municipales, entre otros. Teniendo en cuenta que no deben caer en ser espacios meramente formales de participación teórica, sino que consigan realmente movilizar la participación de estos agentes, con una voz y acción activa sobre la educación que se construye.

Dado que se busca que la participación que se genere vaya en la línea de lo que Rosanvallon (2010) entendía como la apropiación del ejercicio democrático, conseguir que las personas se reapropien de los instrumentos democráticos disponibles, ejercitando sus posibilidades y buscando otras nuevas. En definitiva, espacios que nos dotan de las aptitudes necesarias para el autogobierno, que nos comunicen y crean lazos de comunidad entre nosotros (Federici y Caffentzis, 2019). Experiencias educativas que se conviertan en comunizantes de nuestra vida social para recuperar la democracia (Collet, 2017).

Ello no supone solo asociaciones de familias que sean consultadas en abstracto, sino que tengan voz decisiva, posibilidad de acción real, implicación con el conjunto de actores sin jerarquía. También dentro del universo de prácticas próximas a la gestión comunitaria en lo educativo, podemos encontrar espacios donde la titularidad misma de la entidad o institución sea cooperativa, creada por familias o educadoras, que comúnmente buscaban alternativas pedagógicas al sistema. Si bien estas pueden ser garantía de contrapoder de la institución pública,

debemos considerar que pueden caer en la segregación social, dada la mayor facilidad de participación de familias de clase media alta, con estudios y una baja diversidad cultural. Considerando estos sesgos en ellas pueden encontrarse experiencias interesantes de participación comunitaria activa.

*Plantear una educación no excluyente.* Como planteábamos anteriormente, la educación debe ser entendida como un derecho al cual las personas deben tener un acceso equitativo en todas sus expresiones para una sociedad justa e igualitaria. Por ello, el común debe entender la necesidad de garantizar este acceso y no convertir la educación en un bien excluyente que tenga barreras en su acceso. En esta línea es interesante no perder la idea de Rendueles (2016) que anima a construir una idea de común que no sea ingenua con lo que ha aportado el Estado. Dado que este en educación ha tenido un papel importante y ha sido capaz de generalizar el acceso de manera que experiencias puede que más comunitarias y autogestionadas no consiguieron. Por ello, la importancia de considerar que una experiencia del común en educación debe buscar nuevas institucionalidades participativas, pero con la visión de no excluir personas de su acceso. Generar experiencias que no tengan por resultado nuevos *enclousures* o cerramientos que caigan en la mercantilización, privatización endógena o exógena (Ball, 2016 y Collet, 2017).

La noción de bien común nos invita a pensar esta educación no excluyente que preserva los intereses colectivos de la sociedad en su conjunto y no los individuales. Para que esto suceda realmente, Cascante (2021) plantea que es necesario que haya un acceso generalizado a educaciones de calidad y que, desde lo público, se garanticen los suficientes recursos, medios y prácticas adecuadas. Donde todos y todas independientemente de su condición (económica, social, religiosa, étnica, etc.) pueda tener acceso a actuaciones de calidad para mejorar el éxito educativo y contribuir a que las más vulnerables estén presentes en todos los espacios educativos.

*Orientar la educación al bien común.* El común nos sitúa ante la necesidad de construir desde la educación un mundo más sostenible y que repare subjetividades dañadas. Tal y como se ha visto, el neoliberalismo no es solo una política económica, sino que consigue construir formas de vida en base a la competencia mediante los mecanismos expuestos, ante lo cual Laval y Dardot (2015) consideraban el común la posibilidad de generar una racionalidad política alternativa. Aplicarlo como un principio político que anime a lo colectivo contestando la racionalidad neoliberal (Hardt y Negri, 2011). De manera que aplicar el común en educación plantea maneras de construir

nuevas organizaciones sociales y políticas, pero también experimentar nuevas formas de vida que nos lleven a construirnos en base a un nuevo imaginario no guiado por la competencia.

Esto supone orientar la educación a demostrar que puede haber mundos alternativos y otras maneras de entendernos. De manera que nos invita a incorporar una nueva generación de experiencias que eduquen por la acción común en la forma que lo plantea Puig (2021): como acciones que entiendan que el mundo no puede seguir igual y es necesario generar un cambio en las formas de vida hacia formas de mayor justicia, convivencia y reparación de las relaciones. Para ello plantea actuaciones educativas que incorporen la acción común como un dinamismo social que transforme situaciones problemáticas en retos colectivos que inviten a activar capacidades de acomunar, deliberar, cooperar para dar respuesta en beneficio de la comunidad.

Aplicar este tipo de acciones con las características que le reconoce Puig (2021) a la pedagogía de la acción común nos ayudan a construir nuevas realidades y también subjetividades, no solo en el alumnado, sino en todas aquellas participantes de lo educativo en un sentido amplio (docente, familias, equipos técnicos locales, entidades sociales y ciudadanía en general). Esto supone reorientar la educación a la búsqueda de bien común y generar una transformación educativa que suponga un beneficio para las capacidades de los educandos, pero también de la sociedad en su conjunto o de un futuro común más próspero.

El objetivo es hacer real la construcción de la educación como común, que se genere en base a la cooperación social, el respeto, las relaciones de reciprocidad y responsabilidad por la reproducción de riqueza compartida (Federici y Caffentzis, 2019), para la construcción de este mundo común (Garcés, 2013) tan necesario en la actualidad. Se trata de construir una educación que nos adapte al mundo dado, sino que nos invite a desafiar la realidad, a transformar y reinventar en el sentido de la pedagogía del oprimido de Freire (1970/1992).

### 2.3.2. Las prácticas educativas de entorno del común

*"La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo."*
Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad

Inspirarnos en el común como principio político implica también replantearnos el tipo de acciones educativas de entorno que es necesario construir. Algunos de los autores repasados nos dan pistas sobre cómo han de ser las actuaciones comunitarias que se orienten al bien común. Entre

estas ideas destacamos algunos criterios a considerar para que los aspectos anteriores se van materializados en las prácticas de entorno del común.

Las prácticas de entorno impulsan la educación en comunidad y generan comunidad cuando son ricas en colaboraciones con los actores del entorno, cuando se abren a diferentes entidades (sociales, ambientales, ONGs, etc.), a equipamientos (bibliotecas, centros cívicos, etc.), a agentes (educadores de calle, técnicos locales, servicios psicopedagógicos, etc.), áreas municipales (medio ambiente, feminismos, cooperación, etc.), entre otros. Esta participación ha de incluir a las familias como un agente a combinar con los agentes educativos y la comunidad (Collet y Tort 2016).

Cuando esta participación de agentes es activa y rica, no meramente consultiva, se conectan los espacios educativos como la escuela con el entorno y se convierten en entornos de aprendizaje (Sintes, 2015) y agentes educadores. Para que sean prácticas de entorno de lo común recordemos que se consideraría interesante potenciar este trabajo y gestión comunitaria, ya que no será posible construir lo común conjuntamente sin "arremangarse" (Rendueles, 2016). Además, se busca que estas prácticas interpelen una pluralidad y flexibilidad de espacios de decisión y gestión de estas acciones en consejos municipales, grupos de participación, etc. Solo de esta manera pueden aportar acciones, decidir y construir la educación en comunidad, implicándose para recuperar el sentimiento de pertenencia activa a ella y ser experiencias comunizantes (Laval y Dardot, 2015; Bollier, 2014; y Collet, 2017).

Plantear una educación no excluyente implica buscar aquellas prácticas de entorno que son exitosas y mejoran la calidad educativa, en general aquellas que consiguen enriquecer y ampliar los espacios educativos, entre ellas el tiempo lectivo con actuaciones provenientes de la comunidad (Sintes, 2015). Esto implica considerar aquellas investigaciones de las cuales se disponga para aplicar las actuaciones que se hayan demostrado beneficiosas en estos sentidos y seguir evaluando su aplicación para que cumplan realmente con los objetivos deseados en ese entorno. Además, una educación de entorno no excluyente necesita implicación de agentes públicos que regulen las desigualdades de acceso y corrijan las existentes, por lo que no deben perder criterios de equidad e igualdad de oportunidades (Sintes, 2015).

Finalmente, estas prácticas de entorno deben orientarse al bien común. Esto supone que mediante ellas se conecte con necesidades sociales del entorno y se les dé respuesta orientando la educación como herramienta transformadora de esta realidad. Esto requiere la búsqueda de

acciones que tengan un impacto real en el territorio al cual pertenecen y que se orienten a la transformación educativa y social. Acciones que además busquen la construcción de acciones comunes y construyan sentimiento de comunidad, que permitan reapropiarnos de la vida que queremos vivir, y replantearnos las maneras de estar y de vivir en comunidad; que nos ayuden a construir este nosotros, que no sea la suma de individualidades, sino de un nosotros como identidad colectiva no excluyente (Garcés, 2013 y Puig, 2021). Lo que implica replantear el tipo de acciones educativas de comunidad que ponemos en marcha y sus objetivos para que estén al servicio de una socialización justa e inclusiva. En último lugar, es interesante considerar que las actuaciones de entorno también pueden aportar funciones sociales facilitadoras de los cuidados y la conciliación para buscar unas vidas más sostenibles (Sintes, 2015 y Del Olmo, 2013). Son diversas las prácticas en que podrían materializarse estos criterios, pero en esta investigación nos centraremos en una de ellas, el aprendizaje-servicio. Propuesta que ya hemos ido mencionando y a la cual dedicamos el último capítulo de este marco teórico.

# 3. El aprendizaje-servicio ante los grandes retos sociales y educativos

*"Si no creyera en lo más duro*
*Si no creyera en el deseo*
*Si no creyera en lo que creo*
*Si no creyera en algo puro*
*[…]*
*Si no creyera en lo que quede*
*Si no creyera en lo que lucha*
*Que cosa fuera*
*Que cosa fuera, la maza sin cantera"*
La Maza, Silvio Rodríguez

Desde la educación tenemos un espacio privilegiado para generar en las personas el deseo de vivir en un mundo más justo y menos alienado. A la vez que aprendemos, tal y como lo plantea Garcés (2018), a trabajar en colectivo, a llevar a cabo acciones concretas considerando los ritmos y capacidades de cada uno, con sus expectativas y compromisos, con delegación de responsabilidades y con generosidad. Conocemos las necesidades sociales que hemos ido esbozando, qué aspectos se deben considerar para responder a ellas, pero falta aterrizar estas ideas en actuaciones, ya que es necesario llevar estas teorías a la práctica. Es importante plantear propuestas para responder a ¿cómo conseguirlo?

Por ello, en este último apartado intentaremos presentar la propuesta concreta del aprendizaje-servicio como estrategia territorial para dar respuesta al conjunto de situaciones que hemos esbozado en capítulos anteriores que generan malestar social. Presentaremos el aprendizaje-servicio como una práctica de ciudadanía generadora de redes de colaboración territorial que activa una transformación tanto educativa como social. Situaremos sus particularidades como práctica de entorno y haremos un repaso al estado de la cuestión existente sobre cómo se ha ido relacionando con su arraigo en el territorio. Buscaremos situarnos en la aportación que podemos hacer desde el común a esta estrategia para enriquecer su potencialidad de dar respuesta a la necesidad de crear vidas dignas y comunidades fuertes necesarias en el momento actual.

## 3.1. El aprendizaje-servicio como generador de redes

Dedicaremos el siguiente apartado a definir y entender la propuesta que supone el aprendizaje-servicio. Así podremos entender mejor esta investigación y los motivos por los cuales apostamos por este planteamiento de manera concreta como estrategia que desde el mundo educativo puede aportar a la realidad actual. Como lo definían Bosch, Climent y Puig *"el aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que parece pensada para acercar elementos separados. […] exige la creación de lazos de partenariado entre las instituciones educativas y las entidades sociales que ofrecen posibilidades de servicio a los jóvenes"* (2009, p. 127). En estas circunstancias entienden que el aprendizaje-servicio nunca puede ser impulsado desde el aislamiento y soledad. Incluso en el binomio imprescindible "institución educativa- entidad social" es necesario potenciar otros procesos de colaboración que enriquecen la creación de un trabajo en red en el territorio, y aprovechar la potencialidad del medio para lograr resultados óptimos. Por esta razón se suman otros agentes locales como las administraciones o grupos territoriales. De manera que se convierte en una actividad transitiva que se da sobre una realidad concreta con la comunidad. Por ello, en este apartado, exploraremos el aprendizaje-servicio como propuesta educativa y nos abriremos camino a su potencialidad para generar redes comunitarias de colaboración, elemento principal en esta investigación.

### 3.1.1. Aprendizaje-servicio: una práctica de ciudadanía

Ante una realidad social, económica y medioambiental que se presenta insostenible, educar en el compromiso con el entorno se vuelve indispensable y requiere cada vez más de una mirada interdisciplinar (Aznar y Barrón, 2017). Desde el mundo educativo se buscan respuestas que consigan proporcionar experiencias y educaciones atentas a la realidad en que vivimos. Según repasa Trilla (2009), a partir de la tradición de las pedagogías activas –entre ellas el trabajo por proyectos–, sumadas a propuestas más relacionadas con el servicio a la comunidad –como el voluntariado– y a las que recuperan otras vías –como la pedagogía socialista del trabajo o el escultismo– comienzan a originarse un tipo de prácticas que dan forma a lo que luego pasó a llamarse aprendizaje-servicio. Si bien no existe una única definición, ya que se trata de una propuesta muy extendida en diferentes países y realidades, en nuestro entorno próximo es común y extendida la elaborada por miembros del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio y recogida en esta forma:

> *"El Aprendizaje-Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que a los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo"* (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006, p. 22).

El aprendizaje-servicio proporciona experiencias que permiten orientar la educación a las necesidades sociales para propiciar una transformación social del mismo, aprovechando esta intención con una voluntad de mejora de las experiencias educativas que se originan con estas acciones. De manera que permite avanzar en ambos objetivos simultáneamente y en constante retroalimentación. Las personas que participan en una práctica de aprendizaje-servicio aprenden de manera conectada a realidad, sabiendo que responden a una necesidad de la comunidad y que lo hacen de manera altruista, siendo que esta experiencia les propicia una experiencia práctica y situada donde dar sentido a sus aprendizajes.

Por todo ello, el aprendizaje-servicio puede considerarse una práctica de ciudadanía donde la educación en valores se pone en práctica de manera participativa y crítica. Este tipo de propuesta ofrece una educación para la ciudadanía más completa porque incorpora la intervención real y comprometida de las personas participantes en la búsqueda del bien común como un mecanismo formativo imprescindible (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Una práctica de aprendizaje-servicio combina diferentes elementos pedagógicos que organizados dan forma a una experiencia de mayor potencia. Estos son llamados dinamismos y entre ellos destacan tres tipos (GREM, 2015): dinamismos básicos (necesidades sociales, servicio, sentido del servicio y aprendizajes), pedagógicos (participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación) y organizativos (partenariado, consolidación en centros y entidades). Para que una propuesta sea rica ha de buscar incorporar estos dinamismos dentro de un proyecto articulado.

Se trata de propuestas ampliamente estudiadas y comprobadas sus aportaciones a los ámbitos tanto educativos como sociales. Sabemos que los proyectos de aprendizaje-servicio tienen una clara relación con el desarrollo del compromiso social en sus participantes (Billig, Jesse y Root, 2005), variando su conocimiento cívico, comportamientos y disposiciones hacia la participación escolar y social. Aspectos que se relacionan con la mejora del éxito académico.

De hecho, los impactos del aprendizaje-servicio en diferentes ámbitos y niveles han sido ampliamente estudiados: a) con sus participantes, aumentando su formación educativa, cívica y de crecimiento personal (RMC Research Corporation, 2007; Roldan, Strange y David, 2004; Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield; 2013); b) con los centros educativos, en la mejora de su convivencia y reducción de conflictividad, como en los ejemplos de la ciudad

educadora de L'Hospitalet y los datos recogidos en base a la experiencia del servicio comunitario en Cataluña (BIDCE, 2016 y Gordó, 2018); c) con las comunidades que reciben el servicio, en clave de mejores posibilidades para dar servicios, comenzar nuevos proyectos, aumento de la motivación y satisfacción de grupos con necesidades, entre otros (Balciuniene y Mazeikiene, 2008; y Harrington, 2014).

A estos estudios podemos agregar otros impactos recogidos por Furco (2004) que plantean cambios en la formación cívica –mayor comprensión de la política, participación en la comunidad, consciencia de cuestiones sociales–, así como también en el ámbito ético y moral –con mayor exposición a nuevos puntos de vista, mayor habilidad para la toma de decisiones morales, cambios positivos en el juicio ético– y otros impactos positivos en aspectos vinculados a lo personal y lo social –conductas prosociales, compañerismo, trabajo en equipo–.

Como observamos en Bär, Campo y Rubio (2021) la potencialidad de la propuesta y el contexto educativo y social favorecen que cada vez más se sumen instituciones educativas y un mayor número de entidades sociales a trabajar desde este tipo de enfoque. Se trata de una metodología en expansión que en los últimos años se ha extendido, a nivel nacional e internacional, encontrando experiencias y centros de investigación e impulso en una gran diversidad de países y contextos; haciendo realidad su aplicación en diferentes ámbitos y niveles educativos, desde la escuela de primaria hasta la universidad, pasando por las organizaciones juveniles e instituciones que trabajan con personas en situación de exclusión (Lorenzo, Santos Rego y Sotelino, 2015; Martín, 2018; Martínez, 2010; Naval, García, Puig y Santos, 2011; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Puig, 2009; Rubio y Escofet, 2017; Tapia, 2001 y 2006).

En estos espacios se abren camino experiencias que abordan muy variadas temáticas sociales, que van desde la cooperación internacional, el medio ambiente, la salud, la atención a personas mayores u otros colectivos en riesgo, conservación del patrimonio, desigualdades de género, entre muchas otras. Convirtiéndose en una práctica educativa transformadora a muchos niveles.

### 3.1.2. Más allá de una metodología: Aprendizaje-servicio como triple revolución

Las personas que hace tiempo que trabajan con proyectos de aprendizaje-servicio se dan cuenta que van más allá de la aplicación de una metodología concreta. Trabajar de esta manera se convierte en un catalizador y una plataforma que nos lleva a otros cambios (Carmona, Bär y Puig;

2016). El aprendizaje-servicio actúa como un motor, al ponerse en marcha transforma los enfoques de las personas que llevan a cabo los proyectos: sobre la educación, el trabajo en red y el papel que juegan sus instituciones. Observamos así que va más allá de una metodología, por eso nos parece pertinente la consideración que hace Puig (2018) cuando presenta el aprendizaje-servicio como una triple revolución dado que plantea una transformación en tres niveles: como metodología, como filosofía de la educación y como estrategia de organización comunitaria.

En primer lugar, comporta una transformación relevante a nivel metodológico porque suma a las pedagogías activas, que plantean la oportunidad de aprender haciendo y reflexionando, la conexión con acciones en el entorno. De manera que se abre un universo metodológico rico y variado que acaba por transformar las actuaciones que se plantean desde los espacios educativos, conectándolas con otros agentes y consiguiendo que las personas que participan intervengan activamente en el mismo con cambios reales y necesarios.

No siempre la pedagogía activa se había planteado incorporar acciones de servicio a la comunidad; incluso las pedagogías socialistas, que sí incorporaban este tipo de acción, lo hacían de manera más vinculada a la producción. Por lo que, en ambos casos, sumar un servicio que responda a una necesidad de la comunidad supone una innovación metodológica potente que aporta para crear una ciudadanía activa, atenta a las necesidades sociales y comprometida en contribuir a mejoras en la vida de las comunidades.

Puig (2018) considera, en segundo lugar, que la aportación no se queda aquí y tiene un impacto en como entendemos la filosofía misma de la educación al incorporar la idea de doble don. Esta idea plantea que la educación de los y las educandas no acaba hasta que no hacen una aportación desinteresada a su comunidad. Una propuesta que se apoya en la teoría del don de Marcel Mauss, que se presenta como una manera de entender el lazo social que nos ayude a explicar la formación de las personas como sujetos morales. Aplicada al mundo educativo permite incorporar la relación y el servicio como dinamismos formativos centrales (Martín, Gijón y Puig; 2019). De manera que se plantea que la educación no acabe con la recepción de ayuda por parte del educador o educadora, sino que se ofrece también la oportunidad de que el educando o educanda también aporte a su comunidad una ayuda significativa que la mejora, de manera que esta aportación libre y gratuita completa el proceso educativo. Lo que se expresa de manera clara en la metodología del aprendizaje-servicio.

La tercera revolución que plantea Puig (2018) es a nivel organizativo, y nos interesa especialmente para nuestro trabajo de implementación territorial de este tipo de prácticas, ya que el aprendizaje-servicio supone abrirse a otra manera de tejer redes comunitarias de colaboración. Se trata de proyectos donde centros educativos y entidades sociales abren sus espacios para sumar conjuntamente a la educación y a la transformación social que tienen por objetivo. La propuesta del aprendizaje-servicio hace surgir el deseo de colaborar entre agentes, pero a la vez es un imperativo, porque sin estas colaboraciones los proyectos ni siquiera son posibles.

Las escuelas tienen un abanico de posibilidades limitado, que se abre consustancialmente en sumar agentes del entorno. En la misma naturaleza de la metodología se entiende que espacios educativos y entidades sociales han de crear puentes de trabajo conjunto que construyen redes comunitarias más densas. Puig (2018) plantea la necesidad de buscar nuevas formas de institucionalización para potenciar colaboraciones donde puedan implicarse otros agentes del entorno. De manera que se genera otra manera de entender el desarrollo comunitario, como una suma de agentes que se implican en objetivos comunes de mejora del entorno sumando sus esfuerzos.

En este sentido en aprendizaje-servicio se convierte en una metodología que orienta, como una brújula, el aprendizaje y la creatividad hacia la transformación social, posibilitando que la educación sea una herramienta que sensibilice y convierta a las personas en ciudadanía activa. Una experiencia donde la ética del cuidado y el valor de la fraternidad se cristalizan para hacernos personas justas y generosas y educa en la convicción de que todas las personas somos hermanos y hermanas de alguna manera (Batlle, 2020). Se trata de una práctica de ciudadanía de gran potencia y una herramienta para una sociedad mejor.

A la vez, tiene una potencia importante en la transformación de agentes sociales, como las entidades, que ahora toman un rol diferente en lo educativo. Poner en marcha este tipo de proyectos supone reconocer la agencia educativa de las entidades y les ofrece una manera de conectar y trabajar juntamente con los espacios típicamente educativos (Sotelino, Mella y Rodríguez, 2019). Las entidades sociales asumen su rol educativo de manera natural, porque encuentran un encaje de colaboración que a la vez les permite trabajar sobre las necesidades sociales que tienen como misión y ven potenciada su labora sumando a los agentes educativos y participantes de los proyectos (Bär, Campo, Monzó, Rifà, Romañá y Rubio; 2020).

Pero no solo esto, sino que a la vez es una pieza clave y eficaz para fortalecer el trabajo en red a nivel local, puesto que tiene componentes territoriales muy presentes. A nivel de principios pedagógicos, busca dar respuesta a necesidades reales del territorio, busca la mejora de las comunidades y la unión de agentes para generar un proyecto. Se convierte así en una experiencia directamente conectada con el mundo local y con el territorio (Maroto, 2018).

Acaba siendo más que una práctica de ciudadanía y una política de entorno; es un generador de redes locales que potencian la ciudadanía activa. Posibilita abordar problemas que la educación no puede dejar de lado a nivel social, resituando su papel en la sociedad. Además, el aprendizaje-servicio en su interacción con el entorno se vuelve un punto de llegada donde cristalizan de manera natural las actuaciones que pretenden generar una educación para la ciudadanía transformadora. La educación en valores ha ido evolucionando desde diferentes estrategias para desarrollar las dimensiones de la personalidad moral (Puig, 1995, 1996) hasta propuestas con mayor mirada comunitaria y social, como el aprendizaje-servicio, que enriquecen este trabajo y que se ven potenciadas con la introducción de su arraigo territorial.

## 3.2. El aprendizaje-servicio como práctica de entorno

*«What is the city but the people?»*
William Shakespeare,
Coriolanus (1608), act. 3, sc. 1

Construirnos como comunidad implica compartir espacios y tiempos, pero va más allá de solamente esto. Para redescubrirnos en común necesitamos la interacción, la obertura a los demás e implicarnos conjuntamente en algo para ser el uno el otro, la otra con la una. Miquel Àngel Essomba en las 8ª Jornadas del Centre Promotor de Aprendizaje-Servicio, recordaba que el sociólogo urbanista Henri Lefebvre a finales de los 60, hacía una diferenciación entre los conceptos de "*ville*" y "*citè*", clarificando que no son conceptos homólogos. Entendía la "*ville"* como el espacio geográfico físico compartido por las personas, mientras que la "*citè"* se reservaba para el conjunto de construcciones sociales simbólicas y culturales que las personas que compartían ese espacio decidían libremente construir. De esta forma, es necesario llevar a cabo acciones para construir las ciudades y el aprendizaje-servicio supone una metodología óptima que puede hacer que la educación contribuya a que la *ville* se convierta en una auténtica *citè*. Construir el sentido comunitario implica convivir y hacer acciones colectivas. Para Essomba, en aquellos sitios donde hay aprendizaje-servicio en clave territorial, no ves sólo un barrio, un

pueblo, ves un barrio y pueblos activos, implicados, con relaciones ricas, es decir una verdadera comunidad. Dejan de ser personas que solo comparten un espacio, a personas que comparten una voluntad y una identidad de ser conjuntamente.

Pretendemos observar las transformaciones en el territorio e iremos desgranando la manera en la cual se producen. Pero antes queremos explorar cual ha sido hasta ahora la relación entre aprendizaje-servicio y territorio. Se trata de un binomio que hace tiempo que se explora en Cataluña porque se observaba que la investigación, la difusión y creación de conexiones entre agentes, si bien eran condiciones necesarias e imprescindibles, no eran suficientes para realmente multiplicar las experiencias y que estas fueran sostenibles y estuvieran vinculadas al territorio (Puig, López y Campo; 2013). Por consiguiente, se empiezan a explorar las estrategias de implementación territorial desde diferentes trabajos (Bosch y López, 2008; Bosh, Climent y Puig, 2009; Puig y López, 2012) con la convicción que el ámbito territorial local (barrios, distritos, ciudades, …) era el espacio natural de asentamiento del aprendizaje-servicio y que en este debían generarse redes de relaciones de partenariado que implicaran a las administraciones locales para conseguirlo.

### 3.2.1. El aprendizaje-servicio en las estrategias de entorno

El aprendizaje-servicio es una propuesta que toca de manera central lo educativo, pero a su vez también es una herramienta de convivencia, cohesión social y participación, por lo que se ha integrado en diversas estrategias de entorno que hemos ido mencionando. En cada territorio y propuesta se ha situado según las necesidades y características que en aquel territorio eran más propias. Nos interesa observar con cuales ha sido estos encajes y en qué condiciones repasando algunos programas y planteamientos. Luego nos servirá para observarlo en los casos que estudiaremos.

| | Encaje del aprendizaje-servicio y características |
|---|---|
| Ciudades educadoras | Diversos municipios de Cataluña y otros contextos enmarcaron las acciones que realizaban de aprendizaje-servicio en proyectos de ciudad educadora. Justamente dado que el aprendizaje-servicio requiere un trabajo en red que coordina a diferentes instituciones educativas formales y no formales con organizaciones sociales del entorno en las cuales se influye mediante el servicio, se genera una |

| | |
|---|---|
| | alianza que permite que la educación se abra al entorno y las organizaciones sociales participen de lo educativo. Por este aspecto Novella Gil (2013) considera que el aprendizaje-servicio se alinea en con el concepto de "ciudad educadora", en el que toda la comunidad ejerce una acción formativa.<br><br>También Gijón consideraba este alineamiento entre aprendizaje-servicio y ciudad educadora destacando que posibilitaba la alianza institucional no sólo como forma de trabajar juntas, sino yendo más allá y generando alianzas para mejorar el entorno (CLAYSS, 2007). De manera que se trabaja para la ciudad, a la vez que todas las personas tienen un papel en la educación con una intención transformadora. En estos proyectos el servicio se vuelve un espacio de confluencia de saberes orientados a la mejora de la realidad de las ciudades, ofrecen la posibilidad a quien participa de construir ciudad y ofrecen un valor formativo que hace realidad propuestas como la educación expandida, en las que se basan las ciudades educadoras (Mayor Paredes, 2017 y 2018).<br><br>Como manera para materializar las propuestas de aprendizaje podemos encontrar las experiencias de diversos municipios, entre los cuales nos gustaría poner el ejemplo de la experiencia de la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat, que posteriormente ampliaremos. Este municipio recibió el premio otorgado por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras en 2016, justamente por su propuesta de "Impulso del Aprendizaje-Servicio como herramienta de convivencia, cohesión social y participación", en la cual más de 2000 alumnos y alumnas participaban en acciones de ApS (AICE, 2016).<br><br>La ciudad, con el impulso de la administración local, decidió incorporar el Aprendizaje-Servicio, impulsándolo y extendiéndolo al conjunto de escuelas, institutos y centros de ocio educativo de la ciudad. Existía una estrategia global de ciudad, con el apoyo político del conjunto del consistorio y la implicación de diversas áreas del gobierno municipal, así como un equipo técnico y un grupo de impulso local con representación del profesorado, las entidades sociales participantes, el centro Promotor de ApS de Cataluña. Gracias a estas acciones pudieron cristalizar los valores y voluntad de generar un proyecto de ciudad educadora con el aprendizaje-servicio como eje central de trabajo conjunto entre agentes y la propuesta de ciudad educadora como un marco filosófico que aporta sentido e intencionalidad a su aplicación local. |

| | |
|---|---|
| Planes educativos de Entorno | La propuesta del aprendizaje-servicio coincidía con los Planes Educativos de Entorno (PEE) como propuesta que impulsaba la Generalitat de Cataluña para promover la cohesión social y la educación para la ciudadanía. Además, esta propuesta pretendía ir más allá de las aulas hasta llegar a impregnar la cultura de los centros y articular estos con los actores de su entorno; aspecto en el cual también era coincidente con las intenciones del aprendizaje-servicio.<br><br>De hecho, la fuerza que ofrece el aprendizaje-servicio y su combinación con los retos del *Departamement d'Ensenyament* que impulsaba la propuesta de los Planes Educativo de Entorno, hicieron que este último liderase un estudio y experiencias piloto para analizar las posibilidades y las condiciones para la difusión del arraigo del aprendizaje-servicio (*Departament d'Esenyament*, 2010), que tuvo un papel notable en el ámbito local.<br><br>Puig, López y Campo (2013) consideran que las tareas realizadas por el *Departament d'Ensenyament* mediante los PEE aportaron: en primer lugar, al proceso de análisis e implementación territorial del aprendizaje-servicio; en segundo a la coordinación y dinamización de procesos de implantación de la metodología, y en tercer lugar ofrecieron planes de futuro para la difusión del aprendizaje-servicio. En definitiva, permitieron generar un grupo de trabajo de aprendizaje-servicio en los PEE, a partir del cual se realizaron acciones de estudio y planes piloto en algunos municipios, que permitieron establecer la idoneidad del aprendizaje-servicio para los PEE y llevaban la educación para la ciudadanía a una nueva fase. En esta se procedió a la formación de los asesores y coordinadores LIC (responsables de *Llengua i Comunitat*) del *Departament d'Esenyament* para dinamizar acciones de promoción del aprendizaje-servicio. Esto supuso sumar responsables técnicos a estas acciones y establecer lazos con los técnicos de educación municipal para que también asumieran algún rol de colaboración en este tipo de apuestas.<br><br>Los autores consideraban que los PEE eran espacios idóneos para el aprendizaje-servicio por ser instancias arraigadas y próximas al territorio en los cuales hubo una buena y rápida recepción de la metodología como una herramienta de mejora. La existencia de estos planes ofrecía una plataforma territorial que ya agrupaba diferentes instancias locales y facilitaba la relación entre agentes educativos, entidades locales y administraciones. También destacan las preocupaciones compartidas que conectaban con la filosofía del aprendizaje- |

| | |
|---|---|
| | servicio a nivel de promoción de una ciudadanía activa y una manera enfocar la educación en valores vinculada al entorno.<br><br>Consideraban que el aprendizaje-servicio podría ofrecer una propuesta innovadora para mejorar estos planes educativos con éxito. Aunque consideraban que eran necesario continuar el ensayo de procesos de arraigo para calibrar los encajes de las experiencias que no pudieron ampliarse por la pérdida de estos planes. Creemos que también es interesante considerar que la propuesta, al ir acompañada del *Departament d'Ensenyament*, se dirigía y llegaba a incorporar el trabajo con centros educativos formales, pero tenía un límite importante para incorporar espacios de educación no formal, los cuales también tienen una gran potencialidad de trabajo desde aprendizaje-servicio.<br><br>Para acabar, nos gustaría destacar que, gracias a esta experiencia, se generó la posibilidad de trabajar una propuesta de normativa que impulsara el aprendizaje-servicio, que desembocó en la creación del decreto de obligatoriedad del servicio comunitario en educación secundaria. |
| Redes Socioeducativas y Educación 360 | Los proyectos de aprendizaje-servicio son mencionados por Civis (2018) como una de las maneras en las que se concretan y sistematizan propuestas de comunidad educativa, las cuales son impulsadas por las redes socioeducativas. De manera que entendemos el aprendizaje-servicio como una de las muchas prácticas de educación comunitaria que pueden verse potenciadas y enlazadas en el trabajo con este tipo de redes, entre las cuales también se mencionan comunidades de aprendizaje, mesas socioeducativas, proyectos educativos de barrio, etc. La introducción de propuestas como las redes socioeductaivas, con su cultura de trabajo en red y voluntad de coordinación entre acciones comunitarias existentes, se plantea como una posibilidad para favorecer la dinamización de experiencias de aprendizaje-servicio y enriquecerlas. A la vez de ser propuestas que se potencian en las redes, son las mismas propuestas las que las tejen y generan a su vez.<br><br>En el caso de la Educación 360 también podemos encontrar relaciones con el aprendizaje-servicio. No incorpora el aprendizaje-servicio como un objetivo del programa, pero podemos encontrar menciones como una de las propuestas existentes a tener en cuenta en el momento de articular la educación en clave 360 en el territorio, incluso dentro de las propuestas de políticas que se proponen a entes locales. |

| | |
|---|---|
| | También dentro de las recopilaciones de experiencias municipales que se han enmarcado como educación 360 y están recogidas en su banco de experiencias (www.educacio360.cat), existen diversas experiencias municipales en un sentido amplio o proyectos puntuales de ámbito comunitario –en municipios como Olot, L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona, Sant Cugat, etc.–. Además, uno de los agentes que participa de la alianza es el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Cataluña. Esta alianza ha reconocido las actuaciones existentes y les ha dado mayor visibilidad supramunicipal, así como posibilidades de asistir a encuentros que posibilitaban compartir experiencias y aprendizajes con otros actores. |
| Las propuestas con la escuela como eje central | El aprendizaje-servicio puede estar relacionado con planes y actuaciones que se articulan desde el entorno, pero también puede ser una iniciativa que mantenga los centros educativos como eje central y una propuesta para que estos se abran al entorno. En Cataluña son incontables los centros educativos que incorporan en su trabajo el aprendizaje-servicio como una estrategia de apertura. Se trata de una manera de romper con la escuela tradicional más cerrada en sí misma, una escuela que creía disponer ya del mejor conocimiento y valores posibles para transmitirlos. A partir de la abertura que supone el movimiento de escuelas activas, estas apuestan por reconocer en el medio un valor educativo a aprovechar y con el cual tejer lazos, asumiendo que la escuela convive con otras muchas instituciones e influencias educativas (Bosch, Climent y Puig, 2009).<br><br>En este proceso, el aprendizaje-servicio se abre como propuesta ante la necesidad de coordinar el trabajo de la escuela y la comunidad, que se articula con el apoyo de una red de agentes del entorno.<br><br>De la manera que lo plantea Batlle (2020), ya existían desde las escuelas una larga tradición de apertura a la comunidad, ya que se impulsaban proyectos solidarios, de medio ambiente, de cooperación, entre muchos otros. Pero el aprendizaje-servicio garantiza que estas prácticas solidarias no se hagan al margen de los contenidos académicos, sino que se vuelve una valiosa estrategia para completar la acción solidaria con los vínculos curriculares. Por lo tanto, se acaba ofreciendo al alumnado la oportunidad de aprender más, de otras maneras y además sintiendo una valiosa experiencia que aporta al resto de la comunidad. |

| | |
|---|---|
| Proyectos más allá de lo educativo | En algunas ocasiones programas que no vienen estrictamente de lo educativo o no tiene en este ámbito su foco principal, contemplan actuaciones educativas para conseguir sus objetivos. Anteriormente pusimos algunos ejemplos de aquellos que en ocasiones encontramos vinculados al aprendizaje-servicio.<br><br>Podemos observar tres tipos de actuaciones que pueden relacionarse con esta metodología. En primer lugar, actuaciones que comparten los objetivos de cohesión social y comunitaria del aprendizaje-servicio (Planes comunitarios, de dinamización comunitaria, de barrio, etc.). En ellos el aprendizaje-servicio puede introducirse como una estrategia a potenciar o a considerar en la aproximación al territorio. Este puede verse beneficiado de los recursos que ofrezca el plan, como pueden ser dinamizadores comunitarios o recursos para facilitar proyectos que pueden tomar esta filosofía educativa como propuesta. De estos casos encontramos ejemplos en barrios de Barcelona donde se coincide con los planes comunitarios o de barrio.<br><br>En segundo lugar, aquellos programas que pueden activarse desde los que podrían considerarse ámbitos de servicio de los proyectos de aprendizaje-servicio. Es decir, desde las diferentes áreas temática como pueden ser cooperación, medio ambiente, feminismos, patrimonio, entre otras. Desde estas puede promoverse la metodología del aprendizaje-servicio entre entidades e instituciones vinculada para que faciliten propuestas a trabajar con los centros educativos formales y no formales. En este caso conocemos programas como los llevados a cabo por la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona, que posteriormente ampliaremos; el *Departament de Medi Ambient i Sostenibilitat de la Generalitat de Catalunya*, que también promueve esta metodología o el *Consell d'Innovació Pedagògica* de Barcelona que impulsa proyectos en organismos como los mercados, los museos y otras instituciones de la ciudad.<br><br>En tercer lugar, también creemos que pueden existir sinergias entre proyectos que no son educativos ni contemplan la idea de aprendizaje-servicio de manera clara, pero si metodologías con muchos puntos en común, entre las que pueden establecerse sinergias positivas. Sabemos que el aprendizaje-servicio no es una invención concreta en un momento, sino que se llega a esta propuesta a partir de la tradición del trabajo arraigado en la educación abierta a la comunidad y la |

| | |
|---|---|
| | voluntad de servicio, puntos que son coincidentes con otras propuestas que pueden no haber acabado nombrándose de la misma manera.<br><br>En este caso encontramos algunas propuestas como la Ciencia Ciudadana o las propuestas de Investigación Acción Participativa (IAP). Las similitudes y posibilidades de aportación entre ambos enfoques fueron exploradas de la mano de la Oficina de Ciencia Ciudadana del Ayuntamiento de Barcelona y el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio (Broglio y De la Cerda, 2020). Tenían muchos puntos en común y podían plantearse la suma de esfuerzos para que los proyectos de aprendizaje-servicio pudieran ser aportaciones más valiosas a los grupos de investigación y también se explotaran mejor sus posibilidades pedagógicas. De manera similar puede darse entre propuestas de IAP cuando se llevan a cabo en entornos educativos. Es interesante estar atentos a posibles propuestas similares y tener una mirada abierta a la suma de esfuerzos cuando estas coinciden en un territorio. |

*Tabla 1.. Encaje del Aprendizaje-Servicio en las estrategias de entorno. Fuente: Elaboración propia.*

Observamos como el aprendizaje-servicio es una propuesta versátil que no genera competencia entre estrategias territoriales ni supone exclusiones con las mismas. Más allá de ello, se genera todo lo contrario, un deseo de encaje y de aportación de una propuesta metodológica que contribuye a los objetivos de programas más amplios. Además, el aprendizaje-servicio se ve beneficiado por ellos porque ofrecen dos aspectos principales. Por un lado, facilita un marco conceptual y filosófico más amplio, que ofrece razones que se convierten en motivos ilusionantes para participar en proyectos de aprendizaje-servicio, entre otras propuestas que se están construyendo en el territorio. Esto ofrece un mayor sentido a las implicaciones que supone llevar a cabo tareas de impulso de proyectos de aprendizaje-servicio, a nivel de tiempo y recursos que se orientan a estos fines. Aspecto que se ve traducido en mayores dedicaciones, motivación, oportunidades para implicar nuevos agentes, sentir un reto compartido en el cual se tiene un rol a ejercer.

Además, por otro lado, estos marcos no solo tenían un aporte conceptual, sino que, en la mayoría de las ocasiones, han podido ofrecer una red de contactos, estructuras, difusión y recursos que han facilitado las experiencias de aprendizaje-servicio. Ampliando estos aspectos, por ejemplo, la existencia de dinamizadores territoriales que se sumaban a los agentes ya existentes o la posibilidad de contar con la dedicación de personas que ya formaban parte de la red de agentes,

pero ahora podían ofrecer más tiempo a estos fines, eran cruciales para que las experiencias pudieran verse beneficiadas, enriquecidas y multiplicadas. A este aspecto se le sumaban la generación de espacios de encuentro más estructurados o periódicos que podían garantizar la generación de nuevos contactos y partenariados que son imprescindibles para que surjan nuevos proyectos o se enriquezcan los existentes.

Además, en ocasiones estos recursos también se vieron reflejados en ayudas concretas para dar apoyo económico a proyectos y sistematizarlos, lo que posibilitó su consolidación y réplica. De manera que estos planes, si decidían contemplar la inclusión del aprendizaje-servicio ofrecían una estructura y recursos muy valiosos para apuntalar y multiplicar el aprendizaje-servicio en un territorio. A su vez, también se observa que contemplar aquello que en el territorio ya se hacía era un aspecto positivo para no originar sensación de duplicidades, sino de suma y enriquecimiento conjunto.

### 3.2.2. El aprendizaje-servicio como estrategia en el territorio

Cuando se quiere se impulsan proyectos de aprendizaje-servicio con la intención que se diseminen por un territorio de manera amplia, se generan acciones para hacerlo con un mayor éxito. Esto da pie a incipientes estrategias que convierten el impulso de proyectos de aprendizaje-servicio en una propuesta territorial concreta. En este apartado hemos decidido recoger el camino que se ha ido generando desde las experiencias puntuales de aprendizaje-servicio hacia apuestas más amplias que implican a más agentes del entorno. No pretende ser un recorrido exhaustivo por todos los trabajos y experiencias, pero si recoger aquellos trabajos principales realizados con esta intención en nuestro entorno más próximo. También queremos destacar que se trata de una temática no muy trabajada a nivel internacional donde el aprendizaje-servicio ha sido mayormente trabajado a nivel de institucionalización en organizaciones concretas y no con voluntad generalizadora en una ciudad o territorio de manera amplia. Algunos de los trabajos que presentamos ya los hemos ido mencionando en apartados anteriores, pero ahora nos interesa destacar sus aportaciones en clave de estrategias prácticas y acciones para el impulso en el territorio.

## Enfoques iniciales de partenariado y redes

Desde los primeros trabajos que se publicaron en Cataluña de manera más estructurada, después de unos años de promoción de experiencias puntuales, se mencionaban aspectos vinculados a la relación entre aprendizaje-servicio y el territorio. Uno de ellos corresponde a Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006), donde se hacía hablaba de la propuesta de ciudad educadora como una posibilidad de trabajo con los entes locales en la que se buscara complicidades con el aprendizaje-servicio. Se destacaba la potencialidad de la propuesta metodológica para construir actitudes y valores de ciudadanía y desarrollar una conciencia moral a través del compromiso con la mejora del entorno que coincidían con los objetivos de los territorios. Recuperando propuestas relacionadas con la prosocialidad (Roche, 1988), consideraban el aprendizaje-servicio como una propuesta idónea para contextualizar su práctica en el territorio, implicando diferentes agentes educativos y comprometiéndolos con la mejora de la sociedad. Una propuesta que, en el ámbito social de la educación, supone contribuir a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la comunidad.

En este trabajo, los autores plantean la necesidad de tener una mirada amplia cuando se habla de agentes que deben implicarse en el impulso del aprendizaje-servicio e ir más allá de aquellos que aprenden y realizan el proyecto y las personas educadoras de la institución que los acompañan, es decir entidades y centros educativos. Consideraban que los poderes públicos habían de favorecer espacios donde la ciudadanía pudiera ejercer su participación y que el aprendizaje-servicio podía ser una herramienta para impulsar el trabajo en red, la relación entre municipio y ciudadanía, entre otros aspectos. Por este motivo consideraban que se trataba de proyectos que necesitaban de la creación de alianzas. En esta línea, el trabajo ofrece consejos y aportes para que estas sean sostenibles, midan sus esfuerzos para no generar frustración, se analicen los objetivos comunes, creen vínculos en base a la empatía por conocer la cultura de la organización con la cual se colaborará, cuiden el proceso además de los resultados y fortalezcan vínculos comunitarios.

Además de cuidar las alianzas, en el trabajo ya se expone la necesidad de crear espacios de complicidad entre instituciones educativas y entidades sociales para implantar los proyectos de aprendizaje-servicio. Animan a la construcción de redes que trabajen interconectadas en la articulación de un proyecto para compartir su agencia. En ellas imaginan la participación de agentes educativos y sociales y hacen emerger el papel de la administración como posible impulsor de los proyectos, dadas las confluencias que pueden tener sus objetivos con el aprendizaje-servicio y dada su posición estratégica próxima a la ciudadanía. Aunque no definen

acciones concretas de impulso, si comienzan a esbozar algunos roles que podrían llevarse a cabo desde la administración, entre ellos destacan:

- Evaluador de proyectos, para ofrecer legitimidad a los mismos y reconocimiento.
- Divulgador de proyectos y difusor de la idea.
- Dinamizador favoreciendo contactos a escala local.
- Estimulador de nuevos proyectos.
- Promotor o impulsor de este tipo de iniciativas mediante su oferta propia.
- Vertebrador mediante el apoyo a una plataforma o agente independiente para asumir estos roles.

Aunque se proponen estas acciones, no se articulan ni proveen agentes más concretos para asumirlas o cómo se plantearía una corresponsabilidad para hacerlo con otras administraciones. Se trataba de propuestas ideadas pero que todavía no habían sido llevadas a la práctica y contrastadas. En este sentido, el trabajo que años después harían Bosch, Climent y Puig (2009) va un paso más allá y profundiza sobre estas redes y partenariados de impulso del aprendizaje-servicio, con algunas de las intuiciones que se desprendían del trabajo con agentes locales, aunque tampoco son propuestas basadas en experiencias articuladas ampliamente.

En este siguiente trabajo aportan nuevas reflexiones sobre el partenariado, entre las cuales nos parece interesante destacar que se suman nuevos actores a los implicados en generar redes de impulso para el aprendizaje-servicio. Se visibilizan, además de centros educativos y receptores de servicio, un tercer polo que mencionan como *elementos de conexión*. Estos aportan a la mejora de la sostenibilidad de las experiencias y crean condiciones de multiplicación. Estos son considerados de dos tipos: *personas dinamizadoras* que realizan tareas para crear lazos de partenariado y espacios considerador puntos de encuentro o instituciones territoriales, que pueden ejercer tareas de detección de necesidades, información, acogida o apoyo a centros educativos o entidades. En este trabajo se esbozan algunas características y posibles funciones de estos elementos de conexión que se resumen a continuación.

| Personas dinamizadoras | |
|---|---|
| | • Detectan necesidades y posibilidades de servicio en el territorio.<br>• Ayudan a las entidades sociales a generar experiencias de aprendizaje servicio.<br>• Informan y ayudan a los centros educativos a definir propuestas de aprendizaje servicio.<br>• Canalizan ofertas y demandas de actividades de aprendizaje servicio.<br>• Favorecen el encaje y la vinculación entre instituciones interesadas en realizar una actividad de aprendizaje servicio.<br>• Ayudan a concretar y diseñar proyectos de aprendizaje servicio.<br>• Crean bancos de ofertas y demandas de actividades de aprendizaje servicio.<br>• Colaboran durante la realización de las experiencias de aprendizaje servicio.<br>• Organizan actividades de promoción: difusión de la idea, creación de grupos de trabajo, organización de actividades formativas, hacer visibles las buenas prácticas, etc. |
| **Puntos de encuentro** | |
| ¿Qué son? | • Espacios dispuestos por una institución social para impulsar la confluencia de actores educativos, sociales y comunitarios de un mismo territorio que coinciden en el objetivo de desarrollar proyectos de aprendizaje servicio. |
| ¿Qué ofrecen? | • Personas dinamizadoras y medios para que realicen sus tareas.<br>• Guías y recursos para desarrollar proyectos de aprendizaje servicio.<br>• Posibilidades para impulsar el trabajo en grupo, los seminarios y la formación.<br>• Medios informativos: carteleras, directorios, webs. |
| ¿Dónde se ubican? | • Depende de las dinámicas del trabajo educativo y comunitario de cada territorio.<br>• Pueden ser buenos ejemplos los centros de profesores, los servicios educativos, los centros de recursos, los puntos de información juvenil, las oficinas de los planes comunitarios, los puntos de voluntariado, los movimientos de renovación y otras organizaciones locales o comarcales significativas. |
| ¿Cómo se estructuran y sostienen? | • A partir de los recursos humanos, técnicos y económicos de que dispone la institución que asume las funciones de punto de encuentro y de aquellos que se puedan conseguir para los proyectos.<br>• En cualquier caso, se trata de evitar la creación de un nuevo espacio de coordinación territorial, así como la duplicación de los costes de mantenimiento.<br>• Pueden organizarse amparados por los consejos educativos municipales, los institutos municipales de educación, los servicios educativos del territorio, los proyectos educativos de ciudad, etc. |

*Tabla 2. ¿Cómo actúan los elementos de conexión? Fuente: Bosch, Climent y Puig; 2009.*

Estas descripciones se complementan con una propuesta de criterios a tener en cuenta para ponerlos en funcionamiento que creemos interesante recuperar: la multifuncionalidad de asumir variedad de tareas, la flexibilidad en su ubicación y funciones y que no generen duplicidad aprovechando las diferentes instancias existentes.

Para generalizar las experiencias en el territorio, también proponen generar redes territoriales que puedan difundir el aprendizaje-servicio, proporcionar ejemplos, generar alianzas y buscar recursos. En este caso apuestan por la identificación de personas y grupos que puedan sumarse a estas tareas por convicción y añadir otros actores del territorio que puedan asumir este rol multiplicador de experiencias. Entre ellos identifican: centros educativos, entidades sociales, personas dinamizadoras, puntos de encuentro; a los que agregan el rol de las administraciones públicas y alguna instancia local de coordinación educativa. Proponen que las administraciones municipales asuman una triple función: impulso y sostenimiento de las actividades, facilitación de puntos de encuentro y de personas dinamizadoras y, por último, la búsqueda de acuerdos entre actores instituciones del territorio –por ejemplo, dentro del consejo municipal de educación–, con el objetivo de conseguir animar a los agentes del territorio a asumir colectivamente este reto con entusiasmo y motivación.

Para acabar, también se propone un primer esbozo de posibles acciones para difundir el aprendizaje-servicio en el territorio que recuperamos a continuación.

| Acciones para difundir el aprendizaje servicio en un territorio | |
|---|---|
| Sensibilización | • Diseminar información sobre el aprendizaje servicio.<br>• Organizar conferencias y sesiones informativas con profesorado y representantes de entidades sociales.<br>• Conseguir que el aprendizaje servicio entre en la agenda de los actores institucionales del territorio.<br>• Trabajar para que el aprendizaje servicio se introduzca en el discurso de la política educativa autonómica y local. |
| Movilización | • Identificar al profesorado y a los representantes de las entidades sociales interesados en el aprendizaje servicio.<br>• Identificar a alguna institución que pueda liderar su implantación en el territorio (punto de encuentro).<br>• Identificar a alguna persona que desde su tarea habitual pueda asumir el rol de dinamizadora del aprendizaje servicio.<br>• Conseguir el respaldo de la Administración y de las instancias de participación y organización educativa local. |
| Organización | • Lograr un acuerdo político y operativo entre los diferentes actores institucionales del territorio.<br>• Organizar una comisión local para la promoción del aprendizaje servicio.<br>• Convocar ayudas para la realización de experiencias de aprendizaje servicio. |
| Formación | • Organizar cursos sobre aprendizaje servicio adaptados a los diferentes actores.<br>• Crear grupos de trabajo permanentes de intercambio de experiencias.<br>• Poner a disposición materiales para adquirir conocimientos sobre aprendizaje servicio. |
| Preparación | • Destinar tiempo a establecer lazos de partenariado y a diseñar la actividad.<br>• Disponer de la ayuda técnica de la persona dinamizadora del aprendizaje servicio.<br>• Buscar los recursos necesarios para la correcta realización de las actividades de aprendizaje servicio. |
| Implementación | • Realizar la actividad y contar con la ayuda de la persona dinamizadora.<br>• Crear un catalogo de recursos disponibles para la realización de actividades de aprendizaje servicio. |
| Difusión | • Evaluar y difundir las buenas experiencias de aprendizaje servicio.<br>• Usar la radio, televisión y prensa locales, así como Internet para difundir regularmente las experiencias de aprendizaje servicio.<br>• Organizar actos de celebración entre todos los participantes una vez terminadas las tareas.<br>• Implicar a las autoridades locales en actos de reconocimiento de la tarea realizada.<br>• Organizar jornadas de experiencias y ferias de entidades vinculadas con el aprendizaje servicio. |
| Evaluación | • Realizar anualmente una sesión conjunta de evaluación con la participación de todos los actores implicados.<br>• Determinar los puntos de éxito y los aspectos mejorables.<br>• Establecer planes concretos y posibles de desarrollo del aprendizaje servicio en el territorio. |

*Tabla 3. Acciones para difundir el aprendizaje-servicio en un territorio. Fuente: Bosch, Climent y Puig; 2009.*

## Guía metodológica de la Diputación de Barcelona

En coincidencia con este mismo período de tiempo de los trabajos mencionados, la Diputación de Barcelona, como organismo en contacto con los entes locales, también demostró interés en el aprendizaje-servicio como propuesta oportuna para el mundo local. Esto motivo a Bosch y López (2008) a coordinar la creación de una guía metodológica sobre aprendizaje-servicio para equipos técnicos locales del área de educación y otras áreas que pudieran implicarse. Este trabajo contó con participación de personas del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, la Fundación Catalana del Esplai y el Grupo de investigación en educación moral (GREM) de la Universitat de Barcelona.

El documento buscaba presentar la propuesta de manera accesible a los equipos técnicos, con sus características principales, y enmarcaba la cuestión entre la escuela y la comunidad. Consideraba como puntos clave de encuentro entre las administraciones locales y el aprendizaje-servicio su voluntad de construir ciudadanía, de trabajar para la cohesión social y la transformación del entorno, a la vez que se contribuía a alimentar el tejido comunitario y vincular la propuesta con la concreción de los proyectos educativos de ciudad. La aportación principal de este trabajo es su voluntad de ofrecer ideas sobre el rol que puede jugar la administración local en la promoción de proyectos de aprendizaje-servicio y el papel de las diferentes áreas municipales. De manera que perseguía la creación de una red educativa local y una cultura educativa de consenso que pueda generar espacios donde la infancia y la juventud pueda poner en práctica aquello que aprende realizando un servicio comunitario en una de las entidades del territorio, generando una escuela de valores como el compromiso, la participación y la responsabilidad. El documento también visibiliza una suma de ejemplos concretos de aprendizaje-servicio que pueden llevarse a cabo en el tejido educativo local.

Para conseguir estos objetivos, la guía proponía la creación de una *plataforma territorial*, referente de los proyectos de aprendizaje-servicio en el territorio, donde pueden confluir agentes educativos, sociales y comunitarios. La gestión de esta plataforma se dirigía desde un *punto de encuentro*, responsable de vertebrar (buscar partenariados entre entidades y servicios), racionalizar y coordinar esfuerzos. Propuestas que son similares a las recogidas posteriormente por Bosch, Climent y Puig (2009) dado el trabajo conjunto con el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio.

La complejidad organizativa que pudiera generarse dependía, en su propuesta teórica, de las características del municipio, pudiendo generarse desde un servicio con personal asignado a incluso una cartelera autogestionada de contactos. Un espacio que podía detectar necesidades reales del territorio, visibilizar propuestas de servicios que encuentran posibles los agentes educativos y donde las entidades anunciasen servicios y recursos disponibles. En caso de existir la dedicación de un perfil profesional proponían posibles funciones de esta persona:

- Crear y mantener directorios de entidades, con oportunidades de servicio.
- Detectar necesidades y buscar entidades para atenderlos.
- Estimular a las instituciones educativas a que realicen propuestas de aprendizaje-servicio.
- Canalizar ofertas y demandas facilitando el conocimiento mutuo entre entidades sociales y educativas.
- Acompañar a las entidades en su habilitación como agentes educativos.
- Orientar el desarrollo de los proyectos.
- Establecer protocolos de conexión y seguimiento.
- Promover la formación y sistematización de experiencias realizadas.
- Estimular el intercambio y organizar acciones conjuntas.
- Elaborar guías y material de apoyo.

Consideraban que estos puntos de encuentro y plataformas territoriales podrían estar vinculadas en espacios ya existentes, como los grupos impulsores de los PEC o PEE, los Centros de Recursos Pedagógicos, los Centros Juveniles, oficinas de planes comunitarios, dependencias municipales. En definitiva, espacios que con mayor recorrido y capacidad de convocatoria.

Una de las aportaciones principales de la guía es destacar el rol que podría llevar a cabo la *administración local* como agente relevante en la vertebración del resto de agentes del territorio. Considerando que es un rol estratégico dado que, como ente político, acoge el mandato popular de manera más directa de la ciudadanía y es su administración más próxima, y como ente gestor ordena el espacio público y planifica sus servicios. Según las autoras, la administración local es quien puede hacer una mejor diagnosis del territorio y mapeo de sus recursos. Se enumeraban

unos compromisos que la administración local puedía asumir, coincidentes con aquellos presentados por Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006).

Se sumaba la idea de hacer visible la intención de impulso del aprendizaje-servicio por parte de la administración local para que las personas que participan en los proyectos tomen conciencia de su rol educativo y su aportación al entorno. Por ello planteaban una propuesta metodológica de implicación de las diversas áreas del consistorio que consideran más fáciles de involucrar. Para ello primero presentaban las posibles áreas existen a nivel local con posibles potencialidades en proyectos de aprendizaje-servicio, así como entidades locales que pueden encontrarse en el territorio. Para luego esbozar posibles fases de trabajo para que el consistorio se implique en la promoción de proyectos de aprendizaje-servicio. Entendiendo entre ellas principalmente dos, una previa al proyecto y una del proyecto en sí que incluye su planificación, desarrollo y evaluación. Presentamos sus características principales en el siguiente cuadro que hemos elaborado como resumen de la guía:

| | | |
|---|---|---|
| Fase previa | Aspectos internos | - Conseguir un posicionamiento político del grado de implicación del ayuntamiento en el aprendizaje-servicio.<br>- Analizar potencialidades y oportunidades de implicación de las diferentes áreas.<br>- Proyectos piloto con implicación de alguna área. |
| | Aspectos del territorio | - Generar un mapa educativo como inventario de servicios educativos formales y no formales<br>- Estudar las necesidades sociales con las áreas del territorio y otros agentes locales. |
| | Aspectos de conectividad | - Contactar centros educativos y entidades para dar a conocer el aprendizaje-servicio y sus aportaciones.<br>- Procurar entidades educativas que lleguen a acuerdos para trabajar conjuntamente y generen una plataforma educativa. |

| | | |
|---|---|---|
| | | - Contactar con entidades sociales de los municipios e identificar sus potencialidades para ser agentes educadores.<br>- Dar a conocer las oportunidades del aprendizaje-servicio.<br>- Incentivar pruebas piloto.<br>- Crear una campaña de información para dar a conocer el aprendizaje-servicio.<br>- Conectar entidades educativas y los servicios locales que se identificar.<br>- Procurar que se establezcan acuerdos de colaboración.<br>- Facilitar intercambios entre proyectos de aprendizaje-servicio y otros agentes que quieren llegar a iniciar actuaciones. |
| Fase de proyecto | Motivación | - Motivar agentes del ámbito educativo y social por parte de algún agente local. |
| | Diagnosis | - Diagnosticar de manera participativa para determinar el grado de implicación, el servicio a realizar y agentes a implicar. |
| | Diseño | - Dedicar un tiempo a conocerse y acordar los objetivos, actividades y posibles riesgos de nuestras acciones. Así como planificar posibles recursos. |
| | Ejecución | - Llevar a cabo las acciones acordadas y realizar un seguimiento. |
| | Evaluación | - Valorar los puntos fuertes y débiles de las acciones para mejorarlas, así como difundirlas. |

| | | |
|---|---|---|
| | Cierre | - Dar cierre al proyecto de manera festiva.<br>- Valorar conjuntamente el proceso y el impacto que ha tenido en los agentes para valorar sus aportaciones. |

*Tabla 4. Resumen fases Guía Metodológica ApS Diputación de Barcelona. Fuente: Elaboración propia a partir de Bosch y López, 2008*

## Recogiendo experiencias situadas con el mundo local

Como ya hemos ido viendo, diversos autores y autoras ya habían esbozado la necesidad de construir redes educativas y acciones de impulso para potenciar y sostener las experiencias de aprendizaje-servicio en el territorio de manera más generalizada. En la práctica, esto se vio expresado en primeros momentos, donde el proceso de impulso del aprendizaje-servicio en Cataluña se centraba en conocer las posibilidades de la metodología y adaptarlas a nuestra realidad, difundirla en un conjunto amplio de actividades, hasta llegar a otro momento de implantación y generación de red para dar apoyo a este impulso (Puig, López y Campo, 2013).

Por ello, es justamente poco tiempo después que surgieran estas primeras propuestas de territorialización del aprendizaje-servicio que fueron cuajando en experiencias municipales reales y, es entonces cuando ya contamos con primeras investigaciones situadas sobre prácticas llevadas a cabo por entes municipales con la voluntad de impulsar estas propuestas, como la llevada a cabo por Puig, López y Campo (2012). En esta se analizaron las acciones llevadas a cabo con esta finalidad por el *Departament d'Ensenyament* en el marco de los PEE, que se han explicado anteriormente, con la Diputación de Barcelona, el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio y más de 10 municipios desde el ámbito local (Mataró, L'Hospitalet de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts, Sabadell, Terrassa, Badalona, Sant Boi de Llobregat, Tortosa, Santa Coloma de Gramanet y otros pueblos pequeños). Se recogían acciones llevadas a cabo no solo por la administración local, sino también a plataformas ciudadanas de impulso y otros agentes del territorio. Los resultados de esta investigación fueron recogidos en artículos de resumen ya citados y también dieron pie a una guía práctica para el impulso del aprendizaje-servicio en el ámbito local (Puig y Campo, 2012), que recoge de manera sintética las propuestas destacadas.

Estos trabajos concluyen en identificar el ámbito territorial local como un espacio ideal para la implantación del aprendizaje-servicio donde se puede producir una acción concertada entre

administraciones públicas y agentes sociales para desarrollar estos procesos. Con esta finalidad y para activar esta red de actores identifican entre los municipios estudiados cuatro posibles modelos de impulso en los núcleos locales, según estén centrados en: *profesionales dinamizadores*, donde son técnicos de educación quienes lideran la red local; *comisión local* de aprendizaje-servicio, donde son diferentes profesionales (profesorado, técnicos, representantes de entidades) quienes se organizan para el impulso; *entidades sociales promotoras* del territorio que promocionan la red local; o finalmente, cuando forma parte de la *oferta formativa local* y forma parte de las propuestas que se ofrecen a las entidades.

Además de los posibles modelos de impulso, las otras dos aportaciones principales de este trabajo que queremos destacar se refieren a esbozar posibles articulaciones de proceso de implementación. La primera es la recolección de una batería de acciones para impulsar el aprendizaje-servicio que estaban llevando a cabo los diferentes agentes de territorio. Estas aportaban una rica caja de herramientas para el impulso del aprendizaje-servicio de la cual tomar ideas y propuestas para articular según el punto del cual se partiese.

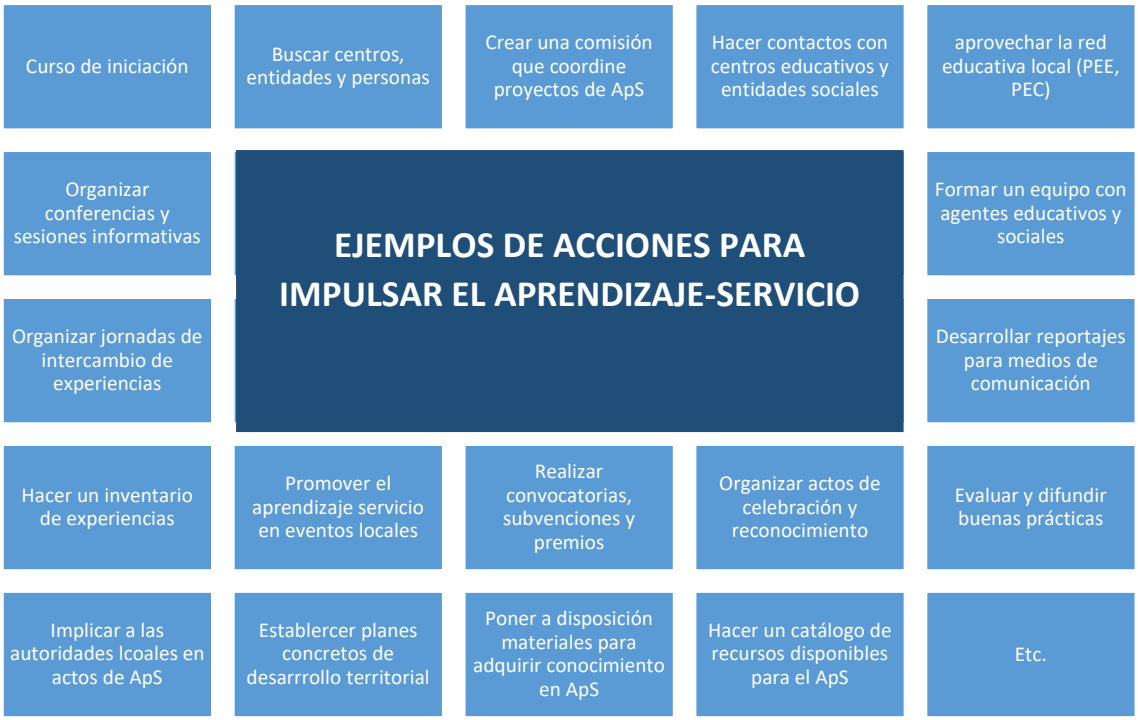



*Figura 1. Ejemplos de acciones para impulsar el aprendizaje-servicio. Fuente: Puig, López y Campo; 2013.*

En segundo lugar, para guiar su implementación, estas acciones se dieron sentido en la vertebración de los siguientes 10 pasos para impulsar el aprendizaje-servicio en el territorio que

se proponen en la guía práctica (Puig y Campo, 2012), donde además son acompañadas de recomendaciones para su puesta en marcha:

1. Generar voluntad política
2. Buscar sinergias y acuerdos de colaboración
3. Activar la red educativa local
4. Fijar una comisión, una persona dinamizadora y un punto de encuentro
5. Detectar necesidades, oportunidades y recursos
6. Fomentar el aprendizaje servicio en las entidades sociales
7. Fomentar el aprendizaje servicio en los centros educativos
8. Encontrarse para compartir proyectos
9. Difundir y celebrar las realizaciones
10. Diversificar, multiplicar y mejorar las propuestas

Este trabajo dio a conocer la complejidad de los procesos de implementación territorial del aprendizaje-servicio en Cataluña y tejió un posible modelo a adaptar según las características de cada uno de ellos. También pretendía abrir la temática para continuar profundizando en prácticas y orientaciones que posibilitaran estas realidades que comenzaban a esbozarse. Dado que diversas de estas experiencias se vincularon a los planes educativos de entorno o acciones educativas de ciudad, cuando estas se vieron reducidas en retirarse este presupuesto y programa, muchas de ellas se vieron afectadas como ya hemos explicado.

### Más allá de Cataluña

Si bien sabemos que esta perspectiva territorial fue importante y tomó fuerza en Cataluña, no es en el único lugar donde se dan propuestas de extensión en esta clave. En el marco de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE) se generó un grupo de trabajo que dio lugar a la "Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social" que agrupaba 24 ayuntamientos de Cataluña y del resto del Estado que persiguen implementar experiencias de aprendizaje-servicio en sus municipios. Batlle (2018) recoge este proceso, su metodología y principales aprendizajes

relevantes como herramienta de desarrollo comunitario. Sitúa como hitos iniciales del proceso la creación del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en 2005, la Fundación Zerbikas en 2008 en el País Vasco y, a finales de ese mismo año, la creación de la Red Española de Aprendizaje-Servicio. Esta última se ha convertido en una estructura de apoyo para el impulso de experiencias de aprendizaje-servicio entre agentes educativos, sociales y administraciones con núcleos en las 17 comunidades autónomas.

Para Batlle (2018) la doble utilidad del aprendizaje-servicio, como facilitador del éxito educativo y reforzador de la cohesión social, hace que las administraciones locales se vean interesadas y quieran extenderlo en sus municipios. Se basa en casos que hemos mencionado y donde ha participado, como el de L'Hospitalet de Llobregat, o que hemos trabajado como Sant Cugat o Barcelona, a los que suma otros como Coslada (Cruz, 2016) con su apuesta desde las áreas municipales, Madrid desde las universidades, Pamplona que convoca un certamen de proyectos (Red Navarra de Aprendizaje-Servicio Solidario, 2019), entre otros. Esta red de trabajo que llegó a convocar hasta 24 administraciones locales buscaba generar modelos de desarrollo para favorecer el aprendizaje-servicio a nivel local, así como compartir experiencias.

Se realizaron entre 2016 y 2017 tres encuentros, donde participaron los equipos técnicos locales, y mediante los cuales se pudo construir una caja de herramientas a modo de 8 guías prácticas consensuadas para el impulso local del aprendizaje-servicio. Este proceso contó con el apoyo técnico de la Red Española de Aprendizaje-Servicio y que pudieron compartirse con el resto de los ayuntamientos en espacios más amplios.




*Figura 2. Guías prácticas elaboradas por el colectivo de ayuntamientos la "Red Aprendizaje-Servicio como instrumento de cohesión social". Fuente: Batlle (2018).*

Estas guías fueron el resultado del debate conjunto y abordaron diversas temáticas prácticas que resultaban interesantes para los ayuntamientos. En ellas se despliegan ejemplos de aplicaciones de los diferentes territorios y se recogen algunos aprendizajes a modo de conclusión. Destacamos las principales temáticas que posicionan y amplían cada una de las guías:

*Guía 1. Cómo crear un grupo local de impulso del ApS*. Pone sobre la mesa un aspecto que ya surgía anteriormente, la necesidad de crear grupos locales de impulso del aprendizaje-servicio. Aunque se dé una coordinación por parte de un equipo técnico es interesante un trabajo cooperativo y un protagonismo plural de todos los actores implicados.

*Guía 2. Cómo promover formación para centros educativos y entidades sociales*. Se presenta la formación como una de las herramientas más útiles, que puede llevarse a cabo en formato de curso, taller, conferencia, asesoramiento o jornadas. Estas pueden dirigirse a profesorado, entidades, equipos técnicos locales o jóvenes y según el público se recomiendan propuestas para generar vinculación con sus intereses para favorecer su motivación.

*Guía 3. Cómo establecer alianzas con otras áreas municipales*. De manera que se genere una política de ciudad, se aprovechen recursos del municipio y se hagan más sostenibles las

propuestas de coordinación es necesario establecer alianzas entre diversos departamentos, áreas o servicios de los ayuntamientos. Para ello se recomienda compartir la propuesta y establecer proyectos conjuntos.

*Guía 4. Cómo organizar una jornada local de aprendizaje-servicio*. Cuando se multiplican los proyectos se genera la necesidad de intercambiar ideas, reflexiones y perspectivas. Pueden ser espacios formativos, pero también de encuentro para que centros educativos y entidades sociales se conozcan, fomenten la identidad territorial y tejan relaciones de colaboración y confianza.

*Guía 5. Cómo reconocer a los niños, niñas y jóvenes protagonistas*. Trata la importancia de generar espacios para dar un reconocimiento explícito por su labor de servicio a la comunidad a los participantes de los proyectos. Para ello, se pueden organizar jornadas, mesas de diálogo, grupos de debate, actuaciones artísticas, proyecciones de películas, entre otras. Este tipo de acciones estimula las prácticas, ayuda a su consolidación y favorece la difusión de los proyectos.

*Guía 6. Cómo incorporar ApS en las convocatorias de subvenciones*. Es interesante que los ayuntamientos se doten de líneas de subvenciones y convenios para reforzar los proyectos y hacerlos más viables para las entidades sociales. La guía ofrece ejemplos de convocatorias de subvenciones, ayudas directas específicas de aprendizaje-servicio o fórmulas para que sean epígrafes de convocatorias más amplias, que pueden facilitar la tarea de equipos locales.

*Guía 7. Cómo elaborar un inventario de proyectos ApS locales*. Se trata de una de las tareas iniciales de impulso para reunir y para poner en valor las experiencias que ya se están realizando. Asegura que partimos de lo existente y que se hace con una visión de conjunto. Se recomienda buscar maneras de visibilizarlo de forma atractiva para difundir buenas prácticas.

*Guía 8. Cómo generar un espacio Web de ApS.* Se recomienda que haya algún espacio de ámbito municipal para recoger y visualizar los proyectos. Esta puede ser a la vez un punto de encuentro para informar y fomentar el intercambio entre los actores del aprendizaje-servicio.

En definitiva, el trabajo generado por la red durante estos dos años puso de manifiesto que, además de posibilitar aprendizajes interesantes, la existencia de un espacio para compartir experiencias, visibilizarlas y reconocerlas aportaba a los ayuntamientos la posibilidad de compartir estrategias y recursos que optimizaban y mejoraban las políticas públicas. De manera que, a partir de estas redes de apoyo, aprovechaban en mayor profundidad su rol para articular respuestas de carácter local ante la eclosión de experiencias de aprendizaje-servicio.

## Implementación territorial en Cataluña en los últimos años

Después del auge del aprendizaje-servicio en el marco del impulso de los proyectos educativos de entorno y de ciudad, cuando estos redujeron su extensión también lo hizo la implicación de más municipios en procesos amplios de aprendizaje-servicio. Aunque diversas experiencias siguieron su cauce y se amplió la difusión del aprendizaje-servicio gracias a la apuesta del servicio comunitario que lo hizo obligatorio dentro del marco curricular de la educación secundaria. Recordemos que desde el curso 2019-2020 todos los institutos de Cataluña deberían ofrecer este tipo de experiencias a su alumnado, aunque la situación de pandemia haya hecho que algunos todavía estén pendientes de implicarse en algún proyecto.

En los últimos años estamos viviendo un regreso de las actuaciones educativas de entorno y en ellas el aprendizaje-servicio puede jugar un papel relevante. En esta nueva ola de impulso se centra justamente esta investigación y la aportación que pretende realizar. Pero no es un trabajo que se realice de manera individual, ni solamente desde las experiencias que en esta investigación se acompañan, sino que encontramos que desde diversos espacios se sigue apostando por territorializar las prácticas y arraigarlas a los espacios donde se realizan. En este sentido, encontramos diferentes impulsos, entre ellos el de la apuesta del Departamento de Educación por el servicio comunitario, que reconoce la necesidad de tejer complicidades con las administraciones local para llegar a otros agentes de la comunidad. Motivo por el que promueve que se fimen convenios de impulso del servicio comunitario con los municipios en los cuales se llevan a cabo proyectos entre Ayuntamientos y Centros de Recursos Pedagógicos (Generalitat de Catalunya, 2015). En estos acuerdos se comprometen a colaborar conjuntamente en el impulso de las experiencias, ofreciendo así apoyo político a la consolidación de las experiencias. Pero falta concreción en las acciones posibles a emprender por los agentes de manera que se materialice este apoyo para facilitarlas. Después de la generalización de las experiencias, este es uno de los objetivos de mejora de la calidad de las experiencias que se ha fijado la administración para asumir.

Ante esta realidad, el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña también planteó la necesidad de continuar apostando por implementar el aprendizaje-servicio en el ámbito local. Considerando que se estaba en un nuevo momento dada la importante generalización de prácticas, era un paso necesario para aprovechar el potencial transformador para el territorio y para las prácticas educativas mismas. Por ello actuó como punto de encuentro entre diferentes administraciones y actores implicados mediante la generación de espacios y debate sobre el rol

de impulso de cada uno de ellos, también se acompañaron experiencias, como las que se recogen en este estudio.

De esta reflexión conjunta y del trabajo de contraste con personas implicadas (administraciones locales, inspectores, entidades sociales, federaciones, entre otras), surgió un documento que tiene la voluntad de contribuir a la reflexión e investigación sobre la manera de difundir y arraigar el aprendizaje-servicio en Cataluña (Bär, Calvet, Campo, Puig y Rubio; 2020). En él se propone que continuar con la difusión del aprendizaje-servicio, implica movilizar y articular este conjunto de actores consultados para que las acciones sean sostenibles y se establezcan colaboraciones estables entre la escuela y la comunidad. Dado que este tipo de propuesta educativa representa un cambio también organizativo, se ve necesaria la colaboración de estos múltiples agentes sociales y educativos que ya hemos comentado, pero no siempre está tan claro quién impulsa esta colaboración y cuenta con sumarlos a todos. Por eso, se consideraba interesante ofrecer una propuesta, que, aunque no fuera exhaustiva en las acciones concretas, les ayudara a visibilizarse en su conjunto y reconocer su posible rol sumado al del resto de agentes para incitar el debate y la búsqueda futura de fórmulas de colaboración.

En este sentido el documento se enmarca en las propuestas que reconocen la necesidad de potenciar y movilizar el ecosistema educativo local, para caminar de una escuela cerrada a una más vinculada al medio, donde este sea una fuente de aprendizajes relevantes. Asume que, si tomamos esta idea por cierta, debemos generar nuevas institucionalidades y dar apoyo a las iniciativas que vayan en esta dirección e implementar políticas que aseguren el acceso y calidad para todas las personas. Tal y como se ha hecho con las propuestas de proyectos educativos de ciudad, planes de entorno, educación 360, etc. Ecosistema educativo local en el cual el aprendizaje-servicio tiene un rol de pieza de contribución para articular actuaciones entre escuela y el resto de la comunidad.

La principal aportación de este documento, además de situar el aprendizaje-servicio como una propuesta a potenciar, es hacer una aproximación a los actores que es necesario movilizar y las acciones necesarias para hacerlo, de manera que se diversifiquen y multipliquen las experiencias para conformar un verdadero ecosistema educativo local rico. Entre estos actores sitúa los que se presentan en el siguiente gráfico: a las diferentes administraciones, instituciones educativas y sociales de segundo orden, así como la administración municipal y los actores locales.




*Figura 3. Actores implicados en el impulso del aprendizaje-servicio. Fuente: Bär, Calvet, Campo, Puig y Rubio; 2020*

Estos actores deben coordinarse respetando sus responsabilidades propias y buscando sinergias para complementarse generando acciones conjuntas de impulso del aprendizaje servicio. En esta línea, plantea que las administraciones, las políticas educativas y programas han de facilitar la extensión del aprendizaje-servicio (garantizar impulso político, establecer condiciones y suministrar recursos). Las instituciones educativas y sociales de segundo orden –como federaciones, áreas temáticas de la administración pública, organizaciones, etc.– pueden promover el aprendizaje-servicio en centros educativos y entidades (abriendo espacios para formarse y reflexionar, dotar de recursos, mejora calidad proyectos, etc.). Entre estas funciones, dejan a municipios y distritos un papel fundamental en la dinamización e impulso en el territorio para su arraigo. De manera que el personal técnico y agentes locales colaboren para que los proyectos sean policéntricos, respondan a necesidades reales del territorio y aprovechen al máximo las fortalezas existentes.

De modo que estas acciones puedan darse se plantean las condiciones para consolidar una red local sostenible de experiencias. Entre ellas es clave la coordinación entre actores, espacios y funciones; para lo que se propone:

- Contar con el impulso y liderazgo político del Ayuntamiento, compartido con la Inspección educativa como representantes del Departamento.

- Creación de una comisión de Aprendizaje-Servicio y Servicio Comunitario que lleve a cabo acciones y las evalúe.

- Contar con un equipo operativo, integrado al menos por técnicos municipales, Departamento de Educación que dinamice tareas de un plan de trabajo. Entre estas acciones sería interesante considerar:
    - Detectar necesidades, oportunidades de proyectos y recursos.
    - Fomentar el aprendizaje-servicio en agentes de la sociedad, entidades y centros educativos.
    - Diseñar acciones formativas.
    - Recoger y difundir ofertas de servicio de las entidades.
    - Crear espacios de encuentro entre entidades y centros.
    - Acompañar hasta que sea necesario para la consolidación de nuevos proyectos.
    - Difundir proyectos realizados, celebrando los éxitos.
    - Valorar, diversificar, multiplicar y mejorar los proyectos y el funcionamiento de la red local.
    - Ampliar el abanico temático, de ámbitos de servicio y etapas educativas.
- Sumar personal externo contratado que contribuya a las tareas extras que supone un proyecto de esta naturaleza.
- En el caso de ciudades grandes, contar con equipos a nivel de distrito y espacio de coordinación a nivel de ciudad.

En definitiva, este documento presenta una propuesta básica que sitúa el aprendizaje-servicio como construcción de ecosistemas educativos locales, para visibilizar los agentes y funciones principales que implica su impulso. De manera que se invita a iniciar estas relaciones de partenariado entre agentes de diferentes niveles, entre ellos situando la importancia de interpelar el nivel local como uno de los prioritarios para su arraigo. Dejando la puerta abierta a continuar este trabajo para seguir construyendo esta realidad y aprovechar las potencialidades que se esbozan.

Este trabajo de búsqueda de la coordinación entre agentes para el impulso se continua desde el equipo del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio con otros trabajos, entre los cuales se enmarca esta misma investigación. De este trabajo ya se han podido realizar algunas acciones de difusión previas en congresos y artículos, como por ejemplo Bär, Campo y Rubio (2021), donde

se avanzan las principales líneas de acción y principios para la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Estas se recogen en el siguiente gráfico, donde los principios rodean a las líneas principales con acciones prioritarias. Las iremos ampliando sumadas a los resultados finales de esta investigación.

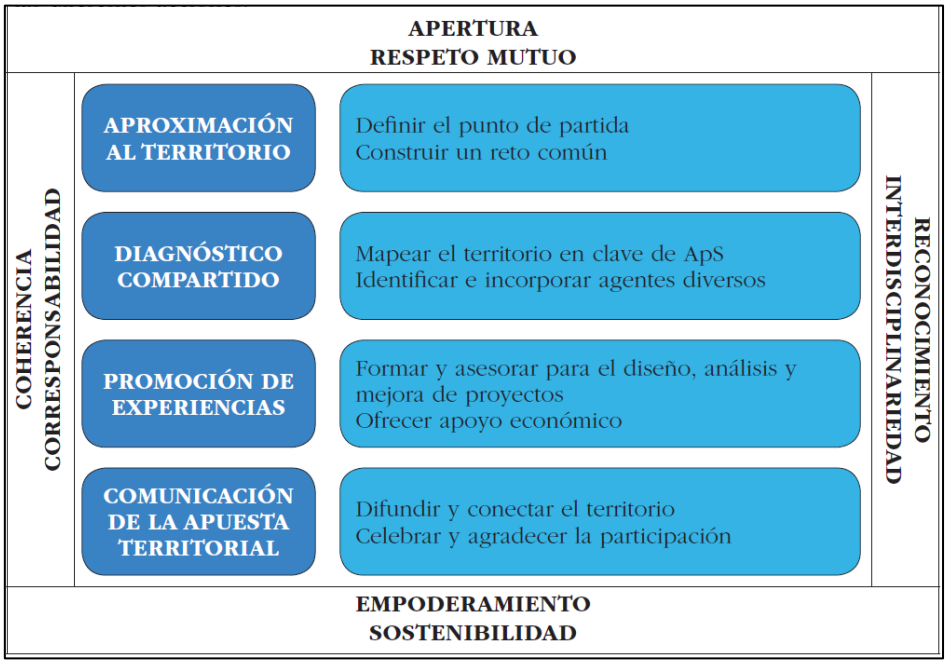



*Figura 4. Líneas de acción y principios para la implementación territorial. Fuente: Bär, Campo y Rubio; 2021.*

En este trabajo ya se esbozaban unas primeras conclusiones sobre el cambio de paradigma que supone trabajar de manera abierta al entorno. Dejando entrever como el aprendizaje-servicio genera que los agentes y espacios del territorio se vuelvan realmente comunitarios y asuman un rol educativo activo. Visibilizando la necesidad que se generen estrategias territoriales a nivel local que incorporen estas acciones y principios de trabajo para poder crear verdaderas ciudades educadoras y ecosistemas educativos ricos en su participación comunitaria. Para potenciar una organización facilitadora de una calidad pedagógica de las acciones que aprovechen su potencial transformador para el entorno.

## 3.3. El aprendizaje-servicio y la construcción de común en educación

*"Con todo lo que recibí*
*Ahora sé que no estoy solo*
*Ahora te tengo a ti*
*Amigo mío, mi tesoro."*

Pau Donés, Eso que tú me das.

En páginas anteriores se han situado algunas herramientas concretas y argumentos sobre el aprendizaje-servicio como posibilidad para desarrollar una conciencia moral y construir actitudes y valores que repercutan en el bien común. Ahora buscamos ampliarla su potencialidad para la construcción de común en este tipo de actuación concreta. Como consideraba Marx, la revolución no puede ser una guerra de frases contra frases, sino que necesitamos concretarla en acciones y el aprendizaje-servicio puede ser una de ellas.

Ante la realidad de unas ciudades que cada vez se hacen más inhóspitas, a causa del crecimiento e inseguras por la desigualdad, con espacios pensados para la circulación y el consumo y poco para el uso social que apoyan la creación de subjetividades frágiles, algunos autores destacan el aprendizaje-servicio como una herramienta de recuperación de estos espacios (Batlle, Bosch, Puig y Palos; 2006). Una herramienta del común que nos ayuda también a repensar qué tipos de ciudades queremos construir, qué valores queremos que estén presentes en ellas. En el caso del aprendizaje-servicio se trata de una propuesta que nos ayuda a apostar por una vida colectiva, donde las propuestas educativas tengan una voluntad de construcción comunitaria y con mirada en el bien común de la misma ciudad.

Iremos viendo diferentes aportaciones del aprendizaje-servicio a las ideas del común, dado que cuadra con la voluntad de impulsar una educación en comunidad, a su favor, que permite encajes que no sean excluyentes y que se orienten al bien común. Esto es gracias a que justamente el aprendizaje-servicio se basa en tres pilares: aprender a conocer (adquirir conocimiento y herramientas de comprensión), aprender a hacer (actuar en el entorno y el mundo laboral) y aprender a vivir juntos y juntas (participar y cooperar en el ejercicio de ciudadanía) (Batlle, Bosch, Puig y Palos; 2006). Todos factores que enriquecen el bien común: ofrecen herramientas para entender de manera crítica el mundo, orientarnos a la acción, la buena convivencia y un mayor sentido a nuestra realidad.

El choque que plantea la sociedad neoliberal no es solo social, sino dentro de la misma persona. Por ello, como nos recuerda Nussbaum (2015), hemos de responder incorporando también la formación personal. Lo que hace importantes acciones como las del aprendizaje-servicio que nos llevan a ver a los demás como personas dignas de derechos, con sentimientos propios, que merecen nuestro respeto. Unas acciones de entorno que abren las escuelas y nos conectan humanamente con las personas de nuestro entorno. El aprendizaje-servicio según Puig (2021) se enmarca en un tipo de acciones pedagógicas que proponen una alternativa a la lógica de la acción calculadora que ha impuesto el neoliberalismo. Nos permite desarrollar una personalidad moral alternativa a la personalidad neoliberal, crear comunidad e impulsar un cambio en las formas de vida. Permite cambiar la educación individualista y competitiva preocupada por la formación el homo *aeconomicus*, a una lógica democrática. A su vez, Puig (2009 y 2021) también recoge varios motivos que presentamos a continuación, por los cuales nuestro sistema educativo debería incorporar acciones de aprendizaje-servicio, como metodología para cristalizar la acción común como dinamismo pedagógico. Considera que el aprendizaje-servicio nos permite:

- *Crear humanidad al activar la disposición a la cooperación y al altruismo.* Está a las antípodas de la educación que solo busca el éxito individual y formarnos exclusivamente para competir en el mercado laboral como individuos en lucha. Contrario a la competencia, parte de la ayuda mutua como mecanismo de progreso individual y social. Implica un cambio cultural que promueve la solidaridad, la cohesión social y la igualdad.

- *Aprender valores por experiencia viva y reflexión.* Nos invita a aprender valores al ponerlos en práctica y ejercerlos, reflexionando sobre la acción y experimentando satisfacción por aquello que se ha hecho. Se trata de valores conectados al altruismo y la solidaridad, a los que se suman otros según las experiencias concretas (paciencia, cuidado de los demás, conciencia crítica, etc.).

- *Enfrentarse a problemas confiando en la inteligencia creativa.* Se trata de experiencias que movilizan conocimiento de modo intenso, ya que obliga a aplicar el conocimiento y mejorarlo con su contraste con la realidad.

- *Formar la identidad degustando el compromiso cívico.* Vincula el buen aprendizaje de contenidos y competencias con el compromiso cívico. Considera que para que el conocimiento sea de calidad ha de tener una finalidad social y ha de vincularse a su responsabilidad con la comunidad, pero a su vez el compromiso solo es de calidad si se funda en el mejor conocimiento posible.

- *Adquirir una visión crítica de la realidad, dando sentido local y global a las acciones.* Permite despertar interés, sentido crítico y voluntad de participar en causas sociales de diversa naturaleza, ya que puede tocar temáticas muy variadas (medio ambiente, derechos humanos, conservación del patrimonio, etc.).

- *Disponer de una importante fuente de reconocimiento de sí mismo.* Repercute también en beneficio de la persona que ayuda, siendo también un ejercicio de autoayuda. Ante el malestar de solo relacionarnos mediante la competición, permite vivir emociones positivas, autoestima, sentimiento de utilidad, orgullo por la tarea realizada, sentido y proyecto vital, es un buen antídoto frente al estrés, la ansiedad, la tristeza y la soledad.

- *Construir una ciudad educadora al tejer una red de instituciones formativas.* Se trata de una actividad que se proyecta más allá de la institución educativa abriendo la participación a otras instancias de la sociedad. Contribuye así el aprendizaje-servicio a realizar el ideal de ciudad educadora, detectando necesidades del territorio y contribuir al sentido de pertenencia y compromiso con la sociedad.

El aprendizaje-servicio ofrece posibilidades de contribución a lo común y a convertir la educación en un espacio más comunitario. Permite que la ciudadanía ejerza el derecho a la participación, y le posibilita introducir su opinión y contribuir a la visión conjunta para la toma de decisiones en la ciudad (Batlle, Bosch, Puig y Palos; 2006). Entendiendo así que `participar es la manera para fortalecer la deliberación, la negociación para el consenso y para hacer posible la ciudadanía. En concreto el aprendizaje-servicio hace que esta participación pueda orientarse al servicio del bien común y que el territorio mismo se active hacia su servicio. Hace posible una educación en valores que crea el clima y las condiciones para que las personas se responsabilicen de manera consciente de sus acciones y de su vida, lo que facilita vivir en sociedades plurales y democráticas (Martínez y Hoyos, 2006). Esto refuerza una educación opuesta a los valores del mercado y a las personas como empresarias de sí mismas. Esta recuperación del hombre político, que ante las formulaciones técnicas de problemas y la eficiencia antepone la lucha por la justicia y el deseo democrático de búsqueda de consensos, de libertad y de justicia; es justamente lo que realmente consigue limitar el capital y la comercialización de la vida (Brown, 2016).

Cuando la ciudadanía se implica en acciones de aprendizaje-servicio se dan acciones de concienciación sobre la realidad, que proporcionan un acercamiento crítico a la misma. Estas luchan contra la invisibilidad de personas vulnerables, el desprecio y la injusticia. Permiten dotarnos de los valores que consideraba Sennett (2006) que son necesarios para crear una nueva

cultura: un relato que nos permite entender y conectar acontecimientos dando la posibilidad de reflexionar sobre las causas de las problemáticas sociales, plantea que las personas realicen un servicio de respuesta, que puedan así sentirse útiles y responder a los problemas; y también aporta al espíritu artesanal, que nos permite recuperar la pasión por hacer el bien que nos permite afianzarnos a la vida. Lo que convierte la educación en una praxis liberadora que abre espacios de acción transformadora permitiendo a la vez el desarrollo óptimo de las capacidades de las participantes, a nivel de habilidades y personal.

Además, el aprendizaje-servicio nos permite conectar con otras personas, considerarlas dignas de derechos, no solo por compasión hacia ellas, sino por erradicación de la injusticia. Entender que poseen una dignidad inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones y que deben tener acceso a oportunidades (de salud, integridad física, libertad política, educación, etc.) es lo que considera Nussbaum (2015) que nos aproxima a un mejor desarrollo humano. Necesitamos este tipo de acciones que nos hacen conocernos, ser comunidad –incluso cuando hay voces críticas–, romper el anonimato y con la sensación de irresponsabilidad; porque nos hace humanizarnos y preocuparnos por los demás dado que permite el reconocimiento mutuo y la reciprocidad. Acciones educativas como el aprendizaje-servicio nos hacen sentir gratitud y afecto por los demás, motivo por el cual nos sentiremos mal por sus agresiones y no las provocaremos ni toleraremos. Además, aportan capacidad para deliberar acerca de los problemas políticos que nos afectan, de pensar en el bien general como parte de un todo y preocuparse por la vida de los otros, imaginar maneras de mejorarla; aspectos que Nussbaum (2015) considera enriquecen la democracia.

Nos parece interesante además la capacidad de reflexión que ofrece un proyecto de aprendizaje-servicio para entender las motivaciones que nos llevan a estas acciones de respuesta. De modo que permite poder encajarlas, no solo desde la solidaridad sino también incorporarlas como una obligación moral y una motivación que parte del compromiso como un rasgo a incorporar en nuestra personalidad. Según Rendueles (2017), el verdadero lenguaje que nos compromete con la emancipación es el de los derechos y el de las obligaciones. Nos compromete entender estas necesidades como responsabilidades compartidas que estamos dispuestos a asumir colectivamente. No sólo como meras preferencias porque deseamos realizar buenas acciones, sino como obligaciones.

Para él, entender las acciones de esta manera es crucial para la realización de una identidad no dañada. Considera que lo que se opone al malestar que causa el individualismo, no es sólo el altruismo o la empatía, sino el compromiso. La idea y el sentimiento que estamos unidos y unidas

al resto por lazos y reglas que no dependen de las preferencias puntuales de cada cual, donde no pensamos si actuamos por voluntad o conveniencia, sino que lo hacemos porque hay que hacerlo. Escoger las buenas acciones de esta manera no es un acto hedonista o de preferencia individual, sino el fruto de habernos contestado colectivamente qué tipo de vida queremos llevar en común. Creemos que actuaciones educativas como el aprendizaje-servicio nos invitan a este tipo de acciones y reflexiones en el desarrollo de sus prácticas. Observamos la realidad para buscar injusticias a erradicar de manera colectiva como imperativos morales, como posibilidad de desarrollar personalidades comprometidas.

El aprendizaje-servicio también posibilita recuperar una educación más participada por parte de la ciudadanía, entidades, equipamientos y otros agentes. Nos devuelve a la una vida social densa, que se carga de componentes afectivos y donde la comunidad se vuelve una protección. Es una manera de rehacer las relaciones comunitarias que, según Rendueles (2013), el sistema capitalista destruye y que llevan a aislarnos de la reivindicación política.

Como nos destaca Del Olmo (2013) esto no sucede sin asumir que este tipo de vida tiene sometimientos de libertad, que los vínculos inestables y fríos no demandan. El cuidado de los otros implica asumir una exigencia hacia las otras personas de la cual no es posible escabullirse. Nuestra comprensión habitual de los individuos se basa en una ocultación sistemática de nuestra propia vulnerabilidad y en la estructura de cuidados que la palian, cuando en realidad es normal considerarnos como individuos que nos necesitamos. La circunstancia del adulto sano e independiente no es más que una coyuntura pasajera en la que no tiene sentido basar el total de nuestras apreciaciones globales sobre la ética, la política o la sociedad. Sino que estamos inmersos en redes inextricables de dependencias y vulnerabilidades recíprocas.

Por ello consideramos interesante para esta nueva concepción de la vida en común, las maneras de educar que nos ayuden a reconocer las interdependencias y las codependencias, y verlas como una base para preferir racionalmente unos valores y conductas cooperativas frente a otros. Para Del Olmo (2013) si nos necesitamos los unos a los otros, tendremos que cultivar aquellas virtudes que, por un lado, protejan las condiciones de apoyo y cuidado mutuo, y, por otra, sean más compatibles con otras cualidades que aspiremos a desarrollar, como la libertad, la bondad de corazón o la creatividad individual. No solo por un sentido utilitarista, sino porque se trata de construir la sociedad a la que aspiramos.

Aristóteles decía que solo los dioses o los monstruos pueden estar solos, las personas no. Por lo que debemos enseñar valores basados en compartir para hacer posible la convivencia,

aprovechando el deseo que también es existente en el ser humano de cooperación y de ejercer una sociabilidad que no está basada en el egoísmo racional. Rendueles (2016) considera que Ostrom no explica que en nuestra sociedad hay un deseo larvado de cooperación, una sociabilidad que no se puede descomponer en interacción individual, que no solo es subproducto de egoísmo racional. Hay áreas de nuestra vida social que no están basadas en la competencia y donde es interesante ver como se construyen colectivamente estos procesos sociales en los que nos ayudamos. Según él, la cooperación relacionada con los bienes comunes no tiene una espontaneidad naif, sino que tiene una articulación institucional compleja: colaboras con un sentido social, que no es lo mismo que colaborar en vano. Pensamos que el aprendizaje-servicio ofrece esta oportunidad de manera constante al ser una práctica intencionada y acompañada para favorecer la cooperación.

En definitiva, a modo de conclusión, hemos ido viendo como el aprendizaje-servicio se convierte en una herramienta al servicio de la construcción de común en educación. Una metodología que enriquece los ecosistemas educativos proporciona una acción comunitaria que a la vez aporta calidad pedagógica y organizativa orientada al bien común. El aprendizaje-servicio aporta a la idea de común haciendo que deje de ser algo abstracto para el cambio y la innovación social, trasladando a acciones tangibles conceptos o ideas filosóficas necesarias. Hace que los conceptos de común y ciudad tengan un valor agregado que vemos interesante considerar explorando.

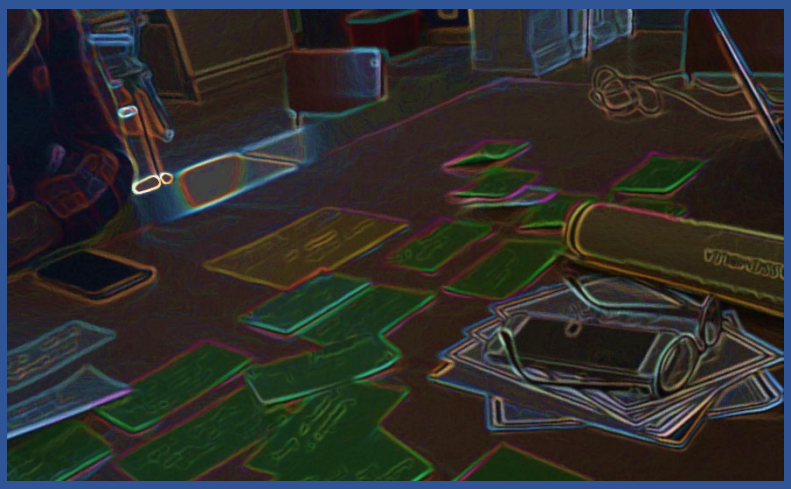
En este sentido, el aprendizaje-servicio aporta acciones que se hacen reales en el territorio y posibilita una estrategia práctica para poner en marcha la educación como estrategia para el bien común, tanto el bien común como medio, es decir como generador de relaciones que enriquecen el común, como también como finalidad última. Se genera una comunidad educativa que trabaje para este bien común gracias a un sistema de redes, experiencias y relaciones que la hacen rica y activa.

En este apartado hemos querido destacar las posibles aportaciones del aprendizaje-servicio al común desde la teoría, lo que ahora buscaremos enriquecer desde las prácticas con las que hemos tenido la oportunidad de construir conjuntamente en el trabajo de campo. Observamos la necesidad de seguir profundizando en la manera de potenciar estas redes, experiencias y relaciones a partir de lo que ya sucede, aprovechar las oportunidades y enriquecerlas. Sabemos que no es suficiente con que haya acciones puntuales, aunque estas sean muchas, sino que construyamos retos compartidos y dinámicas que potencien los roles educadores de todos los agentes.

Por ello, después de seguir construyendo en base al aprendizaje-servicio este concepto del común en educación y situado de manera próxima al de ciudad educadora, observando qué elementos, orientaciones y dinámicas son necesarios tener en cuenta. Buscamos sumar teoría y práctica para enriquecer el conocimiento y transformar la realidad.

## Bloque II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN:

# ¿Cómo lo hacemos?



*"Hasta las mejores pistas solo conducen a otras."*

Teniente Somerset, Seven

Hablar de metodología es responder a preguntas que nos han realizado en diversas ocasiones en el trascurso de la tesis: ¿cómo estáis haciendo la investigación?, o ¿de qué manera estáis dando respuesta a los objetivos que nos habíamos planteado? Para explicarlo tenemos que recurrir a aquello que nos habíamos planteado inicialmente como guía del proceso y el trayecto que hemos acabado recorriendo con sus adaptaciones y limitaciones. Por ello, en este apartado iremos desgranando los aspectos principales que nos ayudan a ofrecer una respuesta de manera clara y honesta, explicando el proceso en que ha consistido esta investigación: los enfoques desde los cuales partimos, el diseño, las fases en las cuales se ha acabado concretando, los instrumentos que nos han permitido recopilar información y de qué manera la hemos analizado para llegar a las conclusiones que acabaremos destacando.

## 4. Objetivos de la investigación

Esta investigación analiza los elementos y el proceso necesarios para implementar territorialmente un entorno educador local, construido a partir de una propuesta educativa transformadora como el aprendizaje-servicio, en cuanto que práctica con intención comunitaria orientada al bien común. A partir de la revisión de literatura, de procesos pasados consolidados y del análisis etnográfico participante en diversos municipios con proceso de implementación del aprendizaje-servicio se busca observar las aproximaciones necesarias en este tipo de procesos para la construcción de una educación que incorpora la idea de común desde el punto de vista teórico y práctico, lo que supone una educación gestionada en comunidad, donde participan pluralidad de agentes y, a su vez, con visión de generar una ciudadanía implicada en aquello que es público y atañe al conjunto y que crea relaciones comunitarias. Para conseguirlo, nos planteamos los diferentes objetivos principales de la investigación:

1. Construir desde la teoría y la práctica un concepto de común educativo local, próximo a la idea de ciudad educadora y educación comunitaria, incorporando elementos de la educación democrática, la creación de lazos comunitarios para asumir la tarea educativa de manera colectiva y de la filosofía del común.

En el contexto social de malestar actual creemos que la educación tiene un rol fundamental para recuperar lazos comunitarios, reparar identidades dañadas y ayudarnos a construir vidas más dignas y plenas para el conjunto de la población. Por ello, en esta investigación buscamos describir la realidad en que nos encontramos, observar su impacto en el mundo educativo y en concreto en las prácticas educativas de entorno, con la intención de explorar perspectivas que nos ayuden a construir la idea de común educativo desde la óptica local como una manera de aportar a estos objetivos y buscando comprobar si el aprendizaje-servicio puede ser una práctica en que se materialice esta idea de común educativo local. Este objetivo nos invita a hacer una revisión de publicaciones existentes a partir del marco teórico y contrastar estas reflexiones en la vivencia de las participantes en los procesos de implementación territorial acompañados.

*Resultados esperados:*

- Construcción del marco teórico sobre las problemáticas de la sociedad actual y la influencia del sistema neoliberal, sus implicaciones en el mundo educativo y en las prácticas de entorno.
- Construcción teórico-práctica del concepto de común educativo local como respuesta a las problemáticas identificadas y el rol del aprendizaje-servicio como propuesta para materializarlo.

2. Analizar diversas experiencias educativas transformadoras consolidadas de arraigo local del aprendizaje-servicio, atendiendo a cómo se construyen, la red que producen en el territorio, su impacto educativo y el modelo de ciudadanía al que responden.

Tratándose de una propuesta educativa con trayectoria en nuestro contexto, es interesante revisar experiencias existentes, recopilándolas y analizándolas, para observar qué aportaciones nos dejan para la implementación en el ámbito local; reconocer que no empezamos de cero en esta investigación, sino que nos sumamos a una trayectoria educativa existente y que en la actualidad vuelve a tener relevancia potenciar. Por ello se revisan trabajos sobre la implementación del aprendizaje-servicio con el mundo local que se sitúan en el marco teórico como estado de la cuestión en la actualidad, a lo que se suma la revisión de experiencias concretas consolidadas de municipios, como las de L'Hospitalet de Llobregat, Santa Perpètua de la Mogoda, entre otras, como la del mismo servicio comunitario como política que ha generalizado el aprendizaje-servicio en Cataluña.

*Resultados esperados:*

- Recopilación de trabajos publicados sobre la implementación local del aprendizaje-servicio.
- Recopilación y análisis de procesos de implementación local del aprendizaje-servicio consolidados.

3. Impulsar y acompañar, mediante un ejercicio de investigación-acción, redes que potencien la implementación del aprendizaje-servicio como prácticas de construcción común local en cuatro municipios de Cataluña (Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig y Gurb).

La colaboración activa y próxima a los agentes locales ha de permitirnos reflexionar continuamente sobre la propia práctica, para extraer aprendizajes a medida que van surgiendo y aplicarlos en los procesos que estén en construcción. La investigación aprovecha la oportunidad existente de acompañar cuatro equipos técnicos locales que quieren potenciar experiencias de aprendizaje-servicio en sus contextos y que han optado por hacerlo con esta mirada amplia de construcción de redes, que faciliten el arraigo real de las prácticas a largo plazo. Acompañaremos a los equipos locales a construir propuestas educativas amplias donde las experiencias de aprendizaje-servicio sean sostenibles en el territorio, gracias a que los agentes locales las facilitan aprovechando su potencial pedagógico y social. La implementación del aprendizaje-servicio que planteamos buscará alinearse con la educación democrática, orientada a la construcción de comunidad, al bien común y la respuesta de necesidades reales del entorno.

Las realidades diversas de cada uno de los territorios aportan la posibilidad de observar la implementación del aprendizaje-servicio en diferentes tipos de contextos –con diferente población, complejidad administrativa, existencia de equipos técnicos, vinculación con otras apuestas locales, necesidades detectadas, entre otras–. Los equipos locales con los que se concreta este objetivo son: el área de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona, con su concreción en cuatro distritos; el área de Educación del Ayuntamiento de Sant Cugat; las concejalías de Educación y Participación del Ayuntamiento de Puig-Reig; y las diferentes concejalías de educación del Ayuntamiento de Gurb.

*Resultados esperados:*

- Impulso de los cuatro procesos territoriales, creación de redes locales y de proyectos de aprendizaje-servicio en estos contextos.
- Sistematización de los cuatro procesos acompañados.

4. Analizar las experiencias consolidadas y en construcción para identificar las dinámicas de cambio, así como elementos facilitadores y obstaculizadores que devienen mecanismos relevantes en la implementación del aprendizaje-servicio en estos entornos.

A partir de los casos ya existentes y la investigación-acción sobre experiencias en construcción, se busca identificar diferentes aproximaciones que nos ayuden a entender cómo se facilitan este tipo de procesos

para que cumplan con la intención de una educación que potencie la comunidad y el bien común. Aprovecharemos aprendizajes extraídos directamente de la práctica, así como el apoyo del conocimiento teórico sobre el impulso de otras experiencias con perspectiva comunitaria y participativa sobre el territorio.

*Resultados esperados:*

- Construcción de aproximaciones teórico-prácticas a considerar en el proceso de implementación del aprendizaje-servicio en un territorio.

5. Concretar las aproximaciones teórico-prácticas anteriores en una propuesta metodológica para la implementación territorial del aprendizaje-servicio, que incorpore las claves de éxito y orientaciones surgidas para favorecer la potenciación de redes educadoras o prácticas educativas del común.

A partir de los diferentes elementos revisados, la investigación pretende aportar diferentes conclusiones sobre cómo llevar a cabo un proceso de implementación local del aprendizaje-servicio, para que aproveche sus potencialidades para la construcción de comunidad y orientación al bien común. Estas conclusiones serán recogidas en una guía, que ayude a acompañar este tipo de procesos con éxito en un futuro.

*Resultados esperados:*

- Creación de una guía metodológica que incorpore las conclusiones de la investigación para la implementación territorial del aprendizaje-servicio.

# 5. El enfoque metodológico de la investigación

La metodología define la manera en que enfocaremos los problemas y les buscaremos respuestas. Nos obliga a situarnos, explicar desde qué prisma miramos la realidad y desde dónde analizaremos aquello que surja de la investigación. Por ello, según nuestros intereses y propósitos será más adecuado que nos situemos en una u otra metodología. Según Taylor y Bodgan (1987) en ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales: el positivismo, donde destacan teóricos como August Comte (1896) o Emile Durkheim (1938, 1951), y la perspectiva fenomenológica, con una larga historia en la filosofía y sociología (Berger y Luckmann, 1967; Bruyn, 1966; Husserl, 1913; Psathas, 1973; Schutz, 1962, 1967). Mientras el positivismo busca los hechos o causas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos con una voluntad generalizable, el enfoque fenomenológico quiere

entender los hechos sociales desde la propia perspectiva del actor y examina el modo en que las personas experimentan el mundo, considerando que la realidad relevante es la percibida por ellas.

Los distintos enfoques dan lugar a diferentes tipos de metodologías. Los positivistas tienden al uso de métodos cuantitativos como cuestionarios, inventarios o estudios demográficos en los cuales pueden aplicar análisis estadístico. Por otra parte, la fenomenología procura la comprensión mediante métodos cualitativos como la observación, entrevistas en profundidad y otras herramientas que generan datos descriptivos. Taylor y Bodgan (1987) destacan que desde la fenomenología se busca lo que Max Weber consideraba una comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias detrás de las acciones.

En la investigación educativa se utilizan estos dos paradigmas, a la vez que se incorpora también un tercer paradigma que lleva la fenomenología un paso más allá. Se trata del paradigma crítico, que revindica el contenido ideológico de los fenómenos. Busca superar la descripción de los fenómenos educativos, ya sea a partir de hechos o intenciones subjetivas, para centrarse en el papel de la tradición social y política de la realidad, de manera que los participantes tomen conciencia del origen contextual y social de sus convicciones y acciones, y se despierte en ellos un proceso crítico de emancipación (Carr y Kemmis, 1988).

En nuestro caso, para lograr nuestros objetivos nos hemos planteado un diseño del estudio de casos desde un enfoque fenomenológico y sociocrítico. En la línea que sugieren Mayka y Morenhouse (1999), trataremos de descubrir proposiciones sin la voluntad única de la generalización, sino la búsqueda de su comprensión considerando la realidad temporal y espacial que las rodea. De todas formas, en la medida en que las realidades están interconectadas, esto no nos limitará para poder identificar los elementos claves, sistematizar aprendizajes y convertirlos en propuesta para otros contextos. Podremos contrastar la realidad que analizaremos enmarcada en su entorno social y político, para poder ver como este influye en ella y en sus posibilidades de transformación. Además, aprovecharemos este aspecto del paradigma sociocrítico, dado que buscaremos de manera activa que los agentes que participan en el proceso sean más conscientes de su realidad y se genere en ellos una voluntad de cambio y transformación de la misma.

A continuación, destacamos algunos de los aspectos que Taylor y Bodgan (1987) reconocen a las metodologías cualitativas y los vinculamos a los motivos por los cuales creemos que es la más adecuada para esta investigación:

1. *Es inductiva, se recogen datos para desarrollar conceptos o comprensiones no preconcebidos.*

   Nos permite partir desde aquello que observamos y encontramos en las realidades para construir conocimiento, siendo fieles a aquello que en la realidad se nos presenta, sin tener

una hipótesis previa que pueda condicionar nuestra mirada. Aunque esto no implique no considerar aquel conocimiento previo que existe de otras experiencias similares y de la teoría ya construida, que también consideraremos.

2. *Quien/es investigan ve/n el escenario y las personas en una perspectiva holística.*

   Nos posibilita trabajar con las personas en su contexto, considerando equipos técnicos, docentes, grupos de impulso, no de manera aislada sino en el contexto de cada uno de los municipios, ya que no sólo buscamos conocer sus vivencias, sino contextualizarlas en sus realidades, observando las características de esta realidad como posible influencia.

3. *Los investigadores son sensibles a los efectos que causan en el objeto de estudio.*

   Sabemos que como investigadoras tendremos efectos en los territorios, principalmente porque realizaremos una observación participante en los casos en los que se abre la posibilidad de acompañar experiencias, por lo que es interesante considerar una metodología consciente de que esta situación ocurre y ofrezca recomendaciones para mitigar este posible impacto en el momento de llevar a cabo la investigación, recoger y analizar la información obtenida.

4. *Tratan de comprender a las personas en su marco de referencia.*

   No siempre compartiremos un marco de referencia con las personas participantes. Algunas serán educadoras, otras técnicas locales que pueden no tener formación educativa, familias participantes del grupo de impulso u otras. Algunas tendrán nociones sobre aprendizaje-servicio y otras puede que sea la primera vez que oyen hablar de ello. Nos interesa recoger su visión invitándolas a que nos expliquen cómo experimentan esta realidad, recoger sus motivaciones sin presuponer que compartimos marcos preconcebidos, dado que es muy posible que no sea así.

5. *Los investigadores suspenden sus propias creencias o predisposiciones.*

   Así como comentábamos que somos susceptibles de tener efectos en el territorio, también es interesante que estemos alerta de que tenemos creencias propias que pueden influir en la manera en que miramos la realidad. Por ello, es importante que metodológicamente tales creencias se contemplen en el diseño de la investigación, que seamos conscientes de esa posibilidad para limitarnos, contrastar con diferentes informadores o miradas, que nos ayuden

a revisar los datos juntamente con los participantes y las personas que acompañan esta investigación o los espacios grupales donde podemos compartir resultados preliminares.

6. *Las perspectivas de todas las personas son valiosas, no sólo de las personas expertas.*

   No queremos en esta investigación solo dar voz a las personas expertas en aprendizaje-servicio o a aquellas más preparadas del territorio, sino al conjunto de agentes que forman parte del mismo. No buscamos aquella propuesta ideal o teóricamente más idónea para aplicarse en abstracto, sino aquello que los verdaderos participantes construyen o consideran posible aplicar en su contexto.

7. *Los métodos cualitativos no pierden los aspectos humanos de la vida social.*

   Los procesos educativos y de acción comunitaria pueden estar muy influenciados por aspectos humanos y personales. Por ello, no queremos perder de vista estos factores y contemplarlos incorporando una visión humanista que tenga en cuenta estas posibilidades durante el proceso, tanto desde el punto de vista de la investigación como cuando buscamos la intervención con las personas que acompañaremos. Esto supondrá incorporar factores relacionales y buscar maneras de trabajarlos durante el proceso, entendiendo posibles problemas o conflictos personales, sentimientos como la frustración, el desánimo y la búsqueda de su transformación en motivación, comprensión, empatía, etc.

8. *Dan énfasis a la validez de la investigación.*

   Los métodos cualitativos nos permiten asegurar un proceso que incorpore un ajuste válido entre los datos y lo que las personas dicen y hacen, aún sin necesidad de una traslación a escalas operacionales o estandarizadas como los métodos cuantitativos. Por ello nos interesa acompañarnos de una metodología de análisis que nos permita generar explicaciones coherentes a partir de lo que recogemos en el proceso de investigación participante, las entrevistas, los documentos elaborados, la aportación de la teoría y lo que construimos conjuntamente para volverlo a contrastar con grupos de expertas y participantes.

9. *Todas las personas y escenarios son dignas de estudio.*

   En nuestra investigación no buscamos solamente aquellos casos que destacan, más avanzados en la implementación del aprendizaje-servicio o aquellos que tienen mayor personal para dedicar o recursos. Consideramos que todos los casos tienen valor en sí mismos para ser

estudiados, ya que todos son similares y, a la vez, únicos. Todos ellos, estén en el punto que estén, nos aportan aprendizajes de valor que pueden ayudarnos a entender cómo interacciona el aprendizaje-servicio con ese tipo de realidad, qué elementos facilitados o complicaciones pueden encontrarse. Nos encontraremos con casos muy diversos y municipios de diferentes tipologías. Describiremos y situaremos contextualmente aquella información que presentamos para poder entender desde dónde se produce.

10. *La investigación cualitativa se entiende como un arte, el investigado construye y adapta el método.*

    Nos interesa apoyarnos en orientaciones cualitativas valorando las aportaciones de expertas en estas metodologías, pero a la vez seguir manteniendo la flexibilidad de construir un método que se adapte a la realidad de nuestra investigación. La metodología utilizada ha de ayudarnos a conseguir los objetivos que pretendemos y no ser un límite. Aprovecharemos la posibilidad de acompañar los procesos de implementación local que nos han abiertos sus puertas, manteniendo una actitud investigadora rigurosa, y a su vez participar activamente en construir los procesos que se adapten a estas realidades. Además, debemos considerar que trabajamos sobre procesos que están vivos, se están construyendo en el momento de esta investigación y dependen de factores humanos, administrativos y políticos que no siempre podremos controlar y a los cuales debemos adaptarnos.

Por los motivos expuestos, un planteamiento sociocrítico que incorpore estos aspectos es más adecuado para analizar la realidad a la que nos enfrentamos y ayudarnos a conocer en profundidad qué sucede en los municipios que implementan este tipo de propuestas educativas, con una perspectiva holística y situada, y recoger la voz de los diferentes agentes implicados en construirla. Nos ayudará a no perder de vista los aspectos humanos que sabemos que se ponen en juego en las situaciones sociales, ofreciéndonos la posibilidad de generar un diseño adaptado a nuestras necesidades. Por ello, este enfoque nos hace situarnos en la utilización de metodologías cualitativas que se concretarán en diferentes métodos como investigación participante, entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentos; herramientas que nos ayudarán a describir con profundidad una realidad concreta, buscando entender sus motivaciones contextuales en el sistema educativo y social en el cual se enmarcan. A continuación, explicaremos de qué manera se ha concretado este enfoque en nuestra investigación.

## 5.1. El diseño de la investigación: la Investigación-Acción

Este trabajo no sólo tiene la voluntad de estudiar la realidad educativa de diferentes municipios, sino también impulsar y contribuir a su transformación social. Por este motivo buscaremos orientar los aprendizajes de esta investigación para que tengan impacto en ellos, y que a su vez sea nuevamente elemento de investigación para mejorar posibles implementaciones, de manera que vayamos probando, reflexionando y evaluando sobre los aprendizajes al tiempo que los aplicamos y así tratar de mejorarlos.

Esto significa que, por un lado, a lo largo de esta investigación analizaremos los casos de experiencias ya consolidadas de diferentes contextos que hayan iniciado prácticas educativas de entorno para tejer una red educativa comunitaria de ámbito local. Nos centraremos en territorios que han aplicado de manera destacada prácticas de calidad y tendremos en cuenta criterios de diversidad de modalidades de prácticas y que haya una representatividad de entornos de diferentes realidades socioeconómicas. Siguiendo las recomendaciones metodológicas (Elliot, 1993), se hará una aproximación a los casos desde diversas fuentes: revisiones de documentación, material de archivo, entrevistas en profundidad y grupos de discusión a diferentes protagonistas (equipos técnicos de trabajo, responsables políticos y docentes), entre otras.

Por otro lado, tendremos la oportunidad de participar y acompañar cuatro experiencias en proceso de construcción, aprovechando la coyuntura en la que se da esta investigación: nuestra participación en colaboración con el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en el despliegue territorial del aprendizaje-servicio en algunos distritos de la ciudad de Barcelona desde el área municipal de Justicia Global y Cooperación Internacional y el asesoramiento que estamos realizando a los municipios de Sant Cugat, Puig-Reig y Gurb, por encargo de la Diputación de Barcelona. Este papel nos sitúa en un lugar óptimo para no solo participar en el impulso de estas actuaciones, sino sumar una mirada investigadora, que implica una sistematización cuidadosa, reflexión con el conjunto de agentes, una puesta en práctica de aprendizajes conseguidos y la construcción teórica de concepciones educativas desde la práctica.

Por eso planteamos un diseño de la investigación basado en la búsqueda, pero también en la acción, ya que tanto los aprendizajes y reflexiones extraídos de otros contextos, como las diferentes fases de ampliación a nuevos distritos del plan de desarrollo y las aportaciones teóricas nos servirán para aportar a un modelo de implementación en los territorios en construcción y de manera paralela nuestra investigación. Estableceremos un rico diálogo entre teoría y práctica para generar nuevo conocimiento. Así, la visión de la investigación-acción de autores como Elliott (1993) o Kemmis (1984) nos ayuda a comprender y reflexionar

sobre hechos de nuestra práctica, a la vez que aplicamos mejoras y aprendizajes que serán observados para generar nuevas reflexiones y mejoras.

Este modelo de investigación no sólo genera conocimiento para una aplicación futura, sino que ya está poniendo en marcha un proceso que transforma la realidad social con la que trabajamos. Para ello, debemos tener un rol activo como investigadores, pero lo que realmente buscaremos es que sean las personas de cada territorio las que vivan los espacios de reflexión con orientación a la acción, las que trabajen las acciones a desarrollar para generar un proceso que les dote de autonomía y dote de poder a los que lo realizan. En este sentido se proporcionará este impulso combinado con acompañamiento y espacio para que sea la comunidad educativa de los territorios (personal técnico y político, profesorado, otras personas implicadas) la protagonista de estos procesos de reflexión y empoderamiento.

La investigación-acción es una práctica reflexiva interesante para llevar a cabo en el mundo educativo porque nos permite que profesionales implicados asuman una mirada investigadora, que se haga investigación colaborativa y desde los espacios donde se dan las prácticas educativas. Este tipo de propuesta, según Latorre (2003), suele nombrarse de diferentes maneras: investigación en el aula, profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, etc. Se trata de prácticas que tienen en común "*la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan*" (Latorre, 2003, p. 23).

Elliott (1993) define la investigación-acción como "*un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma*" (1993, p. 88). Destaca que se centra en el descubrimiento y resolución de problemas que existen en el medio educativo y como una manera de concretar valores que dan respuesta. Considera que es una práctica que supone una reflexión simultánea sobre medios y fines, propiciando que quienes intervienen en la acción educativa pueden hacer interpretaciones prácticas de los valores que aplican, de manera que reconfiguran y moldean sus acciones a la vez que reflexionan sobre ellas para observar si responden a los valores que pretenden aplicar. Para Pring (2000), se trata de una práctica cíclica, participativa, cualitativa y reflexiva (Latorre, 2005) que mediante la autoevaluación nos permite mejorar las realidades en las que trabajamos. Como ya hemos comentado antes, este proyecto busca combinar espacios de investigación interpretativa de casos consolidados con la investigación-acción para generar un conocimiento que tenga impacto en la realidad que estudiamos, principalmente en el caso de los procesos abiertos a los que tenemos acceso y en los que somos participantes. Según Latorre (2005) el modelo de investigación-acción se conceptualiza como un "Proyecto de acción" formado por "estrategias

de acción"; se trata de un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica una espiral dialéctica, entre la acción y la reflexión, de modo que ambos momentos queden integrados y se complementen. El proceso se considera flexible e interactivo en todas las fases o pasos. A modo de síntesis, varios autores (Kolb, 1992; Carr y Kemmis 1988; Latorre, 2005) defienden el proceso como una espiral de ciclos constituido por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, siendo estas la base para mejorar la práctica educativa. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva, que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. En la siguiente figura buscamos ejemplificar este proceso cíclico centrado en nuestra investigación.

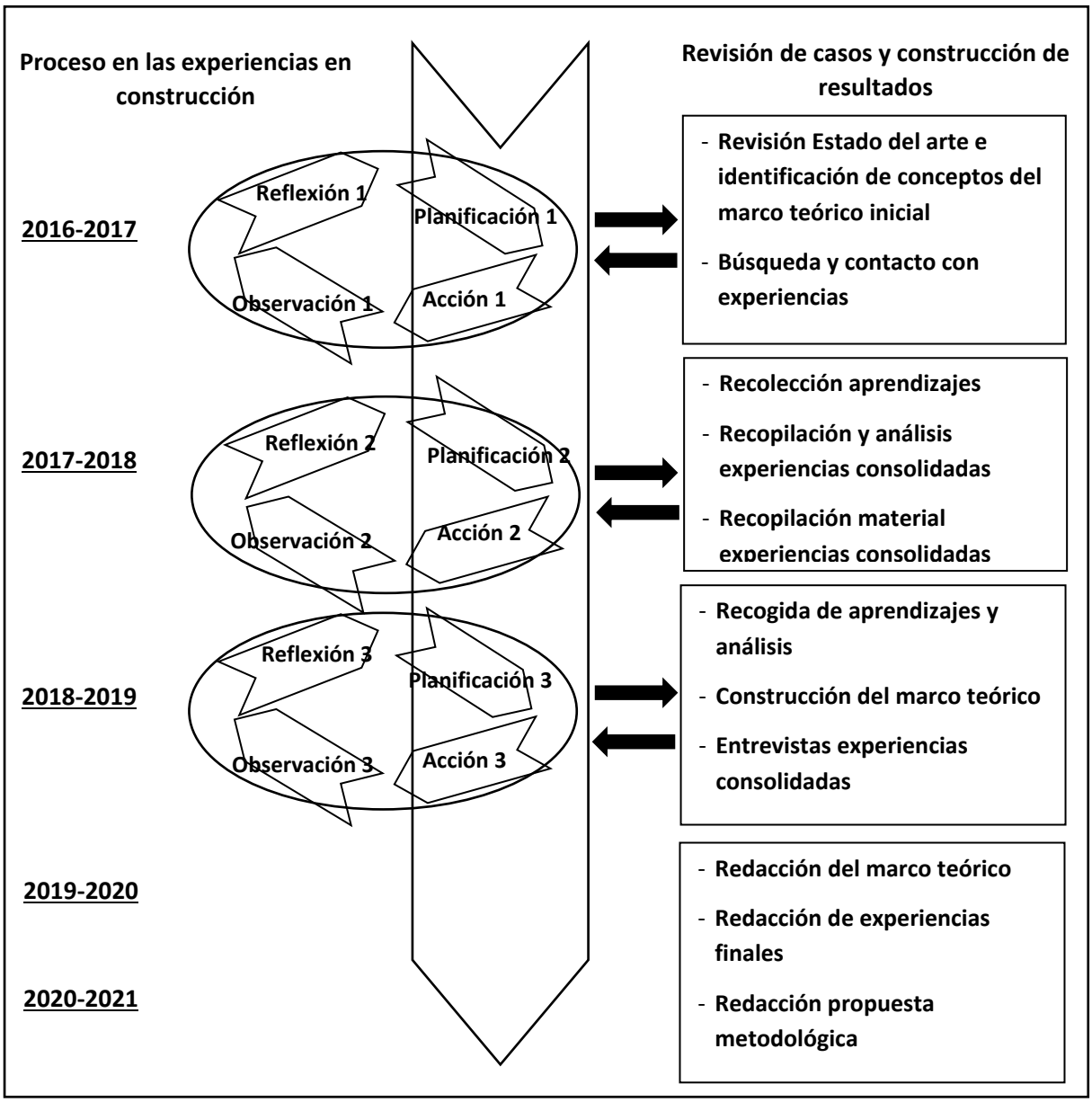



Figura 5. Cronograma de las fases de la investigación en base a la investigación-acción. Fuente: Elaboración propia basado en Kemmis (1984)

## 5.2. Fases de la investigación

El planteamiento cíclico de la investigación-acción nos invita a diseñar diferentes fases que se corresponden y enriquecen con estas espirales de acción y reflexión que se observaban en la figura anterior. Latorre (2005), recogiendo la experiencia de autores como Elliott (1993), Kemmis (1984), Zuber-Skerritt (1992), Whitehead (1989), Lomax yMcNiff (1996) y Escudero (1990), plantea fases comunes en los proyectos de investigación-acción que deben ajustarse a la naturaleza de cada proceso:

- *Identificación de un problema inicial*, donde se comienza identificando un tema o propósito sobre el cual indagar o a mejorar.
- *Elaboración de un plan estratégico* de actuación para abordarlo, imaginando de qué manera se le podría dar respuesta o qué tipo de actuaciones pueden activarse. Para ello nos podemos apoyar en el conocimiento o teoría existente.
- *Inicio de ciclos de reflexión-acción crítica* sobre la realidad para generar nuevas implementaciones hasta lograr la mejora o el cambio que se pretende.
- *Registro durante todo el proceso* de lo que ocurre para obtener las evidencias que den apoyo a una investigación rigurosa y nuevos ciclos.

Una vez explorado lo que implica un proceso de investigación-acción es necesario concretarlo en la realidad de nuestra investigación y adaptarlo a las condiciones en las cuales la hemos llevado a cabo. Obviamente sin perder de vista que mantenga elementos y criterios que le otorgan validez y rigurosidad.

Recordemos que la posibilidad de realizar esta investigación participativa en los diferentes municipios surge gracias al contexto de colaboración entre el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) y el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Cataluña. A inicios de año 2016, se da la posibilidad de enriquecer una colaboración ya existente con el área de Cooperación Internacional y Justicia Global del Ayuntamiento de Barcelona, sumando una apuesta por arraigar territorialmente proyectos de aprendizaje-servicio en este ámbito a modo de piloto en algunos distritos de la ciudad. La propuesta se asume y permite que se forme un equipo de trabajo motor participado por las tres instituciones (GREM, Centro Promotor y Ayuntamiento de Barcelona), que deciden dedicar media jornada laboral a esta tarea concreta coordinada por el grupo motor y potenciando el trabajo conjunto con el resto de los equipos de distrito. Tal y como se ha explicado a la introducción, esta propuesta se ve como una oportunidad para iniciar una investigación sobre el proceso que da origen a esta tesis doctoral por parte de la investigadora de esta tesis, que asume la dedicación técnica a esta tarea y con la colaboración de la Dra. Laura Rubio como investigadora del GREM y directora

inicial de la tesis. También participan en ese momento Laura Lucchetti, como colaboradora en las acciones de ciudad, y Laura Campo, como coordinadora del Centro Promotor. En este contexto se plantea una primera propuesta de investigación con la que se da inicio a esta tesis con tres distritos de Barcelona como campo de trabajo, con la posibilidad de generar una investigación participante, a los cuales en un futuro se sumó un cuarto distrito.

Unos meses más tarde, durante septiembre de 2016, la Diputación de Barcelona contacta con el Centro Promotor y le transmite la demanda del Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès de dar un nuevo impulso a los proyectos de aprendizaje-servicio que ya existían en el municipio. En conversaciones entre la técnica de Educación de la Diputación de Barcelona, el Centro Promotor y el GREM, se ve la posibilidad de dar pasos en esta misma línea y potenciar un arraigo local de una apuesta más amplia por el aprendizaje-servicio que haga estos proyectos más sostenibles. Aceptan la propuesta y se da inicio a un proceso en Sant Cugat, en este caso liderado inicialmente por Laura Rubio y Laura Lucchetti, de implementación territorial del aprendizaje-servicio. Tanto Diputación como Ayuntamiento aceptan sumarse a la perspectiva investigadora en las acciones realizadas y se incorpora un nuevo territorio a la investigación, con el cual se pudo colaborar durante un curso de manera intensiva gracias al apoyo económico de la Diputación y luego en acciones puntuales por la voluntad de colaboración del equipo técnico local. En este caso, al equipo motor formado por Centro Promotor y GREM se pudo sumar la colaboración de Sara Maroto como técnica de la Diputación, quien tuvo un rol activo de colaboración durante el proceso.

Gracias a esta apuesta e impulso por parte de la técnica de la Diputación, surge la posibilidad de colaboración con otros dos municipios: Puig-Reig, a partir de diciembre de 2016 y Gurb, en noviembre de 2018. En Puig-Reig se da la posibilidad de acompañar el proceso durante dos cursos y en Gurb uno, antes de la pandemia. Existiendo así la posibilidad de repetir procesos similares adaptados a la realidad de cada territorio en diferentes contextos y contrastándolos para mejorarlos gracias a los aprendizajes extraídos. En estos casos la colaboración es aún más estrecha, dado que quien realiza esta tesis forma parte del equipo de impulso dedicado desde el Centro Promotor, compartiendo el rol de acompañamiento técnico con Laura Luchetti inicialmente y Claudia Bassagaña después, y juntamente con el equipo motor de supervisión ya formado del Centro Promotor y GREM.

El surgimiento de estos procesos y su voluntad de colaboración en clave de investigación-acción originaron la posibilidad de realizar esta tesis doctoral, motivo por el cual siempre estaremos muy agradecidas a los equipos técnicos que la han hecho posible. Creemos que era necesaria la contextualización para entender que la investigación pudo contar con la suerte de aprovechar estos escenarios prácticos reales donde se estaba produciendo la acción. Pero esta misma situación también supuso una adaptación de las fases a la

disponibilidad y surgimiento de las diferentes realidades para ser respetuosas con ellas, además de aquellas alteraciones en el trabajo con los agentes locales y comunitarios que supuso la situación de pandemia y confinamiento desde marzo de 2020 y que ampliaremos más adelante en la explicación de los procesos.

A su vez, las condiciones temporales en las cuales se daba el proceso no solo se han visto adaptadas por el momento y la disponibilidad de trabajo con los diferentes contextos locales, sino que también los recursos humanos que ha sido posible dedicar a la investigación han sido variables a lo largo de la misma. Durante los primeros dos cursos, fue necesario compaginar las tareas propias de la investigación, el encargo desde el punto de vista laboral que suponía el trabajo en los diferentes municipios de manera más intensiva y otras actividades laborales externas. Durante ese período se priorizaron las tareas vinculadas a la implementación y seguimiento de los procesos locales en los cuales existía la posibilidad y el compromiso de participación. A partir del curso 2018-2019 y durante los tres años consecutivos se pudo contar con un contrato predoctoral, gracias a la ayuda APIF de la Universidad de Barcelona, que posibilitó una mayor dedicación a esta tesis y a las tareas relacionadas con la sistematización y el análisis, así como recuperar la redacción del marco teórico.

Por estos motivos, inicialmente se planteó una propuesta de investigación que se concretaba en diferentes fases que presentamos a continuación, y que fueron modificando su orden para poder dar respuesta a las necesidades y tiempos de los territorios. Después presentaremos las tareas implicadas en cada fase con la temporalización en que fue posible finalmente llevarlas a cabo, pero que responden a las siguientes tareas:

1. DEFINICIÓN INICIAL DEL PROYECTO para hacer una identificación inicial de la problemática que sitúe la necesidad de hablar de prácticas educativas comunitarias en el contexto actual y las posibilidades del aprendizaje-servicio como respuesta. Tal y como plantea Latorre (2005), es necesario situar el problema a partir de analizar la realidad con cierto detalle para comprender qué ocurre y comprender el por qué. El diseño de la investigación se convierte en un plan estratégico que concreta las actuaciones iniciales que queremos activar como respuesta. Durante esa fase de diseño también se *seleccionan los casos de estudio*, así como aquellos escenarios en los cuales trabajaremos, aunque como hemos explicado hemos estado abiertos a aprovechar incorporaciones a medida que estas han ido surgiendo. La investigación participante, como destacan Taylor y Bodgan (1987), nos permite permanecer flexibles en su diseño tanto antes como durante el proceso, según evolucionan los intereses y oportunidades. Si bien ya teníamos un interés definido de manera inicial, generamos un diseño lo suficientemente abierto para que pueda enriquecerse de las particularidades, la vida y la complejidad de la realidad con la cual trabajaremos.

A la vez que se seleccionan los casos, se inician las *gestiones para el acceso a los escenarios* donde se realiza el trabajo de campo, para contar con el conocimiento y permiso de las personas participantes, así como cuidar que haya una buena relación inmediata con los informantes y posibilidades de recoger información relevante para los intereses de la investigación (Taylor y Bodgan, 1987). En nuestro caso, inicialmente era interesante buscar este apoyo de personas legitimadas desde administraciones superiores (Ayuntamiento de Barcelona y Diputación de Barcelona), pero también en los ámbitos de ayuntamientos locales y distritos, tanto desde el punto de vista técnico como político, para que nuestra investigación no se encontrara con problemas posteriores una vez iniciada, así como informar en todos aquellos espacios en los cuales se trabajaba con otras administraciones o entidades de que el trabajo que se realizaba a la vez formaba parte de un proceso de investigación-acción en el marco de una tesis doctoral.

APROXIMACIÓN TEÓRICA Y ELABORACIÓN DEL MARCO en el cual se puedan situar las ideas que trabajaremos desde la práctica. Nos permite construir las concepciones teóricas de común educativo desde el punto de vista del entorno local y una justificación teórica de las herramientas y las aproximaciones necesarias para acompañar el impulso de experiencias de aprendizaje-servicio en el ámbito local.

Esta aproximación a la elaboración del marco teórico en los procesos de investigación-acción no suele seguir la visión tradicional, donde la tarea se inicia con una revisión teórica donde luego se introduce la práctica. Sino que considera la práctica como un espacio de aplicación de la teoría y donde mediante la reflexión sobre la práctica se revela una nueva teoría inherente a la misma que permite teorizar sobre la práctica, de manera que teoría y práctica están en continua retroalimentación en la investigación-acción educativa (Latorre, 2005). Por ello, en esta investigación se realiza una aproximación inicial al marco teórico existente y al estado de la cuestión sobre la temática que trabajaremos, que nos ayuda a construir unas primeras bases para iniciar la investigación. Pero la construcción del marco teórico es una cuestión que permanece abierta durante toda la investigación, que irá evolucionando a medida que se incorporen temas relevantes desde la práctica y en la cual las observaciones, entrevistas, notas de campo y otros factores serán elementos que aporten también a la teoría, de manera que el marco teórico no establezca clasificaciones previas con las cuales dar encaje a la realidad que observamos, sino que la revisión teórica nos sirva para complementar, ampliar y aclarar conceptos que en el trabajo de campo aparecen como relevantes (Taylor y Bodgan, 1987).

2. TRABAJO DE CAMPO que implica dos tipos de casos de estudio que habrán de ayudarnos a conseguir los objetivos planteados sobre la implementación del aprendizaje-servicio como estrategia territorial. Por un lado, el estudio de experiencias ya consolidadas y por otro, la observación participante acompañando casos en construcción.

   Cada una de estas realidades implica un trabajo de campo diferente que ampliamos a continuación, pero que sigue siempre las tres fases que plantean Taylor y Bodgdan (1987) en las investigaciones participantes: *generar una interacción social no ofensiva*, es decir, establecer actuaciones para que las participantes se sientan cómodas y ganar su aceptación; desplegar las estrategias y tácticas de campo para *obtener información*; y, por último, *registrar los datos* que surgen en el campo.

CASOS CONSOLIDADOS

Aprovechando la existencia de experiencias locales en el impulso del aprendizaje-servicio, buscamos tenerlas en cuenta y analizarlas, de manera que podamos observar qué actuaciones se han llevado a cabo, cómo producen red en el territorio, qué impacto tienen en los resultados educativos y qué modelo de ciudadanía se genera detrás de estas prácticas.

Esta revisión de casos se realiza mediante revisión de documentación existente sobre las experiencias (libros, publicaciones, webs, etc.), notas de campo de la asistencia a presentaciones y reuniones con personas implicadas, a partir de las cuales se procede a sistematizarlas y analizarlas buscando destacar aquellos aspectos relevantes de cada experiencia que nos permitan aportar conocimiento a los procesos que se acompañan y a la propuesta tipo final. Para ello, se *seleccionan los casos* a estudiar y se inicia el proceso de la *recopilación de información*, así como también se aprovechan las oportunidades que surgen durante la investigación para asistir a reuniones o espacios donde personas implicadas en estas experiencias las han explicado. En este último sentido hemos podido participar de espacios como el grupo de formadores en aprendizaje-servicio vinculado al IDP-ICE de la Universidad de Barcelona, donde se compartieron las experiencias de L'Hospitalet de Llobregat y Sant Vicens dels Horts; una jornada generada por el Centre Promotor de Aprendizaje-Servicio, donde asistieron personas responsables de la implementación del Servicio Comunitario del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Diputación de Barcelona y Ayuntamiento, como L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig y federaciones de entidades que también impulsan esta metodología; reuniones del GREM donde se ha invitado a conocer experiencias más recientes como la de Santa Perpètua de la Mogoda; exposiciones realizadas en el marco de jornadas abiertas (Educació 360, Congreso de Ciudades Educadoras, Premios de Aprendizaje-Servicio, etc.). Esta información fue *recogida durante el proceso*

*para guiar las implementaciones en activo, enriquecer el análisis y construir las sistematizaciones de los procesos.*

En todos estos casos, era interesante buscar espacios para explicar los propósitos de nuestra investigación, dejar claro, para tranquilizar a las informantes, que se tiene la intención de conocer la realidad que se ha llevado a cabo, no solo aquellas acciones que fueron exitosas, sino que podemos aprender también de los obstáculos y resistencias que aparecen, teniendo en cuenta que en nuestros casos acompañados nos estamos encontrando con ellas; además, en el caso de reuniones o documentos que no fueran públicos, pedir permiso para su uso en la investigación.

| Trabajo de campo |
|---|
| Selección de casos y propuesta de participación |
| Recopilación de la información (diario de campo, reuniones, documentación existente, etc.) |
| Análisis de la información |
| Aportación a las implementaciones en activo y propuesta metodológica |
| Sistematización y redacción |

*Tabla 5. Pasos en el trabajo de campo de casos consolidados. Fuente: Elaboración propia.*



*Figura 6. Roser Batlle presenta la experiencia del Aprendizaje-Servicio en L'Hospitalet de Llobregat en una reunión del Gurpo Formadores ApS. Fuente: Twitter @ApSCatalunya*

CASOS ACOMPAÑADOS

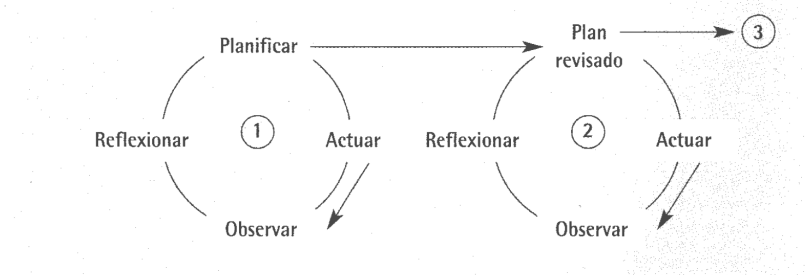
El trabajo de campo en casos acompañados se basa en una observación participante en los cuatro municipios (Distritos de Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig y Gurb), juntamente con el trabajo de intervención con los equipos locales y la recogida de datos que nos ayudan a extraer aprendizajes. Inicialmente, estas actuaciones suponen preparar la *entrada en el campo y la familiarización* con el entorno. Dado que en todos estos municipios tendremos un doble rol –como técnica de impulso de las actuaciones e investigadora–, nuestra presencia se normaliza con facilidad, ya que tenemos una función en todos los espacios. Asimismo, es necesario explicar las motivaciones de la investigación a las participantes y centrarnos en generar un espacio de trabajo cómodo y de confianza. Por ello, dedicamos los momentos iniciales a priorizar las necesidades del impulso de las experiencias y vamos introduciendo otras acciones de recogida de información gradualmente. Por ejemplo, tomamos las notas necesarias para las actas, que ampliamos con notas propias de la investigación si es posible durante las observaciones, si no en momentos posteriores; grabamos solo las reuniones imprescindibles y aquellas entrevistas que realizamos después de la implementación, para no generar elementos intrusivos en las reuniones iniciales. Esta actitud responde a la voluntad de favorecer una interacción social no ofensiva, que poco a poco vamos consiguiendo. El tipo de situaciones en que se realiza la observación, dado que son mayoritariamente reuniones, ayuda a normalizar la toma de notas como elemento de recogida de datos. Además, en los municipios que trabajamos de la mano de la Diputación de Barcelona, facilita esta tarea que el equipo de impulso se componga de dos personas técnicas, lo que permite asumir mejor las tareas de recogida de datos.

El trabajo de campo, en los casos en que se ha acompañado el impulso de los procesos de implementación, ha seguido el modelo de los ciclos de la investigación-acción que se han explicado anteriormente (Kemmis, 1984 y Latorre, 2005), basados principalmente en: *planificar, actuar, observar y reflexionar*, para luego volver a iniciar un ciclo que vuelva a seguir los mismos pasos a partir de un nuevo plan revisado. Según las posibilidades, estos ciclos pueden darse en el mismo territorio, si hay opción de colaborar durante más de un curso, o aprovechar la valoración de las acciones en un territorio para la implementación posterior en el siguiente contexto en que se tiene oportunidad. Junto con el equipo coordinador del Centro Promotor y del GREM se plantean las actuaciones a desplegar en el territorio, luego se adaptan con las personas intermediarias de la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional, en el caso de Barcelona, y de la Diputación de Barcelona en el resto de municipios, así como los equipos locales de los territorios. Se implementan con el conjunto de actores locales y se procede a recoger información durante todo el proceso mediante las notas de campo, las actas de los encuentros y la documentación que se genera. Además, la información es complementada

con una entrevista específica a los agentes referentes de cada territorio hacia el final del proceso, que nos sirve para hacer una valoración final del mismo y recoger sus reflexiones.

De manera continua se valora el proceso con el equipo motor implicado en cada territorio, así como con las personas del Centro Promotor y del GREM. Además, resultados preliminares de los procesos se comparten y contrastan en reuniones más amplias del grupo de investigación GREM y del grupo de formadores en aprendizaje-servicio del IDP-ICE. Estos espacios nos permiten enriquecerlas con la opinión de personas expertas en aprendizaje-servicio, abrirnos a posibles propuestas de cambio o reflexionar sobre aspectos no observados. De manera que avanzamos hacia la construcción de una propuesta metodológica de implementación que incorpore los aprendizajes que de ellos se extrae.

En el planteamiento inicial de la investigación consideramos interesante poder contrastar la propuesta de implementación territorial del aprendizaje-servicio resultante con los agentes implicados al finalizar los procesos, y poder hacer una mejor retirada del campo que plantee la sostenibilidad de los mismos. Dada la situación de pandemia y los cambios en las prioridades locales de cara a las actuaciones educativas con perspectivas más participadas y comunitarias, esto no ha sido posible con todos los agentes iniciales de manera presencial. Igualmente, se ha podido contrastar con ellos los informes finales y se les ha mantenido informados acerca de la finalización de la investigación y la divulgación de sus resultados. Además de agradecer su colaboración, cabe hacer llegar la guía y dejar la puerta abierta a reprender el trabajo cuando la situación sanitaria y social lo permita.

| Trabajo de campo |
| --- |
| Selección de casos |
| Entrada al campo y familiarización con el entorno |
| Ciclos de planificación, actuación, observación y reflexión en los territorios:<br>  <br><br>*Ilustración 1. Espiral de ciclos de la investigación-acción. Fuente: Latorre, 2005* |
| Ejecución de propuestas de implementación |

| |
|---|
| Recopilación de la información (diario de campo, actas de reuniones, documentación existente, etc.)<br><br>Análisis de la información recogida y elaboración de propuestas<br><br>Nuevas implementaciones |
| Análisis de los resultados |
| Elaboración propuesta metodológica |
| Retirada del campo |
| Sistematización y redacción final |

*Tabla 6. Pasos en el trabajo de campo de casos acompañados. Fuente: Elaboración propia.*



*Figura 6. Reunión de un grupo de trabajo en la ciudad de Barcleona. Fuente: Propia.*

## 3. CONSTRUCCIÓN DE APROXIMACIONES Y PROPUESTA DEFINITIVA

Si bien el análisis de la información se ha ido efectuando de manera paralela al trabajo de campo y es un proceso continuo en el progreso de las investigaciones cualitativas (Taylor y Bodgan, 1987), al cerrar la mayoría de los procesos vamos procediendo a la construcción final de aproximaciones y a una propuesta metodológica para la implantación de redes que potencien el aprendizaje-servicio en los territorios. La intención es que estos resultados finales aporten aproximaciones necesarias a considerar para este tipo de proceso comunitario, así como una propuesta metodológica de implementación

territorial del aprendizaje-servicio que incluya propuestas de dinámicas y herramientas que faciliten replicarlo.

La construcción de aproximaciones y la propuesta final es un proceso creativo y dinámico que nos ayuda a conseguir una comprensión profunda de aquello que hemos observado y construido en la práctica con el objetivo de ser fieles a la realidad observada (Taylor y Bodgan , 1987). En esta fase se analiza la información recogida mediante los diferentes instrumentos, de la manera que detallaremos cuando expliquemos cada uno de ellos, con la intención de destacar aquellos aspectos relevantes que tenían influencia en los procesos territoriales. Los elementos principales comunes en los diferentes procesos se contrastan con elementos presentes en diferentes enfoques teóricos relacionados con la implementación de procesos participativos y comunitarios (la planificación estratégica, acción comunitaria, coproducción de políticas públicas, trabajo global de procesos y la teoría del cambio). El contraste con estos enfoques teóricos permite justificar y enriquecer los elementos encontrados en los procesos implementados con el fin de generar tres posibles aproximaciones necesarias a considerar en este tipo de proceso: a las motivaciones y retos, a los recursos necesarios para la generación de proyectos y a las dinámicas de trabajo, así como poner en valor la relevancia de fomentar la reflexión. Siguiendo el modelo de la investigación-acción, y dado que nos encontramos con procesos todavía abiertos de implementación, se realizan cuatro sesiones en forma de taller práctico para contrastar estos enfoques en alguno de los territorios. Esto nos permite enriquecerlos e incluso repensar alguno de ellos.

Todo este proceso es posible gracias a un trabajo laborioso de análisis de la información recogida para identificar de manera inductiva bloques temáticos y conceptos clave, para lo que seguimos las sugerencias de Taylor y Bodgan (1987) en cuanto al descubrimiento de puntos clave: 1) leer y repasar repetidamente los datos, tarea compartida y contrastada con la directora de la tesis; 2) seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas que identificamos; lo que nos lleva a 3) identificar los temas emergentes, gracias a la confección de listas y esquemas de relación que fueron rehechos en multitud de ocasiones; para conseguir 4) elaborar tipologías o esquemas finales de temas donde destacamos conceptos y 5) los desarrollamos y justificamos teóricamente, y ampliarlos mediante 6) recursos bibliográficos. Este proceso nos acompaña para llegar a una posterior codificación en la que construimos nuestras propuestas finales a modo de guía de implementación de procesos territoriales y la aportación teórica desde la construcción de comunes educativos.

## 4. CONCLUSIONES Y REVISIONES FINALES

A partir de todo el proceso anterior de investigación, procedemos a una reflexión final para extraer conclusiones sobre lo que aporta esta investigación, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, a la temática que hemos trabajado. Para este objetivo se sitúa la investigación realizada en discusión con otros trabajos similares existentes destacando aquello que es novedoso, así como los límites y temas pendientes que quedan por resolver en otras investigaciones futuras.

En esta fase buscamos contrastar las conclusiones con las personas más próximas a la temática del grupo de investigación al cual se vinculan y aprovechar espacios de difusión de los productos de la investigación. Investigar no acaba con la redacción del informe final, sino que también buscamos espacios para presentar y divulgar el conocimiento que se ha generado para que este pueda tener una potencialidad más transformadora, continuar contrastándose y enriqueciéndose.

**Temporalización de las tareas por cursos**

| FASES | TAREAS | 2016-2017 | | 2017-2018 | | 2018-2019 | | 2019-2020 | | 2020-2021 | | 2021-2022 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Definición del proyecto de investigación | Identificación de la problemática | | | | | | | | | | | | |
| | Diseño inicial de la investigación | | | | | | | | | | | | |
| | Selección de casos de estudio y gestión del acceso | | | | | | | | | | | | |
| | Redefinición del plan de Trabajo con los colaboradores | | | | | | | | | | | | |
| Aproximación y elaboración del marco teórico | Identificación de fuentes teóricas relevantes | | | | | | | | | | | | |
| | Revisión de fuentes para tratar la problemática de partida | | | | | | | | | | | | |
| | Construcción del marco teórico en relación a las experiencias trabajadas | | | | | | | | | | | | |
| | Contraste con personas expertas | | | | | | | | | | | | |
| | Cierre del cuerpo teórico y redacción | | | | | | | | | | | | |
| Trabajo de campo | Análisis de experiencias consolidadas | | | | | | | | | | | | |
| | Selección de casos | | | | | | | | | | | | |
| | Recopilación de la información (diario de campo, reuniones, documentación existente, etc.) | | | | | | | | | | | | |
| | Análisis de la información | | | | | | | | | | | | |
| | Aportación a las implementaciones en activo y propuesta metodológica | | | | | | | | | | | | |
| | Sistematización y redacción | | | | | | | | | | | | |
| | Barcelona | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Planificación del trabajo con el equipo motor y local | | | | | | | | | | | | |
| | Puesta en marcha del acompañamiento a distritos | | | | | | | | | | | | |
| | Implementación ApS en Horta-Guinardó | | | | | | | | | | | | |
| | Implementación ApS en Gràcia | | | | | | | | | | | | |
| | Implementación ApS en Sarrià | | | | | | | | | | | | |
| | Implementación ApS en Sant Andreu | | | | | | | | | | | | |
| | Implementación ApS global en el ámbito de ciudad | | | | | | | | | | | | |
| | Recogida de información | | | | | | | | | | | | |
| | Entrevistas y grupos de discusión | | | | | | | | | | | | |
| | Contrastar conclusiones y propuestas con grupo motor | | | | | | | | | | | | |
| | Sant Cugat | | | | | | | | | | | | |
| | Planificación de las actuaciones y acuerdo inicial | | | | | | | | | | | | |
| | Implementación de acciones de impulso ApS | | | | | | | | | | | | |
| | Recogida de información | | | | | | | | | | | | |
| | Entrevistas | | | | | | | | | | | | |
| | Análisis y sistematización | | | | | | | | | | | | |
| | Puig-Reig | | | | | | | | | | | | |
| | Planificación de las actuaciones y acuerdo inicial | | | | | | | | | | | | |
| | Implementación de acciones de impulso ApS | | | | | | | | | | | | |
| | Recogida de información | | | | | | | | | | | | |
| | Entrevistas | | | | | | | | | | | | |
| | Análisis y sistematización | | | | | | | | | | | | |
| | Gurb | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Planificación de las actuaciones y acuerdo inicial | | | | | | | | | | | | |
| | Implementación de acciones de impulso ApS | | | | | | | | | | | | |
| | Recogida de información | | | | | | | | | | | | |
| | Entrevistas | | | | | | | | | | | | |
| | Análisis y sistematización | | | | | | | | | | | | |
| Construcción de aproximaciones y propuesta metodológica | Revisión conjunta de la información e identificación de temas relevantes | | | | | | | | | | | | |
| | Elaboración, codificación y justificación de tipologías y conceptos destacados | | | | | | | | | | | | |
| | Elaboración propuesta metodológica | | | | | | | | | | | | |
| | Contraste con expertas y personas implicadas | | | | | | | | | | | | |
| Conclusiones y revisiones | Elaboración y redacción de las conclusiones finales | | | | | | | | | | | | |
| | Construcción y revisión del informe final | | | | | | | | | | | | |

*Tabla 7. Temporalización de las tareas por cursos. Fuente: Elaboración propia.*

## 5.3. Selección de los casos

La investigación que planteamos se realiza a partir de diferentes casos de estudio de territorios que han apostado y apuestan por una implementación territorial del aprendizaje-servicio para la extensión de proyectos con esta metodología. Según Taylor y Bodgan (1987) los escenarios ideales son aquellos en los cuales el acceso es fácil, se establece una buena relación con los informantes y permiten recoger datos relacionados con los intereses de la investigación. Los espacios escogidos cumplen con estas condiciones y además destacan porque, en ellos, no sólo se dan ya proyectos de aprendizaje-servicio o la intención de generarlos, sino que existe además una implicación de las administraciones locales para construir una actuación global de territorio. Nos hemos centrado principalmente en casos relevantes en el contexto de Cataluña, donde el aprendizaje-servicio ya tiene una trayectoria importante y donde el ámbito educativo es una competencia delegada y regulada por la Generalitat de Catalunya con sus especificidades. En concreto, hemos destacado para el estudio casos de municipios catalanes de dos tipos: por un lado, municipios que nos podían aportar conocimiento por su experiencia en la temática dado que ya habían realizado en su historia reciente alguna apuesta vinculada al aprendizaje-servicio; y, por otro, municipios que en el momento actual estaban siendo acompañados por el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio para implementar una apuesta local de impulso de este tipo de proyectos. A continuación, ampliamos detalles sobre los casos concretos y los criterios de selección que, pensamos, los hacen relevantes.

CASOS CONSOLIDADOS

Tal y como hemos apuntado en el estado de la cuestión, existían trabajos en nuestro contexto más próximo, como el de Puig, López y Campo (2013), en los que se habían identificado procesos de implementación territorial del aprendizaje-servicio llevados a cabo por municipios. En esta ocasión no queríamos repetir una investigación sobre los mismos casos, pero la identificación de trabajos previos nos servía de base para conocer experiencias destacadas. Seleccionamos por ello tres experiencias que ya habían sido estudiadas, tanto por su trayectoria como porque habían avanzado y seguían realizando actuaciones en la actualidad. Se trata de los casos de L'Hospitalet de Llobregat y Sant Vicens dels Horts, de los cuales explicaremos posteriormente sus características.

Además, nos interesaba incluir algún nuevo caso de municipio que había iniciado actuaciones para impulsar el aprendizaje-servicio. Es el caso de Santa Perpètua de la Mogoda, que realiza este impulso desde su Proyecto Educativo de Ciudad. Este fue considerado porque había entrado en contacto con personas del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio e identificado por la Red Española de Aprendizaje Servicio en su recopilación de "Municipios por el ApS" (www.aprendizajeservicio.net/municipios-x-el-aps).

Por último, pensamos que en la realidad catalana de los últimos años no podíamos realizar un trabajo sobre la implementación del aprendizaje-servicio sin tener en cuenta la apuesta por la extensión y obligatoriedad de este tipo de proyectos que está realizando el Departament d'Educació. Esta política del departamento pretende que todos los institutos de secundaria de Cataluña ofrezcan la posibilidad de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio al alumnado en el segundo ciclo de la etapa. Además, precisamente considera las administraciones locales como un agente con el que tejer alianzas para el impulso de comisiones mixtas con los Servicios Educativos para facilitar proyectos. Por ello decidimos, aunque no pertenezca a un municipio en concreto, incorporar el caso de la extensión del Servicio Comunitario como un caso de estudio de experiencia consolidada.

Estos cuatro casos abordaban aspectos complementarios de interés para la investigación, por lo que creemos que son interesantes y a la vez pueden ofrecer información complementaria:

- En todos ellos existe una actuación por parte de la administración local con voluntad de generar una apuesta amplia y generalizada en el territorio.
- Implican la colaboración de centros educativos, entidades y otros agentes locales de manera activa.
- Se trata de municipios que han llevado a cabo actuaciones prolongadas en el tiempo, como mínimo durante dos cursos educativos.
- Se trata de municipios con un número de habitantes muy variado, lo que supone diferentes recursos técnicos disponibles y complejidades territoriales.
- En ellos los proyectos buscan arraigarse al entorno en que se sitúan (responden a necesidades locales, participan entidades del entorno, etc.)
- Su experiencia ha sido reconocida por algún agente externo por algún motivo (han recogido información para demostrar una mejora en sus resultados, han

sido invitadas a compartir su experiencia fuera del municipio o han tenido otros reconocimientos por parte de organismos expertos en educación).

| CASOS DE ESTUDIO DE EXPERIENCIAS CONSOLIDADAS |
|---|
| L'Hospitalet de Llobregat |
| Sant Vicent dels Horts |
| Santa Perpètua de la Mogoda |
| El Servicio Comunitario de Cataluña |

*Tabla 8. Experiencias consolidadas. Fuente: Elaboración propia.*

CASOS ACOMPAÑADOS

En el caso de los casos en construcción, los hemos seleccionado principalmente por la oportunidad que ha supuesto la disponibilidad y voluntad de colaboración de estos cuatro territorios con la investigación. Se trata de territorios que quieren implementar actuaciones para hacer proliferar experiencias de aprendizaje-servicio de calidad y arraigadas territorialmente, a la vez que generar apuestas municipales que las hagan sostenibles en el tiempo. En todas ellas tenemos el compromiso de participar durante al menos un curso y posibilidades de continuidad en un futuro.

En concreto, se trata de cuatro territorios de diferentes características interesantes desde la perspectiva de la investigación. Nos ofrecen la posibilidad de analizar una ciudad de gran tamaño como Barcelona, que tiene la necesidad de organizarse por distritos; una ciudad de un tamaño menor como es Sant Cugat; Puig-Reig, un municipio pequeño del Berguedà y uno más pequeño aún de Osona, Gurb, con una realidad muy diferente. De esta diversidad podremos sacar puntos en común, pero a la vez también aspectos interesantes específicos a considerar. Además, en el caso de Barcelona, se da la peculiaridad de partir de un área temática específica, Justicia Global y Cooperación Internacional, sin incluir inicialmente equipos técnicos específicos de educación, aspecto que aporta riqueza en el tipo de iniciativas que pueden darse y cómo proceder depende de su origen y peculiaridades.

Como ya hemos introducido, en el caso de Barcelona, se trata de un impulso que surge de la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del ayuntamiento. Desde esta área existe una apuesta por el aprendizaje-servicio como metodología a potenciar entre las entidades vinculadas desde 2013, a la cual se decide sumar en 2016 una estrategia de implementación

territorial desde esta misma área en los distritos de la ciudad. Se escogen, por la existencia de equipos técnicos locales activos e implicados, cuatro distritos de la ciudad (Gràcia, Horta-Guinardó, Sarrià-Sant Gervasi y Sant Andreu) en los cuales se centran los esfuerzos a modo de planes piloto, para luego ampliar a otros distritos. En estos se pudo contar con una participación de 2 años dedicando una jornada de 20 horas semanales al conjunto de distritos. Hemos de considerar que no todas estas horas estaban dedicadas a acciones estrechamente vinculadas con la investigación, ya que las funciones a cumplir englobaban un acompañamiento a proyectos de aprendizaje-servicio concretos que llevaban a cabo las entidades de distrito.

Otro de los casos es el de Sant Cugat del Vallès, un municipio con una importante trayectoria en aprendizaje-servicio desde hace más de diez años, pero que también decide dar un nuevo impulso a estas acciones, lo que nos abre la puerta a una colaboración que dura un curso y donde se mantienen algunas acciones puntuales durante un segundo año. A estos casos se suman los casos de Puig-Reig y Gurb como municipios que tienen un primer contacto con el aprendizaje-servicio a partir de los acompañamientos propuestos por la Diputación de Barcelona. En estos municipios es posible hacer un acompañamiento más intensivo de un curso con sesiones aproximadamente mensuales durante 9 meses y, en Puig-Reig, repetir un segundo curso con sesiones trimestrales. En los tres casos además fue posible llevar a cabo acciones puntuales acordadas con los equipos locales una vez acabados los acompañamientos en colaboración con la Diputación de Barcelona. Los procesos se ven alterados por el inicio del confinamiento en 2020.

| CASOS DE ESTUDIO DE EXPERIENCIAS ACOMPAÑADAS |
|---|
| Barcelona. Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional<br>(Horta-Guinardó, Sarrià-Sant Gervasi, Gràcia y Sant Andreu) |
| Sant Cugat del Vallès |
| Puig-Reig |
| Gurb |

*Tabla 9.. Experiencias acompañadas. Fuente: Elaboración propia.*

## 5.4. Instrumentos

Planteamos una investigación-acción, en la cual somos un agente que participa en la implementación local del aprendizaje-servicio. Formar parte de los procesos nos ayuda a entenderlos desde el interior, observar su funcionamiento y tener acceso a los agentes en su

entorno de una manera más directa. Recuperamos información a partir de realizar una observación participante que se nutre de diferentes instrumentos. Según la tipología de casos varían los elementos de recogida de información para ser analizada posteriormente. En la siguiente tabla mostramos qué instrumentos se han empleado en cada caso y a continuación ampliaremos aspectos que se tienen en cuenta en su desarrollo.

| Casos acompañados | Casos consolidados |
|---|---|
| Revisión documentación existente | Revisión documentación existente |
| Transcripciones y notas de reuniones o presentaciones | Transcripciones y notas de reuniones o presentaciones |
| Diario de campo del proceso | |
| Entrevistas | |
| Grupos de discusión | |

*Tabla 10. Instrumentos utilizados según casos. Fuente: Elaboración propia.*

Durante el proceso participante, nos ha parecido útil y necesario para mantener la fiabilidad tener en cuenta consideraciones que mencionan Taylor y Bogdan (1987) sobre la participación. Entre ellas, deben evitarse los tipos de participación que obstaculicen la capacidad pare recoger datos, no quedar absorbido por la participación activa en ciertos casos y guardar momentos para recoger información. Así como también establecer relaciones cordiales con todas las personas que participan, sin que lleguen a ser demasiado estrechas como para influir en la investigación. Según Latorre (2005), debemos activar técnicas que pongan de manifiesto la calidad de las acciones emprendidas, como sus efectos derivados, tanto los buscados como los imprevistos. Para recoger la información plantea que *"podemos observar lo que las personas dicen o hacen y tratar de descubrir lo que ocurrió, o podemos preguntarles sobre lo que ocurrió, o también podemos analizar los materiales o huellas que dejaron"* (Latorre, 2005, p. 52). A partir de estas posibilidades hemos utilizado las siguientes técnicas de recogida:

### Revisión documentación existente

Una vía importante ha sido recoger aquella documentación ya existente sobre el proceso que nos sirva de fuentes de información. Con ello nos referimos a documentos de índole muy variada y que nos permiten obtener información retrospectiva de una situación y nos sirven para

complementar otras estrategias o como punto de partida para aproximarnos a una realidad (Latorre, 2005). En su mayoría se trata de documentos escritos, algunos de ellos públicos, creados para difundir la experiencia, y otros documentos internos que nos han facilitado las mismas experiencias. Estos documentos han supuesto un volumen importante; solo como ejemplo presentamos alguna imagen de las cuatro cajas de documentación recogida durante esta investigación entre notas de campo y documentación. En los anexos pueden consultarse las fichas resumen de análisis de cada territorio con los extractos destacados de esta documentación. Entre esta se ha realizado un cribaje para contar con la más interesante, entre la que encontramos:

- Bibliografía publicada en la cual se explica la experiencia en libros o revistas de tipo pedagógico.
- Piezas periodísticas: Noticias, entrevistas o publicaciones en redes sociales.
- Documentos internos o presentaciones para explicar la experiencia.
- Documentación interna facilitada por los protagonistas: fichas de proyectos, fichas organizativas, actas de reuniones u otra documentación elaborada durante los procesos.

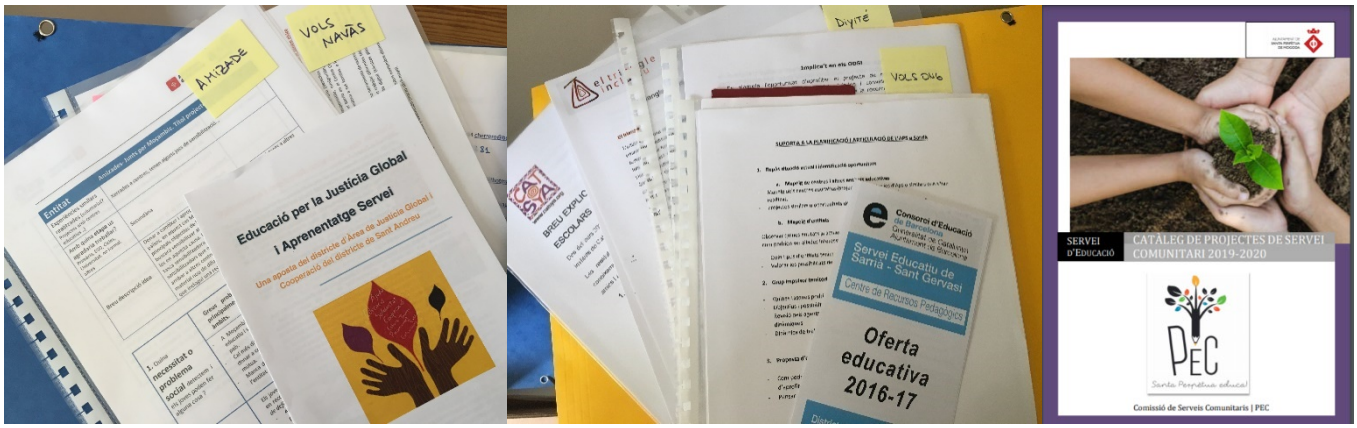



*Figura 7. Diferentes tipos de documentos recogidos durante el proceso. Fuente: Propia*



*Figura 8. Documentos recogidos durante el transcurso de la investigación. Fuente: propia*

### Transcripciones y notas de reuniones o presentaciones

Durante el transcurso de la investigación hemos podido asistir a diversos espacios donde se compartían experiencias territoriales de aprendizaje-servicio. A diferencia de las entrevistas, que explicaremos más adelante, estos encuentros en forma de reuniones o presentaciones no eran generados específicamente para la recogida de datos. En ellos se había invitado a informantes clave de los territorios a presentar su experiencia. Si bien en algunos de ellos existía la posibilidad de hacer preguntas durante el encuentro o al final de este, no se trataba de preguntas previamente establecidas o estructuradas. Según la característica del espacio, fue posible grabarlos y contar con permiso para utilizar sus transcripciones para esta investigación o tomar notas detalladas. Entre estos espacios contamos con:

- Transcripción del encuentro interno organizado por el Centro Promotor el 1 de junio de 2018 con personas implicadas del Departament d'Educació, Consorci d'Educació de Barcelona, Àrea de Justícia Global i Cooperació del Ajuntament de Barcelona, Ayuntamientos de L'Hospitalet de Llobregat, Puig-Reig y Sant Cugat del Vallès, Diputació de Barcelona, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, Fundació Catalana de l'Esplai y el Consell d'Innovació Pedagògica de Barcelona.

- Notas y presentaciones del grupo de trabajo de Formadores ApS IDP-ICE sobre la experiencia de L'Hospitalet de Llobregat y Sant Vicens dels Horts.
- Notas encuentro en el marco del GREM con la técnica de Santa Perpètua de la Mogoda y L'Hospitalet de Llobregat.
- Notas jornada Servei Comunitari 2020 con la participación de Gurb y Sant Cugat del Vallés y vídeo público del acto.




*Figura 9. El Institut de Gurb explica su experiencia en la jornada Servei Comunitari 2020. Fuente: propia.*

## Diario de campo

Para Taylor y Bodgan (1987), durante el proceso en el escenario se deben llevar notas de campo detalladas que serán valiosas para la investigación y que, según los autores, han de recoger descripciones de las personas, de hechos que pueden ser de utilidad, de conversaciones entre participantes, acciones que se llevan a cabo, sentimientos que se expresan, así como también intuiciones o hipótesis que surgen estando en el campo. Hemos seguido estas recomendaciones y cuando ha sido posible se han recogido citas cortas textuales de las personas participantes.

En nuestro caso, se recogieron seis libretas de observaciones durante todo el proceso, más algunas libretas específicas por distritos de Barcelona, dado que la intensidad del acompañamiento era superior. Dado el contexto de las observaciones, en reuniones o talleres formativos, era sencillo tomar notas sin despertar incomodidades o sorpresa. Principalmente se trataba de notas operativas sobre las acciones a las cuales se sumaban comentarios y reflexiones de las participantes, quienes podían aportar datos clave que podían ampliarse posteriormente.

Hemos tenido en cuenta aportaciones de Taylor y Bodgan (1987) sobre la toma de notas: no caer en emplear términos valorativos, describir las situaciones sin impregnarlas de un juicio de valor, recoger también nuestra propia conducta o propuestas para tenerlas en cuenta para entender la situación y dejar espacios para ampliar notas posteriormente, al releerlas o complementar las notas en algún momento próximo a su toma. Destacamos la observación de Latorre (2005) sobre las notas de campo, quien considera que su punto fuerte es que sean de tipo abierto, no estructuradas, dado que esta flexibilidad es la que nos permitirá abrirlos a lo inesperado y recoger las cosas tal como aparecen sin una mediación previa. Para poder mantenerlas ordenadas como plantean los diferentes autores hemos utilizado diferentes libretas o códigos de colores de las libretas para agruparlas según municipio o tipo de acción recogida. De igual modo, siempre las hemos iniciado con una descripción básica que contuviera el tipo de reunión, fecha, participantes y el espacio.

Estas libretas, además de ser notas sobre las observaciones y procesos, también han sido un diario de la investigadora, donde se han recogido observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo ocurrido, como plantea Latorre (2005). Notas que, a veces, surgían después de los encuentros en los territorios, en reuniones del grupo de investigación donde compartimos y reflexionamos en grupo sobre el progreso de las investigaciones o incluso en charlas externas donde alguna idea nos ayuda a generar alguna conexión que no esperábamos. Se trataba de una herramienta que nos ayudaba a potenciar la reflexión y a recopilar ideas para luego recuperarlas durante el análisis.



*Figura 10. Diarios de campo. Fuente: Propia.*




*Figura 11. Diarios de campo de Barcelona. Fuente: propia*

## Entrevistas

Herramientas como los diarios de campo es interesante que estén trianguladas con otras fuentes de información que nos sirvan para contrastarlas y ampliarlas, por eso decidimos también realizar entrevistas a informantes clave de cada territorio hacia el final de los procesos; una técnica, tradicionalmente cualitativa, que nos sirve para profundizar en las experiencias acompañadas, adentrarnos en ellas y buscar de manera más concreta los mecanismos que valoran las personas implicadas como principales, qué reflexiones les ha supuesto la experiencia y no han podido expresar en los espacios más operativos.

Para ello, hemos optado por la modalidad de entrevistas semiestructuradas dado que permite más flexibilidad y adaptabilidad, formular preguntas complementarias para aclarar o profundizar en temas que no habíamos tenido en cuenta o no hemos encontrado durante el proceso o en la revisión previa de la literatura. No por ello les falta rigor y sistematización. Se planifican previamente y se validan con la dirección de la tesis. Se busca que no impliquen juicios de valor previos y sean suficientemente abiertas, claras y permitan centrarnos en un aspecto a la vez. En este sentido, hemos seguido recomendaciones de expertas para elaborarlas: explicar su propósito y el uso de la información, explicación de los motivos por los cuales se cuenta con esa persona, cómo las realizaremos y su cuidado ético; además de otros factores como incorporar momentos de reconocimiento y apoyo como elementos para hacer sentir cómoda a la persona (Latorre, 2005).

Las entrevistas se grabarán en audio para transcribirlas y facilitar su análisis, pero también tomamos notas durante ellas para poder repreguntar algún aspecto o generarnos un esquema que nos facilite el análisis. La situación de pandemia hace que alguna de ellas fuera realizada por medios virtuales, lo que supuso adaptaciones en la manera de llevarlas a cabo, dando más importancia al momento previo para romper el hielo y generar comodidad con los participantes o la búsqueda de otros medios de grabación. Considerando que la virtualidad fue un medio muy naturalizado durante la pandemia y que ya existía una relación previa con las personas entrevistadas, creemos que este hecho no ha generado sesgos en la investigación.

En concreto hemos realizado las siguientes entrevistas:

- Referentes Puig-Reig. Concejal de Educación y concejala de Participación Ciudadana.
- Referente Gurb. Técnica del punto de información juvenil.
- Referentes Sant Cugat. Técnico y técnica de Educación.
- Entrevista referente Barcelona. Persona encargada del acompañamiento a distritos que toma el relevo de la investigadora-participante.

### Grupos de discusión

Dada la posibilidad de trabajar con grupos plurales de personas de diferentes espacios, también nos ha sido útil contar con herramientas como grupos de discusión, que según Latorre (2005) son como entrevistas en grupo para obtener puntos de vista desde diferentes perspectivas. El mismo autor recoge recomendaciones interesantes a tener en cuenta en su desarrollo: buscar que todas las personas participen y puedan expresar sus opiniones, conciliar opiniones en apariencia contrarias, estar atentas a pedir ampliaciones de información o realizar síntesis parciales para que el grupo vaya siguiendo el hilo, además de controlar como en las entrevistas nuestras propias reacciones y buscar la comodidad de las participantes (Latorre, 2005).

Hemos tenido en cuenta los aspectos mencionados y para ello nuestros grupos de discusión son espacios dinamizados y con algún tipo de soporte, físico en el caso de los encuentros presenciales y visual en los virtuales, para impulsar el debate y a la vez poder recoger las reflexiones de todas las participantes (mediante post-its o padlets virtuales). La intención de generar espacios en este

formato surgió de la voluntad de probar dinámicas que nos ayudaran a trabajar cada una de las aproximaciones que comenzaban a esbozarse como resultados de los procesos de implementación territorial del aprendizaje-servicio. A partir de conocer experiencias de mapeos colectivos participados, como los que plantea el uso de la cartografía social pedagógica en el mundo educativo (Barragán, 2016; Barragán, Sánchez y Cruz, 2020), intentamos buscar algún tipo de dinámica con apoyos visuales construidos colectivamente que nos ayudara a que el conjunto del grupo visibilizara acciones o imaginarios conjuntos. Finalmente, no se creyó conveniente usar herramientas como el dibujo o el uso de convenciones más complejas, por el tipo de proceso en ocasiones más formal en reuniones de equipos técnicos y la falta de tiempo para poder generar otro tipo de espacio específico, pero sí caminar hacia el uso de mapas, mapeos colectivos y dinámicas participativas (Risler yAres, 2013; Lafuente y Horrillo, s.f.) que nos ayudaran a generar una representación gráfica condujera hacia una imagen construida de manera conjunta entre las participantes; así como que los datos fueran visibles para todas de cara a un análisis conjunto y facilitar comprensiones compartidas que nos ayudaran a acordar acciones en favor de la implementación del aprendizaje-servicio.

Las dinámicas pensadas fueron planteadas previamente, acordadas y validadas con la directora de la tesis, inspiradas en las cuatro aproximaciones, pero sin estar estas acabadas, ya que llevarlas a cabo nos ayudaba a poderlas seguir perfilando. Algunas de ellas tampoco coinciden únicamente con una de las temáticas, sino que fueron sesiones donde se abordaron varios temas según la necesidad del territorio, aunque luego las hemos pensado al trabajar de manera separada. Además, según avanzaba la investigación decidimos agregar un espacio específico sobre la reflexión. Se realizaron los siguientes espacios:

- Sesión taller de retos compartidos: realizada en Gurb.
- Sesión taller de recursos y generación de proyectos realizada en: Barcelona ciudad y Gurb.
- Sesión taller de dinámicas de trabajo: realizada en Sant Cugat y Puig-Reig.
- Sesión taller sobre la reflexión Barcelona y Sant Cugat.

En estos espacios se recogieron notas y contamos con los soportes visuales elaborados, así como las actas resumen de las sesiones. Además, en el caso de los dos espacios-taller sobre reflexión se procedió a grabarlos para recuperar las aportaciones elaboradas de las participantes.

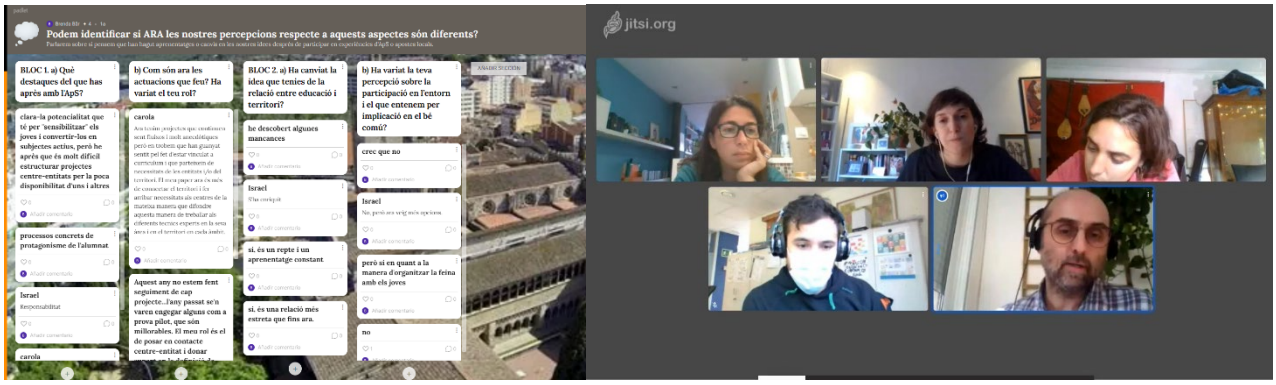



*Figura 12. Grupo de discusión y padlet participativo Sant Cugat. Fuente: elaboración propia.*

## 5.5. Herramientas de análisis de datos

Tal y como hemos planteado con anterioridad, siguiendo los pasos de Taylor y Bogdan (1987), para el análisis de datos combinamos técnicas que nos permiten tanto la verificación de la teoría existente de manera fundamentada y analítica, como la aportación de nuevos conocimientos de manera inductiva y reflexionada. Para conseguir una comprensión en profundidad de los escenarios y personas era necesario pasar por diferentes fases que nos han llevado a explorar algunas herramientas concretas que creemos vale la pena comentar. Este proceso se inicia con descubrimiento progresivo de los datos para identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones que se irán elaborando a continuación.

### Lectura de la información recogida y contraste en espacios conjuntos

Para Taylor y Bogdan (1987), esta fase inicial implica la lectura repetida de los datos para identificar temas, intuiciones o interpretaciones a partir de los cuales elaborar tipologías y desarrollar conceptos. En este momento creemos que fueron cruciales las reuniones con la directora de la tesis para comentar los datos y hacer emerger elementos destacados. A través del debate, de preguntas, de generar elaboraciones explicativas y volver a la lectura de los datos se fueron generando conexiones entre estas ideas que nos ayudaban a construir las aproximaciones teóricas.

Además, tuvimos la oportunidad de compartir estas conclusiones en espacios explicativos sobre el progreso de la tesis con otras personas del grupo de investigación (GREM), del grupo de formadores del IDP-ICE y del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio. Contar con estos espacios permitía acabar de ordenar ideas para exponerlas y a su vez incorporar percepciones de otros agentes con conocimiento en la temática de la investigación.



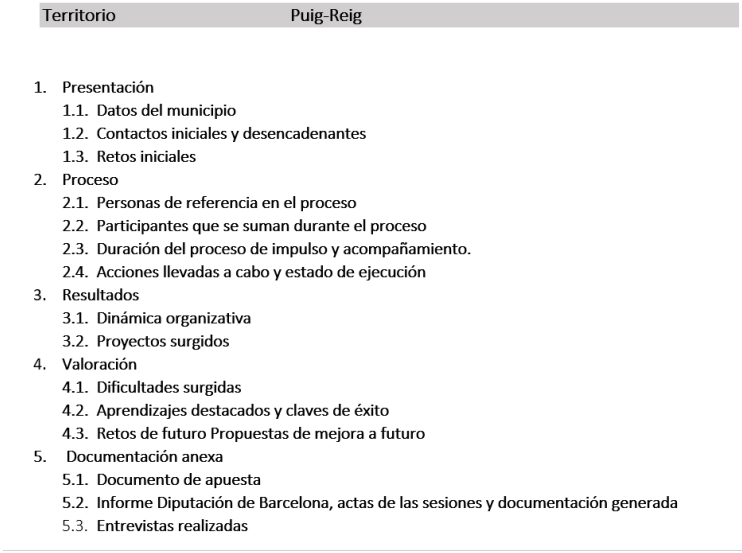
*Figura 13. Espacio para compartir y comentar resultados con el GREM. Fuente: propia.*

Después de esta fase, pasamos a una segunda de codificación de los datos y refinamiento, lo que supuso elaborar categorías de codificación, codificar los datos según estas separándolos por pertenencia y refinar nuestros análisis iniciales ahora con la información (Taylor y Bogdan, 1987). Esto hizo que algunas ideas ganaran fuerza y otras la perdiesen, lo que implicaba rehacer ideas y profundizarlas. Siguiendo la línea iniciada en el descubrimiento de datos, se exploraron de manera artesanal los datos para generar codificaciones posibles. También hicimos uso de herramientas, como las fichas y posteriormente la categorización en Atlas-ti, para facilitar esta segunda fase y afianzarla.

### Elaboración de fichas para la sistematización de casos

Habiendo destacado qué aspectos queríamos explicar de cada caso, elaboramos y acordamos unas categorías que nos ayudaban a sistematizar los casos y una primera aproximación a un árbol de categorías que nos permitía extraer un proceso de implementación, que luego pasamos a llamar aproximaciones. A partir de estas fichas, procedimos a la lectura de la información encontrada en los documentos, las transcripciones, las notas, etc., y la ubicamos en los diferentes

espacios para organizarla. Las fichas de los casos, que se encuentran en el anexo, fueron muy útiles para analizar lo sucedido en cada territorio y sistematizar los casos.



| Territorio | Puig-Reig |
|---|---|

1. Presentación
   - 1.1. Datos del municipio
   - 1.2. Contactos iniciales y desencadenantes
   - 1.3. Retos iniciales
2. Proceso
   - 2.1. Personas de referencia en el proceso
   - 2.2. Participantes que se suman durante el proceso
   - 2.3. Duración del proceso de impulso y acompañamiento.
   - 2.4. Acciones llevadas a cabo y estado de ejecución
3. Resultados
   - 3.1. Dinámica organizativa
   - 3.2. Proyectos surgidos
4. Valoración
   - 4.1. Dificultades surgidas
   - 4.2. Aprendizajes destacados y claves de éxito
   - 4.3. Retos de futuro Propuestas de mejora a futuro
5. Documentación anexa
   - 5.1. Documento de apuesta
   - 5.2. Informe Diputación de Barcelona, actas de las sesiones y documentación generada
   - 5.3. Entrevistas realizadas

*Figura 14. Ficha para organizar sistematizar casos. Fuente: propia*

## Análisis de categorías con el Atlas-Ti

A partir de analizar los diferentes procesos fue posible crear nuevas categorías para la sistematización de un proceso tipo que queda plasmado en cuatro aproximaciones necesarias con sus correspondientes subcategorías, que luego llamamos convenciones. Dado el volumen de información al respecto y la necesidad de revalidarla, procedimos a ampliar este análisis en forma de ficha más artesanal con la ayuda de un programa de análisis de datos que nos permitía analizar las transcripciones y categorizarlas según este árbol de categorías y subcategorías (aproximaciones y convenciones que las componen).

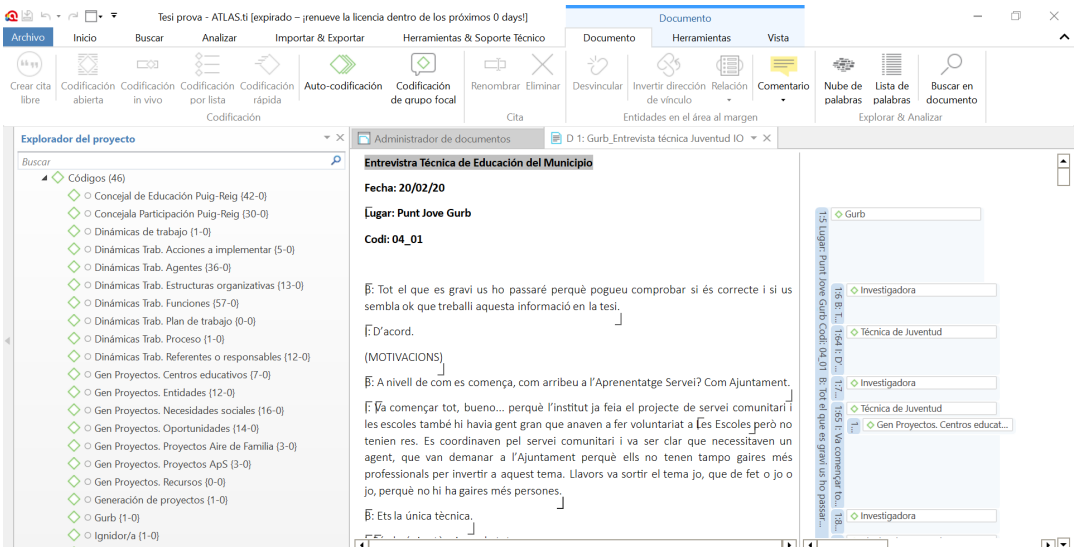



*Figura 15. Imagen de la categorización con Atlas Ti. Fuente: propia.*

El uso de este programa también nos permitió encontrar nuevas subcategorías, observar superposiciones entre ellas y fusionarlas, así como darnos cuenta de si alguna quedaba fuera de una categoría principal y por lo tanto era necesario crear una nueva.

Además, el programa genera tablas de concurrencias para explorar los diferentes documentos de manera más sencilla. Por ejemplo, poder cruzar lo que se ha dicho sobre dinámicas de trabajo en todos los territorios, comparar en ellos qué agentes participan en los proyectos u observar cuáles son los aspectos más mencionados o menos; consultando las citas de cada uno de los ámbitos para poder recuperarlas con mayor facilidad para poder enriquecer las explicaciones.

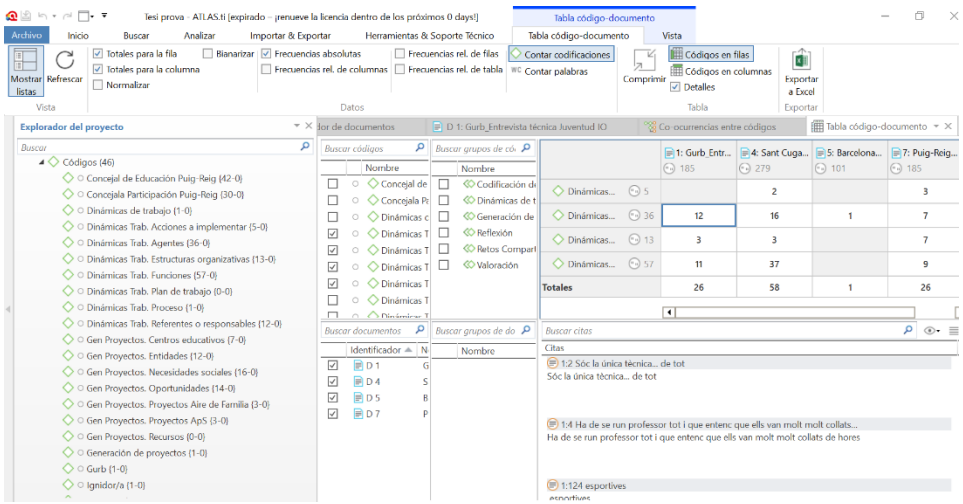


*Figura 16. Imagen de las tablas de concurrencia generadas por Atlas Ti. Fuente: propia.*

Finalmente, el tercer paso que nos proponen Taylor y Bogdan (1987) es relativizar los datos, situarlos en el contexto en el que fueron recogidos. Por ello los pusimos en discusión con la teoría revisada, así como también los contrastamos con los agentes de los diferentes territorios.

## 5.6. Validez de la información

En toda investigación es importante valorar la profundidad con la que se es capaz de demostrar el rigor de las explicaciones y los conocimientos construidos. Guba (1981) nos hace pensar en diferentes criterios a tener en cuenta en las investigaciones cualitativas para asegurarnos de que nuestra investigación nos ofrece resultados y conclusiones válidas.

| Criterio | Procedimientos considerados |
|---|---|
| Credibilidad | - Realizamos observaciones persistentes por parte del equipo investigador.<br>- Se triangulan datos con la mirada de diferentes personas. No trabajamos solas, sino que contamos también con la mirada de una persona con la que compartimos la tarea de acompañar los casos y con la dirección de la tesis, que son conocedoras de los casos y nos acompañan con su mirada en el análisis.<br>- Además, se triangulan técnicas, obteniendo informaciones complementarias desde las observaciones recogidas en las notas de campo, las entrevistas, los documentos revisados y las sesiones participativas.<br>- Además, también aporta a la triangulación la exposición del trabajo en espacios más amplios que el equipo principal, donde se da un juicio crítico de nuestros compañeros para mejorarla.<br>- Se realizan comprobaciones con los participantes para revisar la información final. |
| Transferibilidad | - Se recogen abundantes datos descriptivos que permiten comparar los contextos y valorar la posibilidad de transferibilidad. |

| | |
|---|---|
| | - Existe una descripción exhaustiva de la metodología de la investigación y de los procesos que se aplican en los territorios. |
| Dependencia | - Si bien sabemos que la experiencia depende en parte de nuestro rol como dinamizadores de la misma además de investigadores, buscaremos definirlo para que este sea replicable y sus variantes puedan ser explicables.<br>- Se incorporan descripciones detalladas y justificadas.<br>- Se identifican y describen las técnicas de análisis y recogida de datos. |
| Confirmabilidad | - Vuelve a ser necesaria la triangulación ya mencionada en la credibilidad.<br>- Realizamos un ejercicio de reflexión sobre nuestro propio posicionamiento y rol como investigadores.<br>- Recogida de datos sistemática en la observación. |

*Tabla 11. Procedimientos de validez de la información incorporados. Fuente: Elaboración propia basada en Guba (1981)*

## 5.7. Ética en la investigación acción

La incorporación de criterios éticos en la investigación también puede ser un criterio de validez de la investigación en sí mismo. Latorre (2005) destaca diversos aspectos a tener en cuenta desde el punto de vista ético en las investigaciones educativas y que hemos contemplado a lo largo de esta investigación de la siguiente manera:

- Negociar el acceso con autoridades, participantes y responsables educativos de manera que el personal técnico se sienta avalado por la institución para su participación, pero también se busque su acuerdo para la participación. Por ello lo mencionaremos al inicio de las reuniones con las diferentes personas que participen en el proceso.
- Garantizar que la información sea confidencial en datos personales y ofrecer el anonimato en caso de que no se quiera contar con algún dato en concreto. Por ello los anexos de esta tesis no se publicarán o serán anonimizados.
- Garantizar que las personas están informadas de que pueden retirarse de la investigación si así lo desean.

- Mantener a las personas informadas sobre el proceso, así como a aquellas responsables que nos han permitido el acceso, pero puede que no estén en el día a día de las acciones, enviando resultados que se publiquen o invitaciones a los espacios donde se hable de la experiencia.
- Considerar a las personas participantes en los trabajos que se deriven de la tesis, invitándolas a la participación en comunicaciones o en espacios donde sea posible su participación explicando su experiencia, ya que son las protagonistas de la investigación.

**Bloque III. TRABAJO DE CAMPO:**

# El Aprendizaje-Servicio en el ámbito local. La implementación en el territorio



Éramos plenamente conscientes de que teníamos una oportunidad interesante entre manos al poder trabajar de manera directa con diferentes municipios, que nos permitía un proceso rico dentro del campo de investigación. A la vez, también sabíamos que no se trataba de la primera vez que desde el ámbito local se hacía una apuesta amplia por el aprendizaje-servicio, sino que ya había primeras experiencias impulsadas. Por ello, era un imperativo mirar hacia lo que ya existía y funcionaba con respeto, voluntad de reconocimiento y aprendizaje; pero con la mirada puesta en el futuro para pensar qué era aquello que íbamos a rescatar de estas experiencias para la generación de los procesos que estaban surgiendo y que podíamos acompañar.

En este apartado se recogen dos miradas al trabajo de campo. Por un lado, una mirada a experiencias ya consolidadas o en funcionamiento en las que hemos tenido acceso a las personas implicadas o a documentación existente y hemos podido ampliar aprendizajes. Algunas de estas experiencias habían servido para impulsar propuestas metodológicas o compilaciones de experiencias que anteriormente hemos recogido en el marco teórico, a modo de estado de la cuestión. Pero de entre estas nos parecía interesante recuperar dos de ellas (L'Hospitalet de Llobregat y Sant Vicenç dels Horts), que ya aparecen en Puig y López (2012) y centrarnos con mayor profundidad en algunos aspectos. Además, se trata de casos que continúan en la actualidad y hemos podido tener acceso a alguna actualización de la información. De esta manera también podíamos actualizar los enfoques anteriores con otras aproximaciones. También nos parecía interesante no obviar la existencia del servicio comunitario como uno de los factores actuales y con una intención de arraigo territorial. Además, no nos hemos querido quedar aquí, sino que también sumamos la experiencia de Santa Perpètua de la Mogoda como un nuevo enfoque a partir del servicio comunitario que está activo.

Por otro lado, con estas experiencias guiando el proceso, asumimos el reto de asumir los casos acompañados. Por ello, la otra mirada que hacemos es hacia las experiencias que hemos podido acompañar, procurando que en este apartado se pueda presentar un resumen del proceso seguido y algunos de sus elementos principales, de manera que podamos entender lo que ha sucedido en cada una de ellas, así como sus particularidades, para luego poder entrar a analizar las aportaciones que nos permiten extraer sobre un proceso de este tipo.

# 6. Experiencias y procesos consolidados

*"Si he visto más, es poniéndome sobre los hombros de gigantes"*

Isaac Newton

Hemos seleccionado cuatro experiencias ya en funcionamiento, dos de ellas con una trayectoria que las podría categorizar de consolidadas y otras en vías de serlo. De todas estas experiencias destacaremos diferentes puntos principales que nos ayudan a construir aquellas que son nuevas y buscar aspectos a tener en consideración.

Algunas de ellas contaban con amplia documentación y artículos de difusión, otras no (aunque se los merecieran), y hemos tenido que recurrir a las explicaciones directas de las personas implicadas. Para nuestra aventura, el proceso de investigación participante nos ha permitido el acceso a diferentes espacios donde podíamos contactar con personas implicadas en ellas, que hemos aprovechado para sistematizar información sobre las mismas. En el siguiente cuadro destacamos cuáles han sido las fuentes de información principales de cada una de las experiencias para extraer aprendizajes:

| *Experiencia* | *Fuentes de información consultadas* |
|---|---|
| *El Servicio Comunitario – Departament d'Educació de Catalunya* | - Puig y López (2012). *Estudi sobre el procés de difusión de l'aprenentatge servei. Memòria de recerca*. GREM.<br>- Participación de Gené Gordó, referente del Servicio Comunitario del Departament d'Educació en el encuentro *Difondre i arrelar l'aprenentatge servei a Catalunya.*<br>- Departament d'Educació (2015). *Documento marco del Servicio Comunitario*. Generalitat de Catalunya.<br>- Notas de campo y vídeo de la Jornada *Servei Comunitari 2020*.<br>- Departament d'Educació (2019). *Dades valoratives sobre la implementació del servei comunitari curs 2018- 2019*. Generalitat de Catalunya. |

| | |
|---|---|
| *L'Hospitalet de Llobregat* | - Puig y López (2012). *Estudi sobre el procés de difusión de l'aprenentatge servei. Memòria de recerca*. GREM.<br>- Participación de Lluís Esteve, responsable del área de Educación del Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat en el encuentro *Difondre i arrelar l'aprenentatge servei a Catalunya.*<br>- Notas de campo Sesión de trabajo ICE-IDP a cargo de Roser Batlle.<br>- Documentación facilitada en la sesión ICE-IDP.<br>- Experiencia recogida en el libro: Roldán, E (2015). *Aprenentatge servei a l'Hospitalet de Llobegat.*CEH.<br>- Notas encuentro específico con la técnica de referencia del Proyecto Educativo de Ciudad, M. José Treviño.<br>- Boletín año 2016 de la Asociación de Ciudades Educadoras. |
| *Sant Vicenç dels Horts* | - Puig y López (2012). *Estudi sobre el procés de difusión de l'aprenentatge servei. Memòria de recerca*. GREM<br>- Notas de campo Sesión de trabajo ICE a cargo de José Palos, participante del Centro Promotor en el proceso.<br>- Documentación facilitada en la sesión ICE. |
| *Santa Perpètua de la Mogoda* | - Notas encuentro específico con la técnica Proyecto Educativo de Ciudad, Marta Flórez.<br>- Documentación facilitada por el municipio. |

*Tabla 12. Fuentes de información consultadas según experiencia. Fuente: Elaboración propia.*

Al tratarse de experiencias ya existentes, presentadas en algunos espacios públicos o recogidas en otras publicaciones, hemos querido destacar de ellas algunos aspectos principales que nos han ayudado a construir nuestros acompañamientos y la propuesta metodológica final. Para facilitar una lectura más dinámica, no presentamos todos los elementos y matices de estas experiencias, sino que destacamos aspectos principales y enunciamos sus principales elementos en los siguientes cuadros de resumen. Para ampliar esta información se puede revisar la documentación anexa donde figuran las evidencias del origen concreto de la información, que presentamos seleccionada de las fuentes ya mencionadas.

## 6.1. Servicio Comunitario. Departament d'Educació de Catalunya

El primer caso que creemos importante presentar por su alcance en el conjunto del territorio de Catalunya es el del Servicio Comunitario. Como hemos comentado repasando el estado de la cuestión, el *Departament d'Educació* había participado en la difusión de prácticas de aprendizaje-

servicio desde el año 2010 en el marco de los Planes Educativos de Entorno, ofreciendo, en colaboración con el Centro Promotor, cursos de formación y apoyo a las experiencias que se iban generando, en centros educativos y redes municipales (L'Hospitalet de Llobregat, Sant Vicens dels Horts, etc.). Viendo la aportación que podían hacer estos proyectos en el sistema educativo y siguiendo la tradición participativa ya existente en Cataluña, en 2015 se decide iniciar una apuesta más amplia para implementar el aprendizaje-servicio dentro del currículo obligatorio de 3º y 4ºo de educación secundaria mediante el despliegue del programa "Servicio Comunitario". En palabras de la responsable del programa *"la competència ciutadana només s'aprèn quan es practica i això ha de ser obligat per tothom. Si això és bo per un alumne, ho és per tothom i per tant: currículum.*[5]*"* (G.G., Responsable del Servicio Comunitario del Departament d'Educació, Jornada "Difondre i Arrelar", Junio 2018).

| | |
|---|---|
| Motivaciones, problemáticas y retos | • Sumar el aprendizaje-servicio como estrategia en el marco del impulso a la conexión de los centros educativos con el entorno.<br>• Implementación del Servicio Comunitario, con metodología aprendizaje-servicio, como estrategia para trabajar la competencia ciudadana (actitud crítica, compromiso, solidaridad, etc.), abrir la escuela a colaboraciones del entorno y hacer llegar al conjunto de los jóvenes un tiempo de ocio educativo que enriquezca su capital cultural.<br>• Conseguir mayor estabilidad de los proyectos de aprendizaje-servicio al vincularlos a la institución, ante la situación que se detecta de dependencia de personas concretas. |
| Acciones principales | • Asignación de un referente del Servicio Comunitario en el Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) de zona.<br>• Formación para centros y entidades realizada desde los CRP de cada zona.<br>• Creación de un referente Servicio Comunitario en cada centro educativo.<br>• Recogida de datos sobre ejecución de proyectos desde los CRP.<br>• Organización de jornadas para compartir buenas prácticas.<br>• Creación de modelos y firma de convenios, autorizaciones y documentación de los proyectos. |

[5]Traducción propia: "*La competencia ciudadana sólo se aprende cuando se practica y esto debe ser obligado para todos. Si esto es bueno para un alumno, lo es para todo el mundo y por tanto: currículum.*"

| | |
|---|---|
| | • Firma de convenios de colaboración con administraciones locales.<br>• Difusión de proyectos transferibles como ejemplos o posibles proyectos a implementar. |
| Participantes y roles | • Dentro del centro:<br>o Alumnado: Participa en el proyecto.<br>o Equipo directivo: Introduce el proyecto en los planes educativos del centro y facilita las condiciones para el buen funcionamiento de los proyectos.<br>o Referente Servicio Comunitario: Impulsa la creación de proyectos en el centro y los coordina.<br>o Profesorado implicado: Incluye el ApS en su programación e implementa proyectos propios o compartidos.<br>o Tutor/a: Informa a las familias y hace el seguimiento en espacios de tutoría.<br>• Referentes de los servicios educativos de la zona (CRP): Imparte formación a centros y entidades, identifica oportunidades, colabora en la formalización del proyecto y difunde buenas prácticas.<br>• Entidades culturales y sociales: participan e implementan proyectos ApS.<br>• Administración local: Firma convenios, colabora identificando necesidades locales, facilita la coordinación y da apoyo a la difusión de buenas prácticas. |
| Dinámica organizativa | • El servicio comunitario ha de incorporarse en los diferentes documentos del centro educativo (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual de Centro, Normas de Organización y Funcionamiento de Centro, etc.).<br>• Plantea una organización horaria concreta de 20 h mínimas (10 de ellas de servicio) y sitúa los proyectos en el segundo ciclo de Educación Secundaria.<br>• Se genera la figura del referente de centro de servicio comunitario para coordinar los proyectos en conexión con el CRP de zona.<br>• Se tratan los proyectos en los siguientes espacios de coordinación dentro del centro:<br>o Equipo docente<br>o Comisión Pedagógica<br>o Equipo Directivo<br>• Se prevé un trabajo en red para aprovechar los recursos existentes del territorio mediante la firma de un convenio con el ayuntamiento. Este plantea la colaboración para crear un grupo impulsor del Servicio Comunitario en cada municipio del cual no |

| | |
|---|---|
| | se especifica su composición. Se plantea que esté vinculado al PEE si este está activo y que sea un grupo de trabajo interdisciplinario. |
| Resultados destacados | • El curso 2018-2019 se tiene constancia de que 644 centros realizan el servicio comunitario, con un total de 1.380 proyectos de aprendizaje-servicio activos en los que participan 41.637 alumnos/as.<br>• En los diferentes cursos en los que se hace seguimiento se cuenta con que existen 1.153 centros formados en servicio comunitario.<br>• Existen 454 convenios de colaboración firmados entre centros y entidades entre los cuales se establecen nexos de trabajo.<br>• 75 municipios con Plan educativo de entorno crean una comisión específica de impulso del servicio comunitario.<br>• Se firman 42 convenios con administraciones locales para impulsar la implementación del servicio comunitario, de los cuales 10 crean una comisión impulsora.<br>• 532 centros contestan a un cuestionario valorativo que envía el Departament d'Educació que permite saber que:<br>o Los proyectos de acompañamiento a la escolarización, intercambio generacional y participación ciudadana suman el 63 % de los proyectos.<br>o El 80 % de los centros recogen el servicio comunitario en sus documentos de planificación interna.<br>o Si bien los aprendizajes responden a diversas asignaturas, se mantiene una tendencia a ubicarlos que tienen por finalidad la competencia social y ciudadana y la comunicativa.<br>o El 97 % de los centros considera que el servicio comunitario ha contribuido a trabajar la competencia social y ciudadana.<br>o El 73 % de los centros considera que ha contribuido a mejorar el rendimiento académico en la materia que se ha ubicado.<br>o El 72 % de los centros considera que ha contribuido a la mejora de la convivencia en el centro.<br>o El 14,4 % del alumnado manifiesta su voluntad de continuar vinculado a la entidad donde ha realizado el servicio. |
| Claves de éxito | • Aporta reconocimiento político y apuesta administrativa a un trabajo ya existente. Existía una realidad de centros y entidades sociales que estaban apostando por este tipo de proyectos cuando |

| | |
|---|---|
| | llega la apuesta política a un terreno muy abonado de proyectos que los refuerza.<br>• Se valora positivamente la figura de un referente del servicio comunitario formado en aprendizaje-servicio, que en cada centro educativo de secundaria de Catalunya se preocupa de vehicular las diferentes propuestas de proyectos hacia otros y otras profesoras.<br>• La existencia de un referente de zona desde el CRP implicado en la apuesta hace que exista mayor trabajo en red y que pueda vincularse a las comisiones de Plan Educativo de Entorno existentes o potenciar la creación de grupos motores en los territorios. |
| Dificultades | • La consolidación en el territorio ha sido una dificultad. Ha de potenciarse la relación con el ayuntamiento como máximo conocedor del territorio que puede facilitar la creación de red territorial, identificación de necesidades reales, suma de agentes del entorno, etc. Se identifica que en ocasiones los convenios se firman formalmente, pero no se despliegan las acciones que estos plantean.<br>• Desigualdad de la red de entidades presentes en cada territorio, obliga a potenciar la posibilidad de proyectos transferible, más liderados por los centros y con una participación más puntual de entidades que no son propiamente locales.<br>• Dificultad desde el tercer sector y el tejido asociativo para poder asumir la dedicación que suponen las colaboraciones en clave de aprendizaje-servicio. Existe una necesidad de acompañamiento y apoyo económico suplida por el voluntariado.<br>• La organización dentro de los centros de secundaria, donde cada hora es impartida por un profesor/a diferente, no facilita el trabajo por proyectos y han de flexibilizarse los horarios. |
| Retos a futuro | • Garantizar la implementación en la totalidad de centros de secundaria de Cataluña.<br>• Mejorar la posibilidad de oferta de proyectos de aprendizaje-servicio, de manera que pueda haber opciones para todo el alumnado del centro.<br>• Mejora de la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio mediante la oferta de nuevas formaciones que permitan enriquecer las experiencias.<br>• Compartir los proyectos de aprendizaje-servicio con otras áreas que no sean las típicamente relacionadas con valores, sino que se impliquen desde una variedad de disciplinas relacionadas, principalmente aquellas menos representadas del ámbito científico. |

| | |
|---|---|
| | • Promover los proyectos en aquellos ámbitos menos trabajados como medio ambiente, la cooperación y solidaridad, patrimonio cultural y urbano u ocio y tiempo libre.<br>• Ofrecer más recursos al profesorado para facilitar la evaluación de los aprendizajes que se realizan en los proyectos.<br>• Superar la voluntad asistencialista de algunos proyectos, mejorando el análisis crítico de la realidad y buscando servicios útiles y transformadores con las entidades.<br>• Ofrecer soluciones organizativas que vayan más allá del encaje del 3º y 4º curso de secundaria y que den respuesta también a las actuaciones en educación primaria, post-obligatoria o no formal.<br>• Generar una estructura organizativa y avanzar en las colaboraciones con la administración local que permita generar comisiones impulsoras con agentes de los municipios.<br>• Potenciar los espacios de intercambios de experiencias y aprendizajes entre centros.<br>• Mejorar los espacios de difusión de buenas prácticas y de reconocimiento en colaboración con otros agentes del entorno. |

*Tabla 13. Resumen Experiencia El Servicio Comunitario del Departament d'Educació. Fuente: Elaboración propia.*

## 6.2. L'Hospitalet de Llobregat

En segundo lugar, nos gustaría presentar el caso de l'Hospitalet del Llobregat, como uno de los primeros municipios de Cataluña donde ya desde el año 2004 se empezó a reconocer experiencias de aprendizaje-servicio con esta nomenclatura y donde posteriormente se dio una implicación por parte de un conjunto de agentes del municipio más allá de centros y entidades; además, porque se trata de una ciudad que a día de hoy todavía lidera el movimiento de municipios que apuesta por el aprendizaje-servicio en foros nacionales e internacionales. Según Roser Batlle, en la ciudad el aprendizaje-servicio tuvo una extensión muy rápida porque ya se contaba con unos precedentes muy sólidos en forma de una trama de proyectos solidarios o de voluntariado (Roldán, 2015). Estos fueron unos espacios interesantes que reforzaron sus vínculos educativos al sumar en ellos la perspectiva del aprendizaje-servicio.

El impulso político del ayuntamiento también tuvo un papel importante al conseguir la extensión de experiencias que hoy en día en la ciudad ya son históricas, como el proyecto *Joves pel Barri*, donde chicos y chicas de secundaria se convierten en figuras de apoyo con los grupos de más

pequeños de una entidad de ocio y tiempo libre, o el *Conèixer és estimar*, donde practican juegos y ejercicios de deporte adaptado con alumnado de educación especial. Pocas ciudades de la envergadura de L'Hospitalet, con aproximadamente 260 mil habitantes, pueden exhibir más de 70 proyectos compartidos entre centros que se sostienen en el tiempo y haber recibido el premio otorgado por la Red internacional de Ciudades educadoras por esta misma apuesta. Aunque se trata de uno de los casos piloto recogido por el trabajo de Puig y López (2012), ya comentado en el estado de la cuestión, creemos que era interesante recuperarlo dado que está vigente en el momento de realizar esta investigación y para poder aportar algunas actualizaciones de los últimos años.

| | |
|---|---|
| Motivaciones, problemáticas y retos | • Se habían planteado la promoción del éxito educativo y la cohesión social como objetivos del ayuntamiento y ven la posibilidad de que el aprendizaje-servicio sea una oportunidad para trabajar por estos objetivos.<br>• Propuesta en 2007 del Centro Promotor del Aprendizaje-Servicio en colaboración con el Departament d'Educació a través de los PEE para ser una de las dos poblaciones piloto para el impulso del aprendizaje-servicio.<br>• Implicar al alumnado y fomentar el compromiso social con su ciudad, la empatía y las actitudes solidarias a la vez que mejoran su aprendizaje.<br>• Mejorar la acción docente propiciando el uso de metodologías activas que conecten los espacios educativos con colectivos sociales.<br>• Incrementa el trabajo comunitario y enriquece la colaboración con colectivos sociales que necesitan voluntariado.<br>• Consideran que se trata de actuaciones que pueden prestigiar a los centros educativos estereotipados por la mirada de vecinos y vecinas, y ofrecer ayuda al entorno. |
| Acciones principales | • Creación de un grupo territorial con equipos técnicos de las administraciones implicadas, entidades y centros educativos.<br>• Dedicación durante 2 años de una persona al impulso vinculada al Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (Roser Batlle) con financiación de la Diputación de Barcelona.<br>• Creación de un grupo permanente de coordinación.<br>• Impulso de una formación para centros educativos y entidades para iniciar proyectos.<br>• Identificación de proyectos que ya se estaban realizando o que tenían esta potencialidad. Se sistematizaron en un primer inventario y luego fueron siendo actualizados. |

| | |
|---|---|
| | • Sistematización de proyectos para consolidarlos y extenderlos a otros espacios de la ciudad.<br>• Organización de jornadas de intercambio de experiencias.<br>• Difusión en los medios de comunicación (radio, televisión, compilación en un web, boletines municipales, etc.).<br>• Organización de conferencias, charlas, debates, presentaciones de libros, etc.<br>• Incorporación de la Fiesta del reconocimiento como un evento festivo para jóvenes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio al final del curso académico.<br>• Espacios para compartir experiencias con profesionales de otros entornos (visitas, participación en redes, etc.).<br>• Reuniones puntuales de difusión de la apuesta para buscar implicación del resto de áreas de la administración local. |
| Participantes y roles | • La concejalía de Educación del Ajuntament de L'Hopistalet como institución impulsora.<br>o Equipo técnico de educación con dedicación al aprendizaje-servicio<br>o Dinamizadoras del PEE<br>• Departament d'Educació mediante los servicios educativos de zona:<br>o CRP<br>o Responsables LIC<br>o Figura mixta CRP-Ayuntamiento<br>• Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio mediante la participación de Roser Batlle como dinamizadora del proceso de impulso inicial.<br>• Centros Educativos<br>• Entidades Sociales |
| Dinámica organizativa | • Se generan dos espacios impulsores:<br>o Grupo permanente con personas de los servicios educativos del Departament d'Educació, Equipo técnico del Ajuntament de L'Hospitalet, representantes de entidades del sector del ocio y tiempo libre, centros educativos, Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio. Aproximadamente se trata de unas 10 personas que coordinan el reparto de trabajos, concretaacciones, hace el seguimiento amplio y consolida el aprendizaje-servicio en el PEE.<br>o Grupo territorial amplía el grupo anterior con personas del PEE, entidades y centros implicados en proyectos de aprendizaje-servicio y técnicos de las administraciones implicadas. Aproximadamente |

| | |
|---|---|
| | participan unas 26 personas y se reúne al principio y final del curso.<br>• Mediante estos dos espacios se vehiculan propuestas entre centros y entidades y se impulsan acciones de la apuesta municipal amplia. |
| Resultados destacados | • En el año 2007 las experiencias comunitarias en educación no llegaban a la decena y en datos recogidos el curso 2014/2015 se habían inventariado 106 proyectos de aprendizaje-servicio en la ciudad protagonizados por más de 2 mil alumnos de 44 cetros diferentes, con 70 entidades sociales implicadas.<br>• Se destaca el aprendizaje-servicio con organismos externos al Ajuntament de L'Hospitalet, como la Red Europea SIrus, como una de las actuaciones que han potenciado la inclusión de alumnado de origen migrado.<br>• Aunque no puede vincularse solo al aprendizaje-servicio, se sabe que en el periodo de la apuesta local ha mejorado del 70 % al 79 % el alumnado con excelencia en las pruebas de acceso a la universidad; desde los centros educativos se valora que ha descendido el absentismo y ha mejorado el nivel de implicación en las aulas, con un descenso de la conflictividad. |
| Claves de éxito | • Existencia de un Plan Educativo de Entorno activo con un Proyecto Educativo de Ciudad, fruto de un proceso participativo donde encontró un buen encaje el aprendizaje-servicio. Los espacios de trabajo en red del PEE pudieron incorporar la facilitación de proyectos.<br>• El impulso desde la administración se acompañaba con dedicación del personal del área de educación al aprendizaje-servicio.<br>• Existencia de un grupo motor que catalizaba las acciones e impulsaba mejoras.<br>• El impulso inicial pudo contar con una persona dinamizadora (Roser Batlle) con una actitud que se destaca muy positiva y motivadora.<br>• Gran implicación del tejido asociativo, de los centros y de personas de la comunidad con influencia a título personal que dio solidez al trabajo en red como un factor clave del éxito.<br>• Se ha generado un consenso político amplio con protagonismo de agentes plurales que no han patrimonializado la apuesta, lo que le ha dado continuidad, inclusive ante los cambios políticos.<br>• Construcción de una estrategia amplia y global de ciudad.<br>• Difusión y reconocimiento de las acciones y proyectos. |
| Dificultades | • Al haberse vinculado al PEE los barrios de la ciudad que no cuentan con esta actuación no tienen esta red de trabajo. |

| | |
|---|---|
| | • Cuesta tener datos de impacto sobre el compromiso de las personas que han participado a lo largo de su vida.<br>• Dificultad para pasar de acciones de profesorado implicado a que forme parte del ADN de los centros educativos.<br>• No siempre es fácil tener toda la información sobre los proyectos activos, por ello es necesario una figura compartida administración local y Departament d'Educació dedicada al impulso del aprendizaje-servicio en la ciudad.<br>• Buscar un encaje con el consejo educativo de la ciudad como comisión para estabilizar el grupo permanente; hasta ahora el consejo es muy administrativo o de debate entre grupos políticos.<br>• Ofrecer apoyo a las entidades para realizar proyectos. Se trata de una tarea de acompañamiento pedagógico que no se está pudiendo asumir desde el PEE o CRP.<br>• Si bien existe una buena vinculación al PEE en ocasiones se considera la necesidad de una figura ignidora específica. |
| Retos a futuro | • Llegar a más ámbitos educativos más allá de la educación secundaria.<br>• Evaluar y observar el impacto.<br>• Conseguir una mayor transversalidad con el resto de las áreas de la ciudad, por ejemplo, mediante la incorporación al Plan de Actuación Municipal.<br>• Mejorar la coordinación Ajuntament y Departament.<br>• Revisar el papel de los consejos en esta apuesta.<br>• Generar espacios para compartir y reflexionar sobre el proceso. |

*Tabla 14. Resumen Experiencia L'Hospitalet de Llobregat. Fuente: Elaboración propia.*

## 6.3. Sant Vicenç dels Horts

Recuperar algunos de los municipios que fueron pilotos para introducir el aprendizaje-servicio en los Planes Educativos de Entorno nos pone en contacto también con la experiencia de Sant Vicenç dels Horts. Se trata de un pueblo con unas características diferentes al caso anterior, ya que tiene un menor tamaño, población, número de centros y entidades. Estas características condicionan la realidad organizativa. Podríamos pensar que la hacen menos compleja, pero no más sencilla, ya que igualmente se necesita de una propuesta que genere entre estos actores una dinámica a favor de proyectos que vinculen centros con el entorno de manera activa.

Decidimos incorporar esta experiencia porque todavía se mantiene vivo el impulso en el municipio y porque durante esta investigación pudimos conocer en profundidad el proceso de creación de grupos de impulso y nos pareció una experiencia relevante. Sobre este punto en concreto, la persona responsable del impulso nos pudo aportar muchas pistas y aprendizajes que nos han ayudado a construir la propuesta que llevamos a cabo en los municipios acompañados.

Si bien en Sant Vicenç ya existía una red educativa rica que establecía colaboraciones entre entidades sociales, el municipio aprovecha la oportunidad que ofrece el Departamento desde los PPE para mejorar estas colaboraciones y orientarlas hacia el aprendizaje-servicio. Esto permite que la red crezca y que tenga objetivos de trabajo comunes que les motiven. A continuación, destacamos los principales factores de la experiencia y aprendizajes que nos ofrece.

| | |
|---|---|
| Motivaciones, problemáticas y retos | • Propuesta en 2007 del Centro Promotor del Aprendizaje-Servicio en colaboración con el Departament d'Educació a través de los PEE para ser una de las dos poblaciones piloto para el impulso del aprendizaje-servicio.<br>• Consolidar la red educativa de territorio y potenciar las colaboraciones entre escuela y entorno.<br>• Hacer llegar experiencias a diferentes centros de la ciudad. |
| Acciones principales | • Dedicación durante 2 años de una persona al impulso vinculada al Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (José Palos) con financiación de la Diputación de Barcelona.<br>• Se impulsa una formación orientada a centros y entidades.<br>• Se detectan los programas y acciones que ya se están realizando con metodología aprendizaje-servicio o similar.<br>• Se identifican entidades que podrían participar en proyectos de aprendizaje-servicio en el municipio.<br>• Se forma un grupo de trabajo coordinado por los servicios educativos y donde participa activamente la persona dedicada al impulso.<br>• Se realizan acciones de difusión de los proyectos: entrevistas en la radio local, vídeos de las experiencias, se incorpora al boletín municipal, número monográfico que las recoge en su totalidad, etc. |
| Participantes y roles | • Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts desde la concejalía de Educación ofrece apoyo político y dedica horas de los equipos técnicos locales.<br>• Responsables del PEE desde el Departament d'Educació. |

| | |
|---|---|
| | • Centro Promotor de Aprendidaje-Servicio mediante la participación de José Palos como dinamizador del proceso de impulso inicial.<br>• Centros educativos de primaria y secundaria<br>• Entidades Social<br>• CRP |
| Dinámica organizativa | • Se genera un grupo de impulso que coordina la acciones y traspasa la información.<br>• Grupo de impulso con entidades sociales, centros educativos de secundaria y primaria, CRP, Técnico Educación Ayuntamiento y dinamizador.<br>• Los centros educativos y entidades detectan oportunidades y las traspasan al grupo.<br>• Desde el ayuntamiento se realiza acompañamiento y apoyo a los proyectos.<br>• La existencia de personas dedicadas a la apuesta hace que exista una figura que convoca las reuniones, haga el seguimiento de acuerdos y garantice que las acciones se realizan. |
| Resultados destacados | • En el curso 2010-2011 se identifican ya 13 proyectos en funcionamiento en el municipio. |
| Claves de éxito | • Existía una tradición de trabajo en red y los agentes se conocían entre sí.<br>• Existía un apoyo por parte del ayuntamiento y consenso político, lo que permite la dedicación de dos personas del área y recursos. También se valora positivamente la vinculación del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en el proceso como agente formador y dinamizador.<br>• Creación del grupo de impulso con un liderazgo claro, pero que consigue comprometer y motivar a los agentes. Las personas participan pensando en el colectivo, no solo en su centro o entidad.<br>• El hecho de que se acoja la idea de aprendizaje-servicio de manera amplia y abierta, sin excluir experiencias en proceso. Además de que se vincula tanto primaria como secundaria en un mismo espacio.<br>• Se consiguió hacer un grupo con sentimiento de pertenencia y con objetivos compartidos, donde se tenía en cuenta que todos tenían que sentir que les aportaba formar parte de la apuesta colectiva, porque se vinculaba a sus objetivos propios.<br>• En las formaciones se incorporaron elementos emocionales que fomentaban el compromiso y creaban una cultura pedagógica compartida. |

| | |
|---|---|
| | • Se hizo partícipes a personas referentes del territorio (líderes comunitarias) y se aprovecharon los contactos ya existentes desde centros y entidades. |
| Dificultades | • Garantizar la sostenibilidad de las acciones una vez se redujeron los recursos para la dinamización y posteriormente aquellos que dependían del PEE. |
| Retos a futuro | • Mantener la apuesta más allá de cambios de gobierno.<br>• Aumentar el número de proyectos de aprendizaje-servicio activos.<br>• Mayor consciencia de grupo en el grupo de impulso para consolidarlo, de manera que se puedan compartir más debates, dudas y se identifiquen nuevas necesidades. |

*Tabla 15. Resumen Experiencia Sant Vicenç dels Horts. Fuente: Elaboración propia.*

## 6.4. Santa Perpètua de la Mogoda

Además de las experiencias largamente consolidadas, hemos querido agregar una nueva, que hasta ahora no había sido recogida en otros estudios. Se trata de un municipio que se inicia en el aprendizaje-servicio en el año 2018 aprovechando la oportunidad del servicio comunitario y ofreciendo una importante cantidad de servicios desde áreas municipales. Si bien anteriormente ya existían algunos proyectos puntuales, dado que en pocos sitios partimos de cero, cuando la administración local decide implicarse prevé sumar 33 posibles proyectos desde áreas o servicios municipales, que luego se fueron reduciendo hasta 12 para hacer más realista su acompañamiento una vez en funcionamiento.

En este caso el impulso municipal se centra en convertir acciones municipales en oportunidades de proyectos y gracias a la dedicación del Plan Educativo de Ciudad consiguen llevarlos a cabo con éxito, una característica que no se había observado hasta el momento y que supone una interesante oportunidad que creemos interesante considerar. Además, se trata de una propuesta surgida en el marco del servicio comunitario como chispa de impulso, lo que nos permite imaginar encajes posibles en la actualidad.

| | |
|---|---|
| Motivaciones, problemáticas y retos | • Compromiso por parte del ayuntamiento para apoyar el impulso del servicio comunitario, lo que se observa como una oportunidad para abrir la administración al municipio.<br>• Se aprovecha la incorporación de nuevo equipo técnico en el CRP y como apoyos comunicativos al proyecto educativo de ciudad.<br>• Existía voluntad de colaboración, pero en ideas muy difusas que poco a poco se van perfilando y ven en el aprendizaje-servicio una oportunidad.<br>• Se observa que los servicios que proponía el Ayuntamiento a los proyectos de aprendizaje-servicio terminaban en jornada de sólo un día y que en general en los centros muchas actuaciones acababan en servicios internos con poco impacto en el entorno.<br>• Existe una voluntad de mejora de la calidad de las acciones, abrir el abanico de posibilidades más allá de campañas de sensibilización e implicar más agentes en la fase de aprendizaje para que estos sean más transformadores. |
| Acciones principales | • Se organiza una formación desde el CRP de servicio comunitario.<br>• Se recopilan posibles propuestas de proyectos que puede ofrecer la administración desde sus áreas y servicios. Esto implica reuniones con los técnicos de las diferentes áreas por parte de la técnica del PEC.<br>• Se suman agentes tanto para las tareas de formación previa como para asumir la recepción del servicio. En algunos casos se cuenta con la colaboración remunerada de alguna entidad profesionalizada.<br>• Se elabora una ficha para sistematizar las propuestas y se crea un catálogo que se envía a los centros. En ella se presenta horario, número de alumnos/as, espacios, etc.<br>• Firma de convenios de colaboración<br>• Se crea una comisión de servicio comunitario con CRP, coordinación pedagógica y técnica de Educación PEC.<br>• Se realizan cuestionarios de evaluación al finalizar los proyectos (alumnado, entidades, profesorado, áreas que reciben el servicio, etc.).<br>• Se recogen los proyectos en el bloc Santa Perpètua Educa. |
| Participantes y roles | • Técnica de educación vinculada al PEC, identifica las propuestas y crea el catálogo, coordina los proyectos que surgen, los espacios y los agentes que los asumen.<br>• CRP se encarga de la formación y hacer llegar las propuestas a los centros. |

| | |
|---|---|
| | • Coordinación pedagógica del centro y profesorado vinculado a las áreas propone los proyectos al alumnado y hace el seguimiento.<br>• Entidades sociales se vinculan en algunos proyectos o sesiones previas de aprendizaje.<br>• Equipos técnicos de cada área en sesiones o encuentros concretos. |
| Dinámica organizativa | • La técnica del PEC identifica propuestas o las recibe de la comisión de servicio comunitario, las vehicula entre los servicios y áreas del ayuntamiento.<br>• Busca con qué entidades o agentes se puede dar esta colaboración y genera una propuesta de proyecto. Esta propuesta incluye un espacio de aprendizajes, donde puede implicarse alguna persona del servicio del ayuntamiento o entidades externas, y un servicio a hacer por los jóvenes.<br>• Desde los centros eligen qué proyectos ofertan y llenan las solicitudes de participación. Los centros hacen el seguimiento para que los jóvenes se apunten.<br>• • La técnica PEC avisa cada semana de las actividades en los centros y alumnos apuntados y hace el seguimiento de las actuaciones. |
| Resultados destacados | • Se llevan a cabo 12 proyectos el primer curso con éxito.<br>• Se consigue mezclar alumnado de diferentes centros educativos.<br>• Se mejora la calidad de las colaboraciones al implicar agentes que pueden sumar a la parte de aprendizajes (por ejemplo, en el *Joves Periodistes* colabora la facultad de periodismo) y se ofrecen servicios que no son puntuales (participar en los espacios comunicativos locales). |
| Claves de éxito | • Se considera clave la figura de la técnica PEC para hacer posible la colaboración, ya que juega un papel muy activo en la creación y seguimiento de los proyectos. Esto se consigue gracias a que el PEC tiene asignación económica para una persona técnica de Educación externalizada a 32 horas, con dedicación exclusiva al aprendizaje-servicio. |
| Dificultades | • En algunos proyectos hay participación del profesorado, pero en general esta es baja.<br>• La evaluación es un reto dado que el profesorado no está presente y las entidades o servicios municipales tienen problemas para registrar su participación. Además, no se conoce el encaje en el centro educativo de la evaluación. |

| | |
|---|---|
| Retos a futuro | • Crear un catálogo para el próximo curso con nuevas acciones y dando continuidad a las existentes.<br>• Existe voluntad de ampliar las acciones: implicación en ayuda a personas con NEE, mantenimiento del Camino escolar, posibles servicios internacionales mediante Erasmus+, entre otras. En palabras de la técnica PEC: *"Cuando te metes ves ApS en todas partes!"*<br>• Hacer un vídeo de las experiencias. |

*Tabla 16. Resumen Experiencia Santa Perpètua de la Mogoda. Fuente: Elaboración propia.*

# 7. Experiencias y procesos acompañados

Amplio ha sido el trabajo realizado en las experiencias acompañadas, pero para poderlas explicar de manera concisa y compartir los principales aprendizajes hemos procedido a ordenar en los siguientes apartados los aspectos que las conforman. Queremos visibilizar cómo se inician los procesos, las acciones llevadas a cabo, sus resultados y las valoraciones de los participantes acerca de los elementos que han resultado más significativos. En este apartado, para situar los casos, relatamos los cuatro procesos municipales acompañados, de manera que nos permitan en el siguiente bloque abordar su análisis en profundidad, combinarlos con las reflexiones del conjunto de los procesos consolidados y las aportaciones teóricas expertas que ya existían.

## 7.1. Barcelona

### 7.1.1. Presentación del territorio

Barcelona es una ciudad que necesita poca presentación. Es conocida por su capital cultural, arquitectónico, histórico, su vida social e incluso por su activismo movilizador. En todo caso, para situarnos en sus particularidades como territorio incluido en esta investigación pensamos que es interesante poder destacar algunos datos sobre ella. Se trata de la capital y es la ciudad más poblada de Cataluña, con más de millón y medio de habitantes; tiene delimitada su extensión por el Mar Mediterráneo, la montaña de Collserola y los deltas de los ríos Besós y Llobregat. La ciudad se divide administrativamente en 10 distritos, que responden a criterios históricos y funcionales, y que a su vez se dividen en 73 barrios. Si bien las experiencias de la ciudadanía sabemos que pueden ser muy variadas, Barcelona presume de cuidar la idiosincrasia y la vida de cada barrio,




*Figura 17. Mapa del municipio de Barcelona, sus barrios y distritos. Fuente: Ajuntament de Barcelona*

con equipamientos, participación social y cultural pensada de manera territorializada. De hecho, los distritos tienen capacidad de decisión y gestión económica, con equipos técnicos dedicados de manera específica y referentes territoriales por barrios de la ciudad.



*Figura 18. Vistas de la ciudad de Barcelona desde Collserola. Fuente: PAH Barcelona*

En nuestro caso es interesante comentar este factor, porque la experiencia que acompañamos, si bien surge de la administración central de Barcelona, concretamente desde la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional (DJGCI), se concreta en cuatro distritos de la ciudad donde se trabaja con los equipos técnicos locales de distrito, así como con las entidades vinculadas a esta área temática en cada uno de los territorios. Esto es posible porque las áreas centrales de la ciudad están conectadas con los equipos locales de distrito. Trabajamos en cuatro de ellos (Gràcia, Sant Andreu, Sarrià-Sant Gervasi y Horta-Guinardó), donde se cuenta con personas técnicas referentes del área de cooperación, así como con equipos técnicos locales de distrito referentes de educación, juventud, deportes, etc., que dependen del mismo ayuntamiento. A su vez, también existen referentes educativos de distrito que dependen de otros niveles administrativos, como los referentes de los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP). La ciudad de Barcelona tiene la peculiaridad de que la administración de las competencias educativas cuenta con un organismo de gestión conjunta entre la Generalitat de Cataluña y el Ajuntament de Barcelona, el *Consorci d'Educació de Barcelona*, del cual dependen los CRP de cada distrito y sus respectivos referentes de Servicio Comunitario. Se trata de un organismo coparticipado entre la administración local y la administración autonómica para colaborar conjuntamente en la gestión de los centros educativos de educación formal, con la participación de los equipos técnicos de educación de distrito con los cuales comparten algunas funciones. La ciudad de Barcelona goza de una articulación especial de competencias diferenciada del resto de Cataluña en virtud de las singularidades que le reconoce la Carta de Barcelona. Por este motivo, asume más competencias educativas que el resto de municipios mediante esta coordinación con el *Departament d'Educació*.

Para dar una idea del volumen de centros y entidades de la ciudad, según datos del *Consorci d'Educació de Barcelona* y del *Ajuntament de Barcelona* en la capital catalana existen más de 700

centros educativos entre públicos, privados y concertados que ofrecen formación reglada y más de 140 entidades de ocio y tiempo libre. Considerando el área de la que parte nuestro trabajo también es interesante destacar que podemos encontrarnos con una gran diversidad de entidades de Justicia Global, Cooperación Internacional y Derechos Humanos; más de un centenar, según los registros de entidades. No siempre estas entidades realizan actividades en la ciudad de Barcelona; tienen ubicada su sede en la capital, pero actúan de manera descentralizada por el territorio y se extienden al ámbito internacional. También existe un importante volumen de entidades pequeñas, con personas voluntarias implicadas que enriquecen el tejido asociativo de la ciudad y que realizan acciones más localizadas en el barrio en que se encuentran.

### 7.1.2. Situación inicial

#### Primeros contactos y estado inicial

Desde el año 2013 la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del *Ajuntament de Barcelona* comienza contactos con personas del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio y el GREM, dado que les despierta interés impulsar proyectos entre las entidades vinculadas a esta área en la ciudad (Bär, Campo, Monzó, Rifà y Rubio; 2018b). A partir de estas conversaciones iniciales surge la idea de promover una formación y un acompañamiento piloto para las entidades participantes en el curso. Para coordinar estas primeras actuaciones empiezan a originarse encuentros entre las personas referentes de la DJGCI en Educación, del Centro Promotor y del GREM. Se abre así un espacio de trabajo conjunto desde donde se implementan y se comparten las necesidades y preocupaciones acerca del trabajo en esta temática, y los posibles encajes con el aprendizaje-servicio. De una manera orgánica, este espacio de trabajo va haciendo el seguimiento a las acciones iniciadas, hasta el momento la formación y los primeros pilotos, para valorar las aportaciones del proceso y pensar en próximos pasos en virtud de las necesidades que se detectan. Surge la posibilidad de vincular un trabajo final de máster desde la universidad que haga el seguimiento a estas entidades y recoja sus reflexiones. Esta valoración conduce a otras actuaciones que iremos explicando, como la firma de un acuerdo de colaboración entre las

diferentes partes que formaliza este vínculo, al cual se suma el *Consorci d'Educació de Barcelona* como referente de los centros educativos y a tenor de su apuesta por el servicio comunitario.

Una vez finalizados estos primeros proyectos piloto, se valora la conveniencia de continuar con esta colaboración, que va creciendo en acciones y a través de las entidades que participan. Los espacios formativos toman forma de seminario participativo que se mantiene en el tiempo como espacio para compartir aprendizajes, que se recogen en una guía específica sobre aprendizaje-servicio en esta temática (Lucchetti y Rubio, 2016) y se da continuidad a los acompañamientos; incluso se añade una convocatoria específica. En 2016 se decide ampliar esta apuesta con la intención de involucrar más a los distritos en este tipo de proyectos, buscando territorializar las acciones. En este punto comienza el acompañamiento de los cuatro distritos que se vinculan a esta investigación como territorios piloto de la ciudad. Estas acciones siguen creciendo y en 2018 la apuesta se consolida con el Programa de Educación para la Justicia Global y Aprendizaje-Servicio (Bär, Campo, Monzó, Rifà, y Rubio; 2018a), que incluye la apuesta que hace dos años se venía realizando. Posteriormente, ampliaremos este proceso y concretaremos sus acciones.




*Figura 19. Imagen creada por la DJGCI para identificar las acciones del programa. Fuente: bcn.cat*

Inicialmente, el equipo de la DJGCI constaba de una persona técnica referente del ámbito educativo y una persona no contratada directamente por la dirección que ofrecía un apoyo externo a tiempo parcial. La dirección tenía contacto con las entidades del sector, principalmente a partir de las subvenciones que se otorgaban y el seguimiento de las mismas. En el ámbito de los distritos de la ciudad, en algunos existían equipos técnicos que respondían a denominaciones como Cooperación o Solidaridad; entre ellos los cuatro distritos con los que trabajamos, pero no en la totalidad de la ciudad. Según el informe realizado sobre distritos en 2014 (Garcia-Alba, 2014) por agentes externos, sus acciones no respondían a un programa de trabajo conjunto o común entre ellos, sino que dependían de apuestas a veces personales o de la tradición del área en cada distrito.

## Motivaciones, problemáticas y retos

Para situarnos, el área de Justicia Global y Cooperación Internacional tiene por objetivo hacer de Barcelona una ciudad comprometida con el mundo. Según su plan director (Ajuntament de Barcelona, 2018a), Barcelona busca ser un motor por la equidad social, el desarrollo sostenible y el progreso económico y contra las desigualdades globales. Con este fin el plan actual identifica la educación para la justicia global como un eje fundamental para una cooperación transformadora y descubre en el aprendizaje-servicio una herramienta a impulsar entre sus entidades, como un tipo de proyecto que consigue fomentar un análisis crítico de las causas que generan las desigualdades, a la vez que contribuye al cambio de actitudes y prácticas, comprometiendo a la implicación de las personas en acciones transformadoras (Rubio y Lucchetti, 2016). Esta idea arranca de la percepción de malestar entre las entidades, que puntualmente no acababan de sentirse cómodas con los centros educativos; de modo aún más preocupante, no sentían que llegaran a cumplir con sus objetivos. Las entidades del mundo de la cooperación internacional, incluyendo su vertiente educativa, se hallaban repensando sus acciones, desde modelos más asistencialistas hacia un nuevo modelo de justicia global. Este es un término complejo, con una trayectoria corta que está en construcción mientras realizamos esta experiencia, y que se inscribe en la evolución de los paradigmas del área en que algunos autores (Ortega, 1994; Mesa, 2000; Boni, 2011) reconocen hasta cinco generaciones, que van desde enfoques más caritativos y asistencialistas, pasando por aquellos más desarrollistas, de educación crítica y de educación para el desarrollo humano sostenible, hasta llegar al que durante este proceso se está generando, de Educación para la Justicia Global (EpJG).

Esta nueva concepción de la Justicia Global hace que las entidades se cuestionen sus prácticas educativas en los países del norte global y comiencen a explorar metodologías más participativas y transformadoras que realmente ayuden a educar de una manera más crítica y enfocada al cambio de actitudes y responsabilidades. En este camino las entidades encuentran en el aprendizaje-servicio una herramienta práctica, con la potencialidad de construir prácticas transformadoras y profundizar en la reflexión sobre la construcción de este proceso de justicia entendida como global y local de manera interconectada (Bär, Campo, Monzó, Rifà, Romañá y Rubio; 2020).

En uno de los informes iniciales sobre la implementación del aprendizaje-servicio en las entidades de cooperación (Lucchetti, 2016), antes del inicio más territorializado del proceso, se recogen las motivaciones iniciales que reconocía la DJGCI para iniciar esta apuesta:

- *Voluntad de potenciar el papel de las entidades de cooperación en la misma ciudad de Barcelona*. Sus intervenciones estaban muy focalizadas en países del Sur, lo que provocaba que no encontraran el encaje en ámbito local, más allá de acciones de denuncia de la realidad en otros territorios.

- *Intención de buscar nuevas estrategias de aproximación a la ciudadanía,* centrando la atención en las posibilidades de intervención que proporciona el ámbito educativo.

- *Las acciones educativas realizadas por las entidades en la ciudad se caracterizaban por ser intervenciones puntuales con poco impacto*. Era interesante buscar nuevas metodologías que permitiesen colaborar con los centros educativos de manera continuada y aumentar el impacto de las mismas.

En el grupo de discusión que se realizó con agentes implicados de la ciudad de Barcelona la totalidad de personas asistentes –tanto de centros educativos, técnicas de justicia global de distrito, de CRP y de la dirección central– comentaban que no imaginaban que el aprendizaje-servicio fuera una apuesta tan amplia, sino que fueron descubriendo su potencialidad poco a poco. En un inicio se trataba de poner en marcha este tipo de proyectos.

> *"No tenia ni idea que fos una metodologia de treball […] tan ben pensada o organitzada. M'ho imaginava més com un voluntariat. […] Quelcom més assistencialista, des d'una mirada sense tant de compromís. […] La resta ho vam anar descobrint de manera natural, teníem el neguit de quin era el paper de les entitats de cooperació a la nostra ciutat, no només com agents que transmeten el que passa, sinó com un agent educador més. En això l'ApS va respondre"*[6]. (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 10:29.930)

En el momento que se decide llevar este impulso por el aprendizaje-servicio del área central a los distritos se valora la capacidad que ha demostrado esta metodología para trabajar la cohesión social, la participación ciudadana sobre necesidades reales conectadas a los territorios. Tal y como se destacaba en el informe del proceso de implementación realizado al final del acompañamiento más intensivo y validado por el equipo técnico (Anexo X), las principales motivaciones eran, por un lado, aprovechar la potencialidad territorial del aprendizaje-servicio, dado que *los proyectos tomaban más sentido cuando tienen participación de entidades locales, grupos arraigados en el territorio*. Por otro lado, podía dar respuesta a una preocupación de las técnicas de distrito, en que *las entidades más pequeñas de la ciudad muchas veces respondían a acciones más asistencialistas* y necesitaban encontrar una manera de repensar sus acciones en clave de justicia global como estaban haciendo el resto de las entidades de la ciudad. Principalmente porque eran entidades que funcionaban a partir de un voluntariado, muchas

[6] Traducción propia: *"No tenía ni idea de que fuera una metodología de trabajo […] tan bien pensada u organizada. Lo imaginaba más como un voluntariado. […] Algo más asistencialista, desde una mirada sin tanto compromiso. […] El resto lo fuimos descubriendo de manera natural, teníamos la inquietud de cuál era el papel de las entidades de cooperación en nuestra ciudad, no sólo como agentes que transmiten lo que ocurre, sino como un agente educador más. En esto el ApS respondió."*

veces muy escaso y con poca renovación de personas, que entendían que su función estaba en otros países, pero no encontraban encaje con su aportación desde la ciudad, más allá de su participación en ferias de solidaridad o charlas puntuales. Como se desprende de las actas de las primeras reuniones, la preocupación principal de las técnicas era que estas entidades estaban desapareciendo por falta de personas implicadas, falta de relevo generacional y porque cada vez les costaba más justificar que sus acciones fueran sostenibles para sus contrapartes a largo plazo o que no fueran excesivamente asistencialistas. Por ejemplo, en muchos de los distritos se daba la situación de ser personas que habían realizado un viaje a algún país empobrecido y buscaban maneras de colaborar económicamente con algún proyecto en alguno de ellos, donde se habían perdido las acciones sensibilizadoras o de incidencia y solo se mantenía la colaboración económica a pequeña escala, o las acciones que se realizaban tenían un enfoque paternalista con las situaciones que estas personas vivían. Ante estas situaciones las técnicas de distrito veían en el aprendizaje-servicio una posibilidad para repensar sus acciones, vincularse al territorio y abrirse a otras personas colaboradoras ampliando la base social de las entidades.

### 7.1.3. Descripción del proceso de implementación

#### Participantes y roles

*Equipo de impulso Centro Promotor ApS-GREM.* Durante todo el proceso hubo personas implicadas desde el Centro Promotor y el GREM, tal y como hemos explicado con anterioridad; principalmente, un grupo más amplio formado por Laura Rubio, Laura Campo, Laura Lucchetti (entre 2013 y 2017), Brenda Bär y Blanca Romañá (entre 2018 y 2021). Estas personas fueron implicándose con diferente intensidad y asumiendo diferentes acciones de la apuesta global que realizaba la DJGCI con relación al aprendizaje-servicio, recayendo las funciones más vinculadas a la apuesta territorial en quien también asume estas tesis de investigación, aunque en un futuro también pudieron compartirse con Blanca Romañá. El rol de acompañamiento territorial que se asumía desde el centro promotor contraía funciones de cara a las entidades (presentar la propuesta, acompañar el diseño e implementación de proyectos, facilitar contactos, etc.), en relación al personal técnico de distrito (acompañar el mapeo de oportunidades, apoyo a la creación de una apuesta territorial, ordenar dinámicas y circuitos de trabajo, etc.), hacia los cargos políticos para afianzar la apuesta y de coordinación general de las acciones en todo el ámbito municipal. Este equipo diseña y lleva a cabo acciones como impartir seminarios, asesorar a las entidades, recoger evidencias, etc.

*Técnicas de la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional.* Desde la DJGCI participan dos personas (Judit Rifà y posteriormente se incorpora Maria Monzó) como técnicas dedicadas al ámbito de Educación para la Justicia Global. Coordinan las acciones desde la dirección, tienen contacto con los equipos técnicos locales de distrito y las entidades de la ciudad, así como otras áreas de la administración local. Participan de manera activa en la organización y diseño de las acciones junto con el equipo de impulso, facilitan los recursos que las hacen posibles y participan de ellas; en algunas ocasiones comparten corresponsabilidad en la medida de su disponibilidad.



*Figura 20. Encuentro del equipo de impulso: Centro Promotor ApS-GREM UB, Consorci d'Educació de Barcelona y DJGCI. Fuente: Informe Distritos 2018-2020. Romañá (2020).*

*Equipos técnicos de distrito de Justicia Global y Cooperación Internacional.* Cada uno de los distritos con los cuales trabajamos en el impulso más territorializado cuenta con al menos una persona técnica referente del área (Gemma Blasco, Horta-Guinardó; Nathalie Souto, Sant Andreu; Chus Auñón y Susana Andrés, Sarrià- Sant Gervasi y Merche Avilés y Núria Valero, Gràcia). En su mayoría estas figuras comparten funciones con las de otras áreas más allá de cooperación, y sus dedicaciones y funciones suelen ser diferentes según el recorrido histórico o valor que ha tenido la temática. Estas personas mapean los recursos del territorio, tienen contacto directo con las entidades de distrito, las acompañan y ofrecen apoyo en sus acciones y futuros proyectos de aprendizaje-servicio facilitando recursos, al tiempo que asisten a espacios formativos y de coordinación de ciudad. Realizan estas acciones con el apoyo del equipo de impulso y van asumiendo otras en la medida que su disponibilidad se lo permite.

*Consorci d'Educació de Barcelona (CEB).* Este organismo nos posibilita coordinar acciones con los centros educativos formales y principalmente con la apuesta del servicio comunitario. Inicialmente, las relaciones se dan en el ámbito de la dirección del área encargada de la

innovación pedagógica, pero luego el CEB dedica dos personas referentes a la apuesta del servicio comunitario (Elena Cano y Francesc Vila) y un CRP específico al trabajo de educación en valores que asume como objetivo el impulso del aprendizaje-servicio (donde participan Martí Boneta y Marta Ponti). Con estos agentes se coordinan las acciones de ciudad (formaciones, actos de reconocimiento, etc.) que se buscan desplegar en territorio mediante los CRP de cada distrito.

*Centro de Recursos Pedagógicos (CRP)- Servicios Educativos de cada distrito.* En cada uno de los distritos existe un CRP que está en contacto con los centros educativos formales, que pueden proponer y acompañar el inicio de proyectos o realizar acciones de formación para promover la metodología con mayor relevancia, considerando que desde hace unos años impulsan el servicio comunitario. En cada uno de ellos existe una persona responsable del servicio comunitario que participa activamente en los grupos de impulso locales en la mayoría de los distritos. En el inicio del proceso la implicación dependía de factores personales, pero a partir de la mayor colaboración con el CEB esta se fue extendiendo en todos ellos.

*Equipos técnicos de distrito de Educación.* A nivel de cada distrito también existen referentes del ámbito educativo que dependen de la administración local. Estos tienen mayor relación con los centros de primaria del distrito, ya que coordinan programas con ellos y asumen tareas de mantenimiento. También impulsan otras acciones educativas que son oportunidades de colaboración en clave de aprendizaje-servicio y facilitan contactos. En algunos casos también tienen relación con las entidades de ocio y tiempo libre, aunque según el distrito esta responsabilidad recae en los equipos técnicos de juventud.

*Director General de DJGCI y concejales de cooperación de distrito.* Son los responsables políticos de las acciones que se llevan a cabo, por lo que participan en las reuniones estratégicas para tomar decisiones de impulso o apuesta. Además, participan en espacios públicos como consejos de cooperación para extender la apuesta y promocionarla. En algunos contextos concretos existe una implicación mayor donde se asumen algunas tareas puntuales como reuniones con entidades o coordinación de alguna acción ocasional en la medida de sus posibilidades y disponibilidad.

*Entidades y Centros Educativos.* En la apuesta tanto centros como entidades tienen un papel muy activo, ya que participan en las formaciones y seminarios formativos, al tiempo que se coordinan entre ellos para asumir proyectos de aprendizaje-servicio y llevarlos a cabo. En la apuesta participan activamente centros educativos de los diferentes distritos y entidades de la ciudad en su conjunto y de distrito.

*Equipos técnicos de las diferentes áreas del ayuntamiento.* Además de las áreas más fuertemente implicadas por el tipo de apuesta y de donde en ocasiones surge la misma (Educación y Justicia Global) y por la vinculación amplia de la temática y el tipo de proyectos, se implican otros equipos técnicos. Esto ha sucedido tanto en el ámbito de distrito, donde ha habido contacto con equipos de juventud, interculturalidad, medio ambiente, feminismos, etc., como desde el ámbito municipal, donde se han dado coordinaciones con otras áreas estratégicas como Barcelona Ciudad Refugio o Economías Comunitarias, entre otras. Con estas se han buscado sinergias para implicarlas en la coordinación de proyectos o sumar entidades de sus ámbitos en proyectos que tengan relación con la justicia global.

## Acciones principales

El proceso de Barcelona se ha construido con acciones que se han llevado a cabo en el ámbito municipal y otras en el del propio distrito. Si bien nuestro proceso se centra fundamentalmente en la implementación territorial, nos ha parecido interesante recoger las acciones de implementación en ambos niveles, ya que contemplan la complejidad de una ciudad de este tipo donde se vuelve indispensable plantearnos este doble abordaje. Dada la dedicación con la que se ha podido contar, son muchas las acciones concretas, reuniones, proyectos de aprendizaje-servicio que se han llevado a cabo durante estos más de ocho años de apuesta. Estas han sido recogidas ampliamente, tanto en el documento de apuesta publicado por la DJGCI (Bär, Campo, Monzó, Rifà y Rubio; 2018), como en los informes finales de cada etapa del proceso (Lucchetti, 2016; Bär, 2018 y Romañá, 2020) que se recogen en los anexos y en publicaciones compartidas en congresos. Para poder sintetizarlo y permitirnos hacer un recorrido por el mismo, repasaremos aquellas acciones principales que han sido abordadas en el ámbito global de la ciudad y una breve concreción en cada distrito, generando una línea temporal del proceso de Barcelona.




*Figura 21. Programa Educación para la justicia global y aprendizaje-servicio. Fuente: Ajuntament de Barcelona*

En líneas generales, los objetivos de este programa se han materializado en diferentes estrategias de trabajo que han ayudado a trazar varias acciones específicas que les dan respuesta.

*Estrategias de apoyo económico.* Se dota de los recursos económicos necesarios a las entidades para poder llevar a cabo proyectos de aprendizaje servicio. En la ciudad de Barcelona se cuenta con entidades basadas en el voluntariado, pero también con diferentes entidades profesionalizadas, por lo que esta estrategia se volvía necesaria para poder permitir dedicar personal y recursos a estos proyectos, así como mantener la estructura de las mismas. Esta estrategia se ha concretado en diferentes acciones:

- Ayudas para desarrollo de proyectos piloto. Durante el primer curso se dotó de subvenciones directas a los tres proyectos piloto que se acompañaron para garantizar que las entidades las pudieran llevar a cabo con éxito.
- Ayudas de distrito. Si bien suele tratarse de entidades basadas en el voluntariado, en el ámbito de distrito también se consideró interesante activar ayudas para financiar actuaciones concretas del proyecto (impresiones, material fungible necesario, talleres puntuales, organización de eventos públicos, etc.).
- Convocatoria de subvenciones específica para proyectos de aprendizaje servicio. Después de realizar los proyectos piloto, se decidió abrir una línea específica de financiación de proyectos de aprendizaje-servicio dentro de la convocatoria de subvenciones de proyectos educativos de la DJGCI. Esto visibiliza concretamente este tipo de proyectos dentro de la convocatoria y a la vez adecua el formulario que se presenta a los proyectos de aprendizaje-servicio que hay que potenciar con sus particularidades pedagógicas y organizativas.

*Formación y acompañamiento.* Se idean y ofrecen espacios de formación y acompañamiento a las entidades para diseñar proyectos de aprendizaje servicio y reflexionar sobre su tarea. Principalmente mediante:

- Cursos sobre aprendizaje servicio y diseño de proyectos. Se ofrecen formaciones sobre la metodología, a veces de forma específica dentro de la apuesta y otras veces en colaboración con formaciones ya existentes emprendidas por otros agentes, como los CRP u otros espacios municipales.
- Seminarios sobre aprendizaje-servicio y Educación para la Justicia Global. Luego de las formaciones iniciales, se decidió generar un espacio de seminario continuado tipo taller donde las entidades pudieran compartir sus avances y reflexiones entre ellas con el acompañamiento del equipo motor para potenciar estas reflexiones y sumar aprendizajes al proceso.
- Asesoramientos a entidades y proyectos. Además de las sesiones grupales se activaron espacios individuales de asesoramiento a las entidades sobre proyectos concretos que estaban llevando a cabo o aspectos de estos que querían mejorar. Estos se han realizado para entidades de ciudad como sesiones puntuales que se llamaron “Cafés ApS” y en el ámbito del distrito identificando entidades concretas a las cuales se les ofrecía un acompañamiento más intensivo durante todo el curso como apoyo al proyecto.

*Creación de redes y arraigo en el territorio*. Se buscaba generar redes de trabajo en el territorio mediante el acompañamiento al equipo técnico de distrito con el fin de impulsar y arraigar los proyectos de Justicia Global en los diferentes barrios de la ciudad mediante las diferentes acciones:

- **Acompañamiento a equipos técnicos de distrito.** Encuentros y creación de un plan de trabajo concreto en cada distrito que incluya el mapeo de entidades, identificación de oportunidades para la creación de proyectos y generación de dinámicas de trabajo con los agentes locales que vehiculen la articulación de proyectos con los centros educativos. Esto supuso generar espacios de reunión y vías de comunicación entre equipos técnicos de Justicia Global, Educación, CRP y otras áreas para identificar oportunidades, que luego se acompañaban desde el grupo de impulso; se procuró también que estos asumieran un plan de trabajo conjunto para el impulso del aprendizaje-servicio.
- **Apoyo a otras áreas del Ayuntamiento.** Contacto con otras áreas de la administración local y central con las cuales podían vehicularse propuestas de aprendizaje-servicio (Escoles més sostenibles, Barcelona Ciutat Refugi, Barcelona Activa, etc.) de manera que se convierta en una apuesta coordinada.
- **Extensión propuesta.** Impulso de acciones para consolidar el impulso político de la apuesta a nivel amplio en el distrito y en la administración central.

*Reconocimiento y comunicación*. En diversas actuaciones se recoge el proceso que ha generado el programa así como las buenas prácticas en proyectos de aprendizaje servicio, para dar a conocer la apuesta y las experiencias generadas. En esta línea también se ha buscado reconocer la apuesta de las entidades en diferentes espacios y mediante diferentes publicaciones:

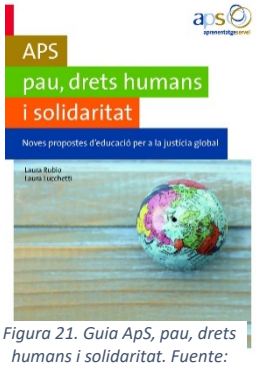



*Figura 21. Guia ApS, pau, drets humans i solidaritat. Fuente: Centro Promotor ApS.*

- **Elaboración de guías.** Primera guía "APS. Paz, derechos humanos y solidaridad" (2016) surgida del proceso de los primeros seminarios. Posteriormente se abre un nuevo proceso en los seminarios y surge la guía ampliada "Aprenentatge Servei i Justícia Global: Justícia de gènere, econòmica i ambiental, drets humans i dret a migrar" (2020) fruto del proceso de seminarios.
- **Artículos.** Difusión en prensa y académicos.
- **Presentaciones** de la apuesta y experiencia en congresos.
- **Creación espacio web** de ciudad, de distritos y mapa de buenas prácticas.
- **Jornadas**. Específicas de Educación para la Justicia Global y otras de reconocimiento e intercambio de prácticas de aprendizaje-servicio en los distritos.




*Figura 22. Difusión de la presentación de la segunda guía generada durante el proceso. Fuente: Ajuntament de Barcelona.*

Este conjunto de actuaciones se ha ido ubicando en diferentes momentos del proceso y también han sido territorializados en los diferentes distritos de la siguiente manera:

*Curso 2013-2014*

- Formación Aprendizaje-Servicio y Justicia Global.
- Acompañamiento de 3 proyectos piloto.




*Figura 23. Seminario ApS y Ed. para la Justicia Global 2019. Fuente: @ApSCatalunya*

*Curso 2014-2020*

- Inicio de los seminarios de ciudad que se mantienen hasta la actualidad. Inicialmente mensuales y después trimestrales.
- Creación modalidad de convocatoria específica de proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito de la ciudad que se mantiene hasta la actualidad.
- Inicio de los acompañamientos a entidades de ciudad en clave de "Cafés ApS".

*2016-2018*

Se realiza el despliegue de pilotos territoriales por distritos, comenzando por Horta-Guinardó y Sarrià-Sant Gervasi, con los cuales se trabaja durante dos años, y sumando a Sant Andreu y Gràcia el segundo curso. Para cumplir con el objetivo de territorializar las acciones e impulsar el aprendizaje-servicio en las acciones y entidades de distrito se realizaron las siguientes acciones, adaptadas a las particularidades y posibilidades de cada territorio. Todas las siguientes acciones buscan realizarse de manera corresponsabilizada con los equipos técnicos de distrito en la medida que su disponibilidad horaria lo permite o buscar que puedan asumirlas gradualmente después de un primer impulso de la acción.

- Presentación propuesta a equipos técnicos y consejeros/as de distrito.
- Trabajo para el impulso de proyectos concretos:
    - Presentación sobre aprendizaje-servicio a entidades.
    - Acompañamiento a las entidades para el diseño proyectos.
    - Acompañamiento a la implementación de los proyectos a aquellas entidades con mayores dificultades durante el primer curso que realizan el proyecto.
    - Búsqueda de apoyo económico o de recursos para la ejecución de los proyectos gracias a la vinculación con el proyecto de distrito.
    - Valoración conjunta final de los proyectos para su mejora y continuidad.

- Mapeo del conjunto de entidades de distrito, proyectos de ciudad y otras oportunidades de aprendizaje-servicio en el distrito.
- Trabajo con el personal técnico de Justicia Global para el diseño de circuitos de trabajo para vehicular estas oportunidades con el resto de agentes.
- Trabajo con el personal técnico CRP, técnico local de educación y otras áreas.
- Creación de un grupo impulso territorial con el conjunto de actores.
- Creación y consolidación de algún espacio de encuentro conjunto de las entidades (consejo de entidades, mesa de entidades, etc.).
- Espacios de difusión y reconocimiento de prácticas.
- Diseño de documentos de apuesta de distrito.
- Evaluación de la apuesta y elaboración de líneas de trabajo de futuro con el conjunto de actores del grupo de impulso.



*Figura 24. Jornada de reconocimiento a proyectos ApS en Sant Andreu. Fuente: propia.*

También se llevaron a cabo acciones conjuntas con el conjunto de distritos:

- Encuentros de coordinación entre la DJGCI y los diferentes referentes de distrito para el impulso del aprendizaje-servicio, con el objetivo de:
  - Compartir buenas prácticas.
  - Reflexionar conjuntamente sobre la estrategia.
  - Vincular al territorio los proyectos de aprendizaje-servicio subvencionados en el conjunto de la ciudad.

*2017*

- Jornada “Barcelona educa per a la Justicia Global” con la presencia de entidades y equipos locales. En la jornada se presenta el mapa de experiencias realizadas en el ámbito ciudad.




*Figura 25. Jornada de ciudad "Barcelona Educa para la Justicia Global". Fuente: propia.*

*2018*

- Creación de la publicación y presentación de la apuesta conjunta de ciudad "Aprendizaje Servicio y Justicia Global"
- Encuentro con representantes de diferentes áreas del ayuntamiento para conocer la propuesta y realizar un mapeo colectivo de agentes y posibles roles.



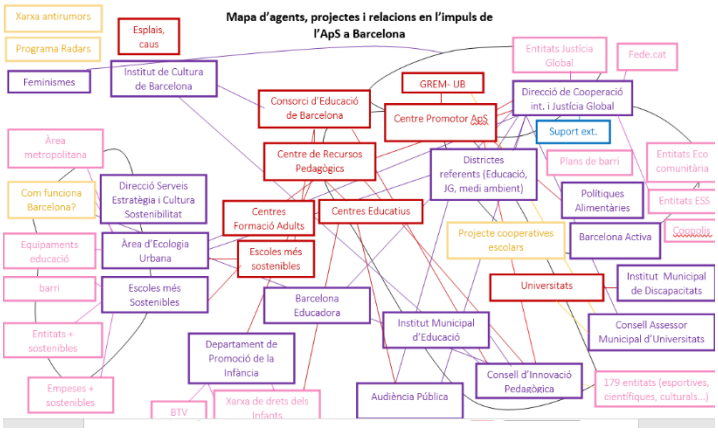



*Figura 26. Actividad de mapeo colectivo con las diferentes áreas del ayuntamiento y su resultado. Fuente: propia.*

*2018-2020*

Inicio de un proceso de impulso territorial de las áreas de justicia global que incluye el aprendizaje-servicio, pero también acciones más amplias del ámbito de la educación para la justicia global, donde Blanca Romañá es la persona referente de estas tareas:

- Impulso de espacios compartidos de formación y reflexión de equipos técnicos de distrito sobre justicia global, incluyendo el aprendizaje-servicio.
- Impulso de nuevas jornadas de distrito en colaboración con los CRP, tanto jornadas de reconocimiento como de encuentro entre entidades y centros educativos.



*Figura 27. Reunión de referentes de Justicia Global. Fuente: Informe distritos 2018-2020 B. Romañá (2020).*

- Identificación de oportunidades y acompañamiento a proyectos de aprendizaje-servicio de entidades y acciones impulsadas por los equipos técnicos de distrito.

- Creación de una web compartida entre equipos técnicos y vídeos explicativos de sus acciones.



*Figura 28. Una de las últimas jornadas de entidades y equipos técnicos antes de la pandemia en 2020. Fuente: Propia.*

### 7.1.4. Resultados

Este proceso no ha sido en vano, sino que las personas participantes destacan diversos cambios en el territorio respecto al área en la cual estamos trabajando. El resultado más obvio podría ser el surgimiento de proyectos de aprendizaje-servicio, pero también hemos querido recoger otros aspectos como las nuevas dinámicas de trabajo u otros factores que se destacan y que han contribuido a cambios positivos a partir de la incorporación del aprendizaje-servicio.

#### Dinámica organizativa

La ciudad de Barcelona, por su envergadura, suponía un espacio complejo de niveles administrativos con unas dinámicas propias iniciales muy compartimentadas, ante las cuales el trabajo en equipo que supone el aprendizaje-servicio suponía un reto importante. Si bien inicialmente se trabajó desde el equipo de impulso y acompañamiento de manera más directa con entidades y centros educativos para generar proyectos, se fue buscando a la vez generar espacios sostenibles para que los agentes propios de cada territorio pudieran asumir las acciones que suponía este impulso y coordinar mejor sus esfuerzos. Es importante tener en cuenta que muchos de ellos ya asumen funciones de trabajo con centros educativos y entidades y la organización de acciones educativas que tenían la potencialidad de reorientar hacia el aprendizaje-servicio. Pero para aprovechar estas sinergias, y asumir también las nuevas tareas que supone el impulso del aprendizaje-servicio de manera que refuerce sus objetivos, era

necesario organizar este trabajo conjunto. Si bien generar estas dinámicas de trabajo sostenibles para los agentes fue un objetivo desde el inicio del proceso, la técnica de apoyo a distritos nos reconoce que dio continuación al proceso inicial en el cual se participó desde esta tesis, que sigue sin estar completamente consolidado y avalado políticamente en todos los territorios. Aun así, la experiencia nos permite esbozar unos espacios que necesitan ser activados en los territorios y algunas de las funciones principales que se ha encontrado útil que puedan asumir. Las dinámicas que se acabaron por efectuar fueron esbozadas con el conjunto de los equipos técnicos de distrito en encuentros previos de trabajo y luego se fueron consolidando en cada uno de los territorios en función de la realidad concreta y de las posibilidades de cada uno de ellos a medida que avanzaba el proceso y se tejían alianzas con el resto de agentes. En la siguiente tabla presentamos en qué territorio encontramos cada tipo de espacio.

| | Sant Andreu | Sarrià Sant-Gervasi | Horta-Guinardó | Gràcia |
|---|---|---|---|---|
| Coordinación de ciudad | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ |
| Mesa ApS | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ |
| Espacio de encuentro de entidades | ✔ | ✖ | ✔ | ✔ |
| Espacio encuentro de centros educativos | ✔ | ✔ | ✖ | ✖ |
| Espacio de apoyo político | ✔ | ✖ | ✔ | ✔ |

*Tabla 17. Espacios de impulso del ApS generados en los distritos de Barcelona. Fuente: Elaboración propia.*

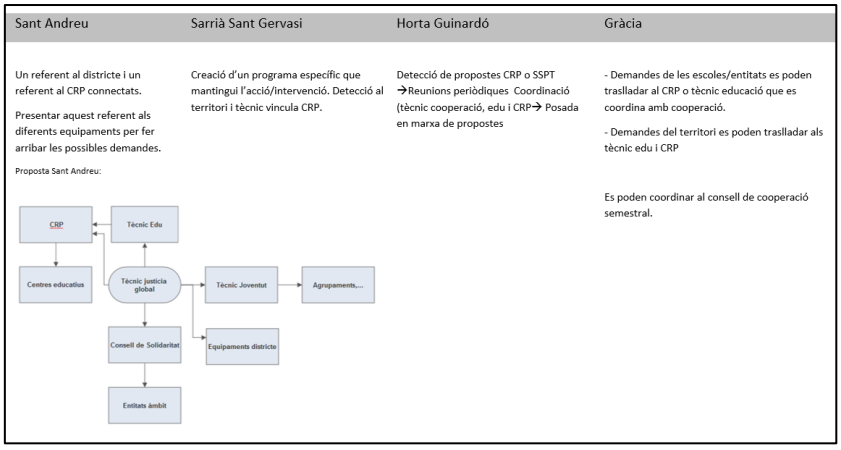



*Figura 29. Exploración de posibles circuitos de trabajo. Fuente: Acta encuentro de referentes de justicia global de distrito. Abril, 2017.*

*Coordinación de Justicia Global de ciudad.* La DJGCI tenía contactos puntuales con los equipos técnicos de esta área en los diferentes distritos, pero desde un inicio surgió la

necesidad de generar un espacio estable de encuentro entre ellos, que sirviera para coordinar una estrategia compartida y donde pudieran entre iguales compartir experiencias y aprendizajes. Estos espacios comenzaron convocándose como reuniones puntuales en las cuales se compartían las intenciones desde la dirección central de impulsar el aprendizaje-servicio u otra acción. A estas funciones se les sumó la necesidad de conocer los proyectos subvencionados de ciudad en los diferentes distritos para poder territorializarlos, así como compartir experiencias, reflexionar problemáticas comunes o potenciar el trabajo coordinado con otras iniciativas municipales -programas como BCN Ciutat Refugi o la Audiencia Pública-. A medida que avanzaba el espacio, los mismos equipos acabaron pidiendo que el espacio se consolidara con alguna reunión trimestral.

*Mesa ApS de distrito.* Se vio necesario generar un espacio de encuentro de distrito con la técnica de Justicia global, la persona referente del CRP y otras figuras técnicas locales de ámbitos como educación, espacio de juventud, feminismos u otras dependiendo de las áreas implicadas o con voluntad de implicación en cada territorio. Este espacio permitía conocer el estado de los proyectos de aprendizaje-servicio activos en el territorio, detectar oportunidades para iniciar nuevos e identificar vías de contacto entre centros educativos y entidades interesadas. Así como asumir la organización de acciones conjuntas como actos de reconocimiento, jornadas, etc. En este espacio también participaba la persona que acompañaba el impulso, asumiendo la función de convocar el espacio, hacer el seguimiento de los acuerdos y facilitar las gestiones de propuestas de proyectos que surgían. En algunos territorios estas reuniones eran informales y poco a poco fueron tomando la solidez necesaria para autonombrarse "Mesa ApS", lo que, según consideran, le dio más consistencia:

> *"Perquè li dóna una entitat i elles s'ho creuen. El tema de l'etiquetatge penso que és rellevant. És a dir, que es digui taula. Vol dir que existeix i no és "nos reunimos de vez en cuando", sinó que existeix. Li dóna una consistència que a altres llocs no té. Penso que el tema d'etiquetar-lo i posar-li un nom a aquest espai de trobada, penso que és rellevant.*[7]*"* (B.R. Técnica de impulso JG y ApS, Entrevista referente Barcelona 5:106)

Los equipos técnicos de esta mesa podían vehicular las propuestas de centros educativos y entidades hacia otros espacios de encuentro de estos agentes o realizar una comunicación directa con alguno de ellos trasladando alguna propuesta.

*Espacio de encuentro de entidades.* En los diferentes territorios ya existía un consejo de cooperación, una mesa de entidades o un grupo de trabajo formado por estas, convocado

[7] Traducción propia: *"Porque le da una entidad y ellas se lo creen. El tema del etiquetado creo que es relevante. Es decir, que se llame mesa. Quiere decir que existe y no es "nos reunimos de vez en cuando", sino que existe. Le da una consistencia que en otros sitios no tiene. Pienso que el tema de etiquetarlo y ponerle un nombre a ese espacio de encuentro, pienso que es relevante."*

con alguna función concreta como organizar la semana de la solidaridad o la fiesta de la cooperación. Este espacio fue relevante para difundir la propuesta de iniciar proyectos de aprendizaje-servicio entre las entidades y facilitar el seguimiento conjunto de las propuestas por parte de los equipos técnicos locales. Asimismo, también permitía compartir entre agentes aprendizajes sobre la experiencia de aquellos que ya habían iniciado alguna acción y motivar a otras entidades a realizar proyectos.

*Encuentro de centros educativos.* En algunos distritos existía, convocado por el CRP, un espacio de encuentro entre centros educativos de secundaria, para hacer el seguimiento de la implementación del servicio comunitario. Este espacio sirve para hacer llegar propuestas a estos centros o impulsar alguna acción de reflexión sobre los proyectos. Lamentablemente, no permitía llegar en el mismo espacio a centros de primaria u otras etapas, a los cuales se intentó acceder en espacios como el Consejo Escolar de Distrito, pero en algunos territorios no todos los centros estaban representados en este espacio ya que en la ciudad de Barcelona asisten representantes delegados y no la totalidad de centros.

Además de los espacios específicos con agentes de distrito, el proceso nos permitió explorar la necesidad de espacios de coordinación conjuntos de la ciudad:

*Grupo motor apuesta Justicia Global.* Como ya hemos mencionado, se trata de un espacio compartido por las técnicas de justicia global de ciudad y las personas que desde el GREM y el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio colaboran con el impulso de la apuesta, tanto en la ciudad como en el ámbito de los distritos. Estos coordinan las acciones globales y realizan el seguimiento del funcionamiento de la apuesta en los diferentes territorios.

*Reuniones de coordinación DJGCI, GREM, Centro Promotor ApS, Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) y LaFede.cat.* Las personas del grupo motor en algunos momentos tienen la necesidad de coordinar sus acciones con los responsables educativos del CEB y el organismo que agrupa a las entidades del área en la ciudad. Con estos, teje alianzas y coordina sus esfuerzos para observar en qué acciones puede existir una colaboración que promueva este tipo de proyectos.

*Exploración de un posible espacio de impulso de ciudad.* Era interesante generar espacios de encuentro con otras áreas dado su interés y el hecho de que las temáticas de justicia global facilitaban colaboraciones con otras temáticas (como las dedicadas a generar

escuelas más sostenibles, promover sensibilización ante la llegada de personas refugiadas, feminismos, promoción de los mercados, etc.). Por ello, se vio pertinente generar un espacio para que las personas responsables de las mismas en el ámbito de la ciudad pudieran conocer la apuesta de la DJGCI y sus acciones para buscar sinergias con ella. Sus participantes reconocieron la importancia de encontrarse y tomar conciencia de sus puntos en común, pero este encuentro no tuvo oportunidad de repetirse, porque no existía un organismo en el ámbito de la ciudad que asumiera esta coordinación conjunta o apuesta municipal. Lo que se generaron fueron conexiones informales entre equipos técnicos para coordinar acciones puntuales, como el espacio de impulso de proyectos de aprendizaje-servicio en alimentación sostenible, donde colabora la DJGCI, el área de políticas alimentarias, plan de barrios y CRP.

### Proyectos surgidos

En una ciudad como Barcelona se vuelve difícil saber la totalidad de proyectos de aprendizaje-servicio existentes, ya que la experiencia nos demuestra que muchas veces la administración no conoce todo aquello que sucede en la ciudad. Igualmente recogemos algunos datos sobre la cantidad de proyectos surgidos que se han impulsado desde esta apuesta, mediante el apoyo económico de las subvenciones de ciudad, los espacios de seminario, o proyectos que se han acompañado desde el proceso de impulso territorial. Estos datos se recogen tanto en la diagnosis realizada (Castejón, Garcia-Alba y Rubio; 2019), en los documentos de la apuesta del área por el aprendizaje-servicio (Bär, Campo, Monzó, Rifà y Rubio; 2018) o en los informes finales de los dos momentos del proceso de impulso territorial (Bär, 2018 y Romañá, 2020).

Destacamos que, si bien en el ámbito de ciudad el seminario es un espacio específico del área y de esta apuesta, en los distritos se trata de los espacios organizados por el CRP para el impulso del servicio comunitario, a la que se invitó a participar a entidades del área. En el caso de Gràcia hubo la posibilidad de coparticipar en el mismo, asumiendo una sesión orientada a entidades además de la participación en el resto de las sesiones. También nos parece interesante destacar no solo los proyectos específicos que se reconocen como de aprendizaje-servicio, sino aquellas acciones más amplias que incorporan alguna actividad en clave de aprendizaje-servicio o responden a esta filosofía de trabajo gracias al contacto con las personas que promocionaban este impulso. Este es el caso de las acciones de la mesa de salud del barrio de El Coll, la

organización del Otoño Solidario de Sant Andreu o las acciones para la sensibilización ante la llegada de refugiados de la guerra de Siria en diferentes distritos.

Además del número de proyectos también nos parece interesante comentar que según la diagnosis realizada de los proyectos del área (Castejón, Garcia-Alba y Rubio; 2019) existe una mayor tendencia a colaborar con centros educativos públicos de la ciudad. Entre las ONGs dedicadas a la cooperación existía más tradición de colaboración con centros concertados, pero la diagnosis apunta que la colaboración con el *Consorci d'Educació de Barcelona* y la apuesta por el servicio comunitario ha facilitado los contactos con los centros públicos.

| | ApS de ciudad | ApS Sarrià Sant-Gervasi | ApS Horta-Guinardó | ApS Sant Andreu | ApS Gràcia |
|---|---|---|---|---|---|
| Entidades que asisten a seminarios | 64 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Acompañamientos a entidades | 2014-2017: 8 entidades<br>2017-2020: Bolsa de horas de cafés ApS | 7 | 4 | 4 encuentros<br>0 acompañamientos | 14 encuentros<br>3 acompañamientos |
| Proyectos ApS | 94 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| Acciones que incorporan ApS | - | 2 | 4 | 1 | 2 |

*Tabla 18. Resumen proyectos ApS y acompañamientos distritos. Elaboración propia.*

### Cambios observados

*Importancia y reconocimiento del área de Justicia Global y Cooperación internacional en los territorios.* En muchos distritos se trataba de un área poco reconocida, donde la persona referente no podía dedicar un tiempo importante de su jornada porque no estaba valorado de esta manera o ni siquiera dependía de ningún cargo político. Para hacernos una idea del valor que se le daba sabemos que hemos trabajado con los cuatro distritos donde al menos existía esta figura, pero en el resto ni existía o había quedado en desuso. Según se destaca en el informe de seguimiento de 2020, se ve fortalecida la figura de la técnica de distrito, que ahora tiene reconocida una mayor dedicación y se visibiliza su trabajo gracias a la existencia de proyectos realizados, la web creada, los vídeos de difusión, etc. También es una percepción que destacan las técnicas en las reuniones realizadas y en los encuentros conjuntos. Además, hacia el final del periodo observado comienzan a haber referentes en todos los distritos de la ciudad, habiéndose extendido dicha figura.

*Consolidación de redes.* Uno de los aspectos que se destacan en tanto que resultados es no solo que hayan podido surgir proyectos, sino que se han esbozado, o consolidado según los territorios, redes de trabajo entre agentes de justicia global, CRP, otras figuras técnicas, entidades y centros. Se trata de las mesas o espacios que antes hemos mencionado que pueden tener un papel importante para la generación de nuevas acciones y su sostenibilidad.

*Generación de acciones más coherentes entre los ámbitos de distrito y ciudad.* Los diferentes distritos comienzan a generar planes anuales más articulados con las líneas de ciudad, donde las actuaciones de ciudad se incorporan, y también comparten más puntos en común entre los mismos distritos. Además, estos planes comienzan a tener una mayor coherencia interna teniendo una visión más compartida hacia planteamientos propios del cambio de concepción que supone la educación para la justicia global. Este proceso, según se reconoce desde los equipos técnicos locales, también ayuda a acercar estas reflexiones a las entidades menos profesionalizadas de distrito desde la reflexión sobre la propia práctica. A su vez, también las acciones de ciudad comienzan a valorar la territorialización y se vinculan a barrios concretos de la ciudad y sus realidades. Según la diagnosis realizada en 2012, un 52,4 % de los proyectos estaban localizados territorialmente, mientras que en 2017 se trata del 81,8 %. Se observa que las entidades reconocen la necesidad de territorializar sus acciones para tener un mayor impacto.

*Aumento de las colaboraciones y de agentes para la justicia global.* Esta apuesta por el aprendizaje-servicio ha permitido sumar esfuerzos con centros educativos, equipamientos de distrito y otras áreas municipales para llevar a cabo acciones coordinadas. Los equipos técnicos de distrito destacan que les ha permitido trabajar con otros agentes de su territorio y convidarlos a asumir una agenda común. Además, según la diagnosis del área también se ha producido un aumento en las colaboraciones de las entidades con otros agentes. Mientras en el año 2012 el 38 % de los proyectos tenían algún tipo de colaboración, en 2017 son un 93 %. Además, estas colaboraciones han cambiado en su tipología; antes en su mayoría se trataba de agrupaciones formales para la presentación de proyectos y ahora existe un mayor abanico de formatos informales y orgánicos. Estos datos no solo hablan de los proyectos de aprendizaje-servicio, pero destacan que se trata de la modalidad donde las colaboraciones se dan con más normalidad. Las entidades reconocen que se están abriendo otros espacios de encuentro y participación mixtos entre actores no comunes del ámbito de la cooperación.

### 7.1.5. Valoraciones

#### Claves de éxito

*Confluencia entre aprendizaje-servicio, la Educación para la Justicia Global y el factor de territorio.* Durante este proceso se ha destacado que el aprendizaje servicio se convierte en una práctica que comparte principios con la Educación para la Justicia global, dado que tales ámbitos entienden la acción pedagógica como una práctica transformadora con dimensión política, orientada a la igualdad de oportunidades, que tiene como objetivo empoderar a las personas para ejercer una ciudadanía activa y responsable (Lucchetti y Rubio, 2016). Por este motivo, se convierte en una práctica que facilita este cambio de enfoque con las entidades y que comparte valores como la proximidad, la conexión, del trabajo en red y la vinculación al territorio. Por ello tiene muy buena acogida por parte de los agentes de justicia global y otros agentes locales; además del hecho de que este proceso se genere reflexionando sobre la propia práctica, no solo de manera teórica. Entre los factores positivos del aprendizaje-servicio, una de las técnicas de la DJGCI destacaba:

> *"L'ApS ens aporta aquest equilibri entre pràctica i teoria. Volem crear discurs, volem que la justícia global es construeixi des de lo local i lo global. Que tant professorat, com professionals, com ciutadania entenem de què parlem quan parlem de justícia global i com estem ara al món amb aquestes interdependències entre lo global i lo local."*[8](J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 8:2)

*Flexibilidad y respuesta a las necesidades reales de cada territorio.* Si bien se tenían propuestas previas, se buscaba construir la propuesta con los territorios y adaptar las necesidades que estos planteaban y sus posibilidades. Esto suponía trabajar en clave de proceso con ellos, buscando la capacitación y el acompañamiento de los agentes para asumir aquellas acciones que se priorizaban; acciones que para los territorios suponían retos, pero que siempre respetaban sus ritmos y preocupaciones. En algunos momentos las condiciones no eran las adecuadas o no se podía asumir el conjunto de las acciones, pero esto no paralizaba el proceso, sino que buscaba adaptarlo. La técnica que dio continuidad al acompañamiento entre 2018 y 2020 relata la importancia de la adaptación y de asumir procesos heterogéneos en cada territorio:

> *"Jo em vaig fer un marc lògic fantàstic, que després m'he adonat que no, que no es podia anar així, que havia de canviar el xip. Perquè el primer era conèixer: conèixer les persones del districte, que agafin confiança. Caminar per quines necessitats. Em vaig adonar que no podia anar imposant les tasques. Vaig fer una línia de base, és a dir, preguntant a cada districte què seria més important, i tinc una línia de base del que és més*

[8] Traducción propia: "*El ApS nos aporta ese equilibrio entre práctica y teoría. Queremos crear discurso, queremos que la justicia global se construya desde lo local y lo global. Que tanto profesorado, como profesionales como ciudadanía entendemos de que hablamos cuando hablamos de justicia global y cómo estamos ahora en el mundo con estas interdependencias entre lo global y lo local*".

> *important a cada districte. Per les referents, és a dir, per agafar el pols a què passa a cada districte, a nivell de què és el que elles consideren que haurien de treballar al districte."*[9](B.R. Técnica de impulso JG y ApS, Entrevista referente Barcelona, 5:104).

Este tiempo para conocer el territorio también se observa que se facilita si se realiza un mapeo de sus necesidades, agentes, entidades, de manera que haya una aproximación al mismo basada en la observación de su realidad, aunque siempre abierta a acabarse de construir con los agentes locales.

*Creación de espacios de trabajo en red y construcción conjunta.* La técnica que da continuidad al impulso reconoce que los distritos donde se ha avanzado más es donde se ha dado la existencia de espacios conjuntos de trabajo y que además han contado con la buena actitud e implicación de los agentes. Esto también se recogía en el informe previo de 2016 donde se consideraba los espacios de coordinación entre técnicas de justicia global, agentes de territorio y entidades primordiales para favorecer el impulso de proyectos y también promover la reflexión sobre el propio rol, la manera de abordar la acción educativa y las actuaciones de justicia global. En estos espacios era importante que todas las personas aportaran desde su propio rol y encuentraran su encaje para promover una construcción conjunta, que según la técnica referente de la DJGCI es la base a la que nos invita el cambio de concepción que supone el aprendizaje-servicio. Trabajar de esta manera implica trabajar desde la no apropiación y el reconocimiento a la aportación de todos los agentes. Tal y como explica la técnica referente de la DJGCI:

> *"La idea de no apropiació és molt important. A vegades ho pensem de dues maneres. Per una banda ens sembla interessant la imatge del Puzzle, les peces encaixen però cada peça va al seu lloc. Es bo que tot encaixi.*
>
> *L'altra és la idea de maionesa, barregem i allà es fa i hi ha molts vasos comunicants. Cadascú té la seva contribució. Tot queda junt.*
>
> *És allò que dona igual qui ens trobem, qui va a les reunions perquè tots estem al cas del que passa. Si va un o altra és igual perquè acaba sent tot nostre. Més enllà de tenir el mapa d'actors, hi ha un tema de confiança, de cura, de reconeixement i que al final veus que és igual qui ho faci perquè estem totes ficades. Té molt valor i costa però veiem que s'aconsegueix."*[10](Técnica referente DJGCI, Jornada "Difondre i Arrelar", 8:2)

[9] Traducción propia: *"Yo me hice un marco lógico fantástico, que después me he dado cuenta de que no, que no se podía ir así, que debía cambiar el chip. Porque lo primero era conocer: conocer a las personas del distrito, que cojan confianza. Caminar por qué necesidades. Me di cuenta de que no podía ir imponiendo las tareas. Hice una línea de base, es decir, preguntando en cada distrito qué sería más importante y tengo una línea de base de lo que es más importante en cada distrito. Para las referentes, es decir para coger el pulso a lo que pasa en cada distrito, a nivel de qué es lo que ellas consideran que deberían trabajar en el distrito."*

[10] Traducción propia: *"La idea de no apropiación es muy importante. A veces lo pensamos de dos formas. Por un lado nos parece interesante la imagen del Puzzle, las piezas encajan pero cada pieza va a su sitio. Es bueno que todo encaje.*
*La otra es la idea de mayonesa, mezclamos y ahí se hace y hay muchos vasos comunicantes. Cada uno tiene su contribución. Todo queda junto.*
*Da igual quiénes nos encontramos, quién va a las reuniones, porque todos estamos al corriente de lo que ocurre. Si va uno u otro es igual porque acaba siendo todo nuestro. Más allá de tener el mapa de actores, hay un tema de confianza, de cuidado, de reconocimiento y que al final ves que da igual quién lo haga porque estamos todas metidas. Tiene mucho valor y cuesta pero vemos que se consigue."*

*Existencia de figuras de impulso y liderazgo*. Según el territorio, este rol lo ha podido asumir la persona que realizaba el acompañamiento y se buscaba durante el proceso que fuera compartido para asumirlo paulatinamente por personas del distrito. En algunos casos, este rol de liderazgo se ha asumido desde el CRP o desde la misma técnica de justicia global de distrito. Cuando ha sido posible, ha sido un factor clave de éxito de la apuesta. Pero ha dependido de si realmente existía un encargo político reconocido que facilitara su tarea o de la motivación personal y actitud de esta persona.

### Dificultades

*Falta de equipos estables y dependencia de factores personales.* Durante el proceso se identifican cambios en el personal técnico que dejan en ocasiones vacíos en las tareas que no se asumen y cortes en los ritmos de trabajo. Esto fue especialmente significativo en los primeros dos años, como se recoge en el informe del ciclo entre 2016 y 2018, ya que se contaba con la necesidad de las figuras técnicas para facilitar los contactos y responder por la legitimidad de la apuesta. A ello se suma la dependencia de factores personales, puesto que, como destaca la técnica de impulso entre 2018 y 2020, a veces los procesos dependen mucho de las personas "porque no hay una directriz clara desde arriba" (B.R. Técnica de impulso JG y ApS, Entrevista referente Barcelona, 5:102).

*Poca dedicación de los equipos técnicos de distrito a la justicia global.* Muchas veces las técnicas de distrito comentan en los encuentros que no tienen suficiente tiempo para asumir estas acciones de la manera que les gustaría, ya que han de compaginar esta tarea con su desempeño como técnicas de otras áreas. También lo hemos podido comprobar a partir de las situaciones de saturación a las que han llegado personas debido a un exceso de trabajo que no se volvía sostenible.

*Dificultad de acompañamientos a entidades.* Se valora como una acción necesaria e interesante el poder acompañar a las entidades, especialmente las más pequeñas y no profesionalizadas, durante el diseño y primera implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio. Pero se constata que sin la figura de apoyo de aprendizaje-servicio, ni las personas referentes del distrito ni del CRP pueden asumir este encargo.

*Mayor coherencia de políticas de la administración local y apuesta política.* Desde la DJGCI se considera que sería interesante contar con una mayor coherencia entre las acciones de las

diferentes áreas de la administración local o incluso una apuesta política clara. Facilitaría que se pudieran compartir objetivos y esfuerzos tanto por el impulso del aprendizaje-servicio como a través de la extensión de la justicia global a otras áreas con las que se comparten relaciones.

*Retos administrativos para la financiación.* En el caso de los distritos se vuelve complicado sortear retos administrativos para facilitar financiaciones más directas al tipo de acciones pequeñas que implican los proyectos de aprendizaje-servicio de distrito.

## Retos a futuro

En las diferentes reuniones de evaluación e informes finales se destacan los siguientes retos a futuro, que luego se materializan en la estrategia del área:

- Consolidar una apuesta política en el ámbito de la ciudad por el aprendizaje-servicio compartida entre áreas y con una implicación dinamizadora del área de Educación.
- Abertura de los proyectos a otros espacios de la educación no formal.
- Implicar más entidades del ámbito de la movilización social en los proyectos de aprendizaje-servicio.
- Consolidar espacios como las mesas de aprendizaje-servicio en todos los distritos y continuar promoviendo este tipo de metodología en proyectos y acciones más amplias.
- Dar respuesta a los retos administrativos que supone el apoyo económico a las entidades pequeñas.
- Consolidar una figura de apoyo a los agentes de distrito y a las entidades que quieran realizar estas acciones.

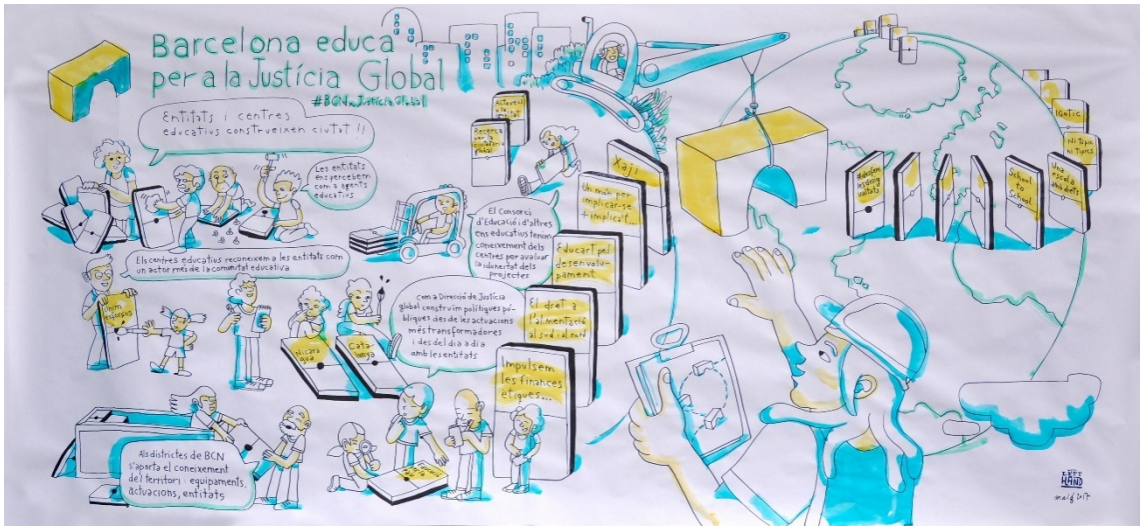



*Figura 29. Mural elaborado por The Left Hand en la Jornada "Barcelona Educa por la Justicia Global". Fuente: Propia.*

# 7.2. Sant Cugat del Vallès

## 7.2.1. Presentación del territorio

Sant Cugat del Vallés es un municipio de 91.000 habitantes (según datos del IDESCAT) que limita con la ciudad de Barcelona, en contacto mediante el parque de Collserola, y con la cual está bien comunicada mediante autopista y transporte público. El municipio se ubica en la comarca del Vallés Occidental e incluye la entidad menor descentralizada de Valldoreix y los distritos de Mira-sol, la Floresta y les Planes. Sant Cugat ha crecido bastante en los últimos años, dado su importante tasa de natalidad, que llegó a situarse como la más alta de España en el año 2004, y también por la importante llegada de personas de otros municipios o del extranjero. La ciudad ha querido potenciar los espacios verdes, la oferta cultural y a la vez ser un polo de negocios con un rico tejido comercial, y apuesta por ser una sede de empresas internacionales.




*Figura 30. Mapa del municipio de Sant Cugat. Fuente: Google Maps*

En lo que se refiere a espacios educativos, según la guía de centros educativos (2020)[11]el municipio cuenta con una amplia oferta con 8 escuelas de educación inicial, 12 escuelas de primaria -entre ellas un instituto escuela- y 5 institutos públicos de secundaria, además de una escuela oficial de idiomas y un instituto público en el Centro de Alto Rendimiento donde deportistas combinan los estudios con la práctica deportiva de alto nivel. También podemos encontrar en Sant Cugat un importante número de escuelas concertadas y privadas, con 16 centros de este tipo. En los niveles post obligatorios observamos que hay 4 centros universitarios de diferentes especialidades: Esade, centrada en el derecho y el mundo empresarial; el campus de la Universitat Internacional de Catalunya con diversas especialidades; las escuelas universitarias Gimbernat de la UAB de enfermería, logopedia,



*Figura 31. Imagen de una calle en el centro histórico de Sant Cugat. Fuente: Ajuntament de Sant Cugat*

[11]Ajuntament de Sant Cugat (2020). *Guia de Centres Educatius de Sant Cugat*. Disponible en: https://www.santcugat.cat/files/651-15904-fitxer/GuiaCentresEducatius2020_200210.pdf

fisioterapia e informática y la Escola Técnica Superior de Arquitectura del Vallés de la UPC. Además, podemos encontrar en el municipio una gran diversidad de actividades educativas no formales en centros de ocio, artísticos, deportivos, de lenguas u otras tipologías, por lo que podríamos decir que es un municipio rico en su oferta educativa.

En Sant Cugat la administración local tiene un papel relevante; hace años que mantiene una apuesta viva donde participa de manera activa potenciando las actuaciones educativas locales. El municipio tiene un plan de dinamización educativa[12] mediante el cual se trabajan diferentes proyectos educativos con la participación activa del ayuntamiento, diferentes entidades y organismos a disposición de los centros educativos formales y no formales. Además de esta propuesta existen otras iniciativas lideradas por la administración local como pueden ser el Plan educativo de entorno, la Escuela de padres y madres, el Plan local de infancia y, también, una apuesta clara por el aprendizaje-servicio. Para llevar a cabo estas acciones, además de otras competencias educativas municipales, existe la dedicación de un equipo técnico del ámbito educativo, del cual cabe ya introducir que dos personas tienen dedicación especial respecto al Aprendizaje-Servicio y participación transversal desde otros equipos como el dinamizador del plan educativo de entorno y la participación puntual de otras áreas más allá de educación.

### 7.2.2. Situación inicial

#### Primeros contactos y estado inicial

Hace ya años que Sant Cugat destaca por sus experiencias de aprendizaje-servicio. Es posible que con anterioridad hubiera alguna práctica similar que fuera reconocida como aprendizaje-servicio, pero las escuelas sitúan sus primeras experiencias como tal a partir del curso 2006-2007, las cuales rápidamente contaron con alguna colaboración por parte de la administración local. Inicialmente surgen propuestas en clave de apadrinamientos lectores o parejas lingüísticas que luego se fueron ampliando a proyectos de todo tipo y ámbito. Hasta el punto de que en el curso 2016-2017, cuando se inicia este acompañamiento e investigación, Sant Cugat cuenta con 54 proyectos detectados en activo y al menos una trentena recogidos en su recorrido histórico y que ya han dejado de llevarse a la práctica. Se trata de uno de los primeros ayuntamientos de Cataluña interesados en apostar por el aprendizaje-servicio como una propuesta impulsada desde la administración.

[12] Servei d'educació Ajuntament de Sant Cugat del Vallès (SF). *Fonaments educatius del pla de dinamització educativa*. Disponible en: https://www.santcugat.cat/files/651-14094-fitxer/Fonaments%20Educatius%20PDE.PDF

En el año 2011, coincidiendo con la entrada de una técnica que actualmente es referente de la temática, el *Ajuntament de Sant Cugat* da un paso más en su implicación: de la mano del equipo del Plan Educativo de Entorno, la *Diputació de Barcelona*, el Departament d'Ensenyament y colaboraciones puntuales por parte del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, comienza a generar acciones de apoyo e impulso a las experiencias de la ciudad. Inicia acciones de visibilización de prácticas mediante un acto de reconocimiento y entrega de diplomas al final de cada curso a quien ha participado en proyectos, pudiendo así detectar los diferentes proyectos de aprendizaje-servicio que se daban desde los centros educativos, los cuales recoge en publicaciones puntuales y en diferentes webs dedicadas a su visibilización. De hecho, se generan incluso dos páginas webs sobre aprendizaje-servicio, una del ayuntamiento y otra del Centro de Recursos Pedagógicos. Comienzan a ofrecerse diversas formaciones sobre aprendizaje-servicio, charlas puntuales e incluso algunos acompañamientos; mediante estas acciones se multiplican los proyectos.

Por lo tanto, hablamos de un municipio donde un número importante de centros conocen la metodología, es rico en experiencias y con una apuesta por parte de su administración local. Por eso llamó la atención de una parte del equipo del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio volver a encontrar a personas del equipo técnico referente de Sant Cugat en cursos iniciales sobre aprendizaje-servicio y expresaron la necesidad de volver a organizar nuevas formaciones en el municipio para entidades y centros. Cuando, en el curso 2016-2017, estos vehicularon dicha demanda mediante la *Diputació de Barcelona* para ser cubiertas por el Centro Promotor, como en momentos anteriores, la técnica de referencia con buen criterio se percató de que era más interesante estudiar la situación y plantear nuevas estrategias.

Tal cosa los llevó a generar un encuentro entre responsables técnicos del municipio, la persona de referencia de la diputación y el equipo del Centre Promotor, en el que desde el municipio pudieron compartir la situación en que se encontraban y cuáles eran sus preocupaciones. Por un lado, consideraban necesario llevar a cabo nuevas formaciones porque se percataban de que no todos los proyectos eran muy estables en el tiempo, lo que vinculaban a su dependencia de personas puntuales, y además sentían que tenían margen de mejora en las propuestas. Por otra parte, aunque existía un número importante de experiencias, tenían una cierta sensación de falta de coordinación territorial del impulso y que este no estaba consolidado. Si bien había documentos, listados de convocatorias de ayudas y las dos webs, no se tenía constancia del total de proyectos activos, sus temáticas, las etapas que estaban activas y las que no, o incluso su

estado. Además, pensaban también que la apuesta municipal dependía más de la voluntad de las personas técnicas referentes que de una línea compartida y reconocida por la institución.

Ante esta situación se acordó ir más allá de la programación de unos cursos de formación sobre la metodología para impulsar nuevos proyectos o mejorar los existentes. Se propuso realizar un proceso piloto de acompañamiento para consolidar la apuesta en el ámbito municipal e indagar en estas problemáticas y motivaciones para poder darles respuesta.

### Motivaciones, problemáticas y retos

La inquietud inicial en este caso fue la intención de generar nuevas formaciones en aprendizaje-servicio, dar pie a explorar en mayor profundidad las necesidades y encontrar respuestas que las aborden desde un enfoque más amplio. En el primer encuentro se compartieron estas inquietudes y se planteó la eventualidad de un proceso que se iniciaba con el análisis de la situación de los proyectos en el municipio. La sensación desde el territorio era que existía un importante número de proyectos puntuales, pero no una articulación clara entre estos ni una apuesta sólida. Esto se confirmó en las primeras conversaciones con los técnicos y a partir del mapeo de proyectos activos que se realizó a partir de la información de actos de reconocimiento, webs activas y listados de subvenciones. Con esta información se elaboró un informe donde surgían aspectos como los siguientes:

> *"Durant el curs 2016-17 s'ha iniciat un suport tècnic respecte el tema de l'aprenentatge servei a Sant Cugat. Els principals objectius d'aquest suport són sistematitzar tota la tasca realitzada en aquest sentit fins el moment, així com també establir una estructura i mecanisme que permeti un veritable arrelament de la proposta al territori. Tot això s'està fent en clau de procés, en el que han de ser els agents del territori els que incorporin l'ApS com una possibilitat, i entenent la proposta com un element clau per a la construcció de territori i comunitat".* (Anàlisi del mapeig d'experiències d'ApS, Anexo 4[13].

Observamos cómo se desprendía la necesidad de focalizar los esfuerzos en la consolidación de una apuesta de municipio que contara con apoyo político y vinculada a otras actuaciones, buscando que fuera una propuesta transversal compartida entre las diferentes áreas de la administración local, de manera que no dependiese de personas concretas de los equipos técnicos, sino que pudiese caminar con el aval de la administración en su conjunto. Con la

[13]Traducción propia: *"Durante el curso 2016-17 se ha iniciado un soporte técnico respecto al tema del aprendizaje servicio en Sant Cugat. Los principales objetivos de este apoyo son sistematizar toda la labor realizada en este sentido hasta el momento, así como también establecer una estructura y mecanismo que permita un verdadero arraigo de la propuesta en el territorio. Todo esto se está haciendo en clave de proceso, en el que deben ser los agentes del territorio los que incorporen el ApS como una posibilidad, y entendiendo la propuesta como un elemento clave para la construcción de territorio y comunidad".*

intención de que esta se consolidase y se mantuviera en el futuro, así como que el trabajo que se realizaba fuera reconocido desde el punto de vista de la jornada laboral y recursos, se marcó la intención de convertirla en una propuesta transversal a las diferentes áreas de la administración local. Esto suponía que se mejorara la coordinación con el resto de los agentes que impulsan el aprendizaje-servicio en Sant Cugat: Plan Educativo de Entorno, Centro de Recursos Pedagógicos del *Departament d'Educació*, *Diputació de Barcelona*, etc.

Con estas primeras intenciones se inició el trabajo de acompañamiento, pero en su avance se revisó la situación y fueron surgiendo nuevos retos que se consideraba interesante asumir. Se observó la necesidad de abordar acciones que pudieran ayudar a los agentes a revisar y mejorar las acciones de aprendizaje-servicio que ya emprendían y trabajar para su sostenibilidad a futuro. Con la difusión del servicio comunitario, y su posterior obligatoriedad, surgieron diversas acciones de aprendizaje-servicio entre centros y entidades.

El impulso fue bien recibido por entidades y agentes del territorio, pero supuso abordar ciertas problemáticas. Desde el equipo técnico del ayuntamiento detectaron que en ocasiones el número de alumnado que reciben las entidades supera su previsión; existía dificultad para dar con servicios que fueran realmente los necesarios para la entidad o problemáticas de encaje respecto a los horarios de centros educativos y el resto de agentes. Estos destacaron que a veces "*la sensació que té l'entitat és que el que està fent és donar resposta a una necessitat del centre […], li suposa cobrir una necessitat que no és real*"[14] (C.C. Técnica educación Sant Cugat, Entrevista equipo técnico Sant Cugat, 4:279). También notan que hace falta conocer más la realidad de las dos partes:

> "*falta el treball de connexió entre professorat i entitats. […] A vegades pensen 'Ostres quines possibilitats té això! […] Però ha de ser el dia 13 de març, de tres a cinc, que vingueu i feu una xerrada de tres minuts i després fer no sé què'. Bueno, vale vale, si és això, és molt difícil l'encaix entre el que és la realitat de l'entitat i les realitats dels centres*".[15] (G.L. Técnico educación Sant Cugat, Entrevista equipo técnico Sant Cugat, 4:230).

Por ello este tipo de problemáticas que se detectaban se fueron convirtiendo en retos a abordar durante el proceso. De manera continua a medida que avanzaban las acciones y los cursos también estas se volvieron a repensar y se activaron otras, como pueden ser repensar la

[14]Traducción propia: *"La sensación que tiene la entidad es que lo que hace es dar respuesta a una necesidad del centro […], le supone cubrir una necesidad que no es real."*
[15] Traducción propia: *"Falta el trabajo de conexión entre profesorado y entidades. […] A veces piensan "¡Otras! ¡Cuántas posibilidades tiene esto! […] Pero luego ha de ser el día 13 de marzo, de tres a cinco, que vayan a hacer una charla de tres minutos y después hacer no sé qué. Bueno, vale, es muy difícil encaje entre la realidad de las entidades y los centros."*

subvención o transformar el acto de reconocimiento agregando espacios formativos. Las iremos compartiendo a medida que avanza la explicación y la manera en que deciden abordarse.

### 7.2.3. Descripción del proceso de implementación

#### Participantes y roles

Además del equipo de dos personas de acompañamiento del Centro Promotor, recogemos las principales figuras participantes del territorio y el rol que asumían.

*Técnica de Educación de la Diputación de Barcelona.* La Diputació, como organismo supramunicipal, ofrece apoyo a los municipios en forma de recursos o asesoramientos técnicos. En este caso el contacto con una de las técnicas referentes fue importante, porque además de facilitar el recurso del acompañamiento por parte del Centro Promotor, participó de manera activa en el proceso aportando conocimiento sobre la realidad municipal y las posibles actuaciones a llevar a cabo.

*Equipo técnico local de Educación.* Si bien el equipo del área de educación es más amplio, existen dos personas principalmente implicadas en la apuesta por el aprendizaje-servicio. Una de ellas especialmente del ámbito educativo y otra vinculada concretamente a la educación ambiental. Ambos mantienen una dedicación activa e importante en la apuesta y asumen su coordinación desde la administración local. Durante el acompañamiento estas figuras se refuerzan para asumir tareas de coordinación y de mayor contacto con el resto de agentes.

*Concejala de Educación.* Dada la envergadura del *Ajuntament de Sant Cugat*, esta figura institucional participa en momentos concretos dando apoyo a la apuesta, promoviéndola entre las diferentes áreas presentando actos públicos sobre la misma.

*Equipos técnicos de las diferentes áreas del ayuntamiento.* Si bien algunas áreas hace años que impulsaban alguna propuesta en clave de aprendizaje-servicio, durante este acompañamiento se buscó profundizar en su implicación y ampliarla a otras áreas. Durante estos años se implicaron en formaciones, en pensar propuestas de proyectos o llevarlos a cabo las diferentes áreas temáticas: Movilidad, Participación, Sostenibilidad y Medio Ambiente, Museos, Deportes, Ciudadanía, Salud, Personas Mayores, Salud Mental, Mediación y convivencia, Discapacidades, Inmigración, Oficina de Voluntariado y Banco del Tiempo, Cultura Popular y tradicional, Patrimonio, Juventud, Cooperación y Servicios Sociales. Referentes o técnicos vinculados a estas áreas (con nombres cambiantes según las legislaturas) conocieron la apuesta y pensaron

propuestas a realizar desde sus áreas. Algunos de ellos participaron de manera más activa en el grupo de impulso para compartir propuestas y organizar acciones desde el municipio.

*Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Cugat (CRP).* Desde el CRP existen técnicos en mayor contacto con los centros educativos formales, que pueden proponer y acompañar el inicio de proyectos o realizar acciones de formación para promover la metodología, con mayor relevancia considerando que desde hace unos años impulsan el servicio comunitario. Desde entonces existe una persona referente del Servicio Comunitario en el CRP con la cual se han coordinado durante la apuesta para sumar esfuerzos. Esta figura ha sido cambiante durante el transcurso de la apuesta por cambios en el personal, hecho que en algún momento ha dificultado su participación. El último cambio supuso una importante mejora, dada la disposición de este referente técnico al trabajo conjunto.

*Entidades y Centros Educativos.* Las entidades y centros educativos tienen un papel activo muy importante en el municipio, ya que han sido las que han dado vida a los proyectos de aprendizaje-servicio en el municipio, antes de que estos ampliaran su participación a áreas y servicios municipales. Estos asisten a formaciones y encuentros para vehicular propuestas donde participan de manera activa. Dada la cantidad de centros y entidades de Sant Cugat, ya que entre ambos superan la cuarentena de implicados en proyectos, no es posible ni efectivo que estos participen de manera directa en el grupo de impulso, por ello el CRP actúa como contacto entre los centros y los equipos técnicos de las diferentes áreas, así como con las entidades. Estos luego buscan espacios donde trasladar propuestas u organizar acciones con los agentes con los que están vinculados: mediante las mesas de coordinación, consejos o reuniones *ad hoc*. Vale la pena comentar un caso diferente, ya que en algún momento alguna entidad como UNIPAU, que gestionaba un proyecto amplio en contacto con otras entidades, tuvo alguna participación diferenciada como coordinadora de una apuesta de aprendizaje-servicio más amplia.

### Acciones principales

El camino de Sant Cugat con el aprendizaje-servicio no comienza con el proceso que pudimos acompañar desde el curso 2016-2017. Por ello, no sólo queríamos mencionar las acciones acompañadas durante esta investigación, sino abrir la mirada a la amplitud del proceso, de manera que podamos entenderlo en su conjunto, aprender de las acciones que se emprendieron desde los inicios y comprender los planteamientos realizados durante el acompañamiento para

darle continuidad y pasos hacia delante en los retos planteados. Por ello, todas ellas serán mencionadas y situadas en nuestra línea de tiempo del proceso, aunque se desarrollen con más detalle aquellas que se han dado en el marco de la investigación.

Si bien sabemos que existían proyectos puntuales desde 2006, las principales acciones desde la administración y de apoyo a una estrategia local las encontramos desde 2009. Fueron recogidas durante el proceso a partir de una revisión de la documentación disponible, entrevistas y contraste con el equipo técnico local. Presentamos el conjunto de ellas, considerando que durante el curso 2016-2017 se produce el acompañamiento con ayuda de recursos de la *Diputació de Barcelona*, donde se dan diversos encuentros y acciones. Posteriormente continúa el impulso por parte del equipo técnico local, en contacto con el equipo investigador y participación en algunas acciones puntuales.

*Curso 2009-2010*

- Impulso a los primeros proyectos intercentros de agroecología escolar.
  La administración local ya tenía relación con algunos proyectos de aprendizaje-servicio, de los cuales habíamos podido tener constancia gracias a la revisión de documentación y entrevistas, pero en este curso se inician acciones de coordinación e impulso de los primeros proyectos compartidos entre varios centros educativos en la temática de la educación ambiental y en el marco de la Agenda 21, en el seno del trabajo del grupo de trabajo de Educación para la Sostenibilidad a lo Largo de la vida (ESLV), donde participaban desde 2006-2007 diversos centros del municipio, el ayuntamiento y la Universitat Autònoma de Barcelona.

*Curso 2010-2011*

- Incorporación de una nueva técnica de educación con experiencia en aprendizaje-servicio y primeros contactos con el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio.
  Se suma al equipo una técnica de educación que tenía experiencia en otra administración local sobre aprendizaje-servicio e inicia contactos para explorar las posibilidades en Sant Cugat.
- Formación para entidades y centros educativos. Con la colaboración de Laura Campo, del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, y Anna Soler, Técnica de ciudadanía y voluntariado del ayuntamiento.

*Curso 2011-2012*

- Formación para centros de secundaria a partir del proyecto de agroecología escolar.
  Con la colaboración de Ángel Arroyes del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio. (27/10/2011)
- Se inicia una formación en clave de aprendizaje-servicio en ESADE.
- Formación para entidades y centros educativos. Con la colaboración de Sara Maroto de la Diputación y la intervención de Roser Batlle. (19/04/2012)

- **Organización de un acto final de reconocimiento a experiencias.** Se recogen documentos de experiencias locales que se presentan en el acto. Se abre con una conferencia de Roser Batlle. (23/05/2012)
- **Sesión de asesoramiento a equipos técnicos locales** a cargo de Roser Batlle. (15/06/2012)
- **Espacio de seguimiento a equipos técnicos y cargos políticos**. (12/07/2012)

*Curso 2012-2013*

- **Formación para entidades y centros educativos**. Con la colaboración de **Josep Mª Puig** y Laura Campo con participación de la Diputació de Barcelona.
- **Acto de reconocimiento** a experiencias del curso con la presentación de Josep Mª Puig. (22/05/2013)
- **Seminario "ApS a l'àmbit local"** a cargo de Josep Mª Puig y Laura Campo. Se presentaron experiencias de ciudad educadora que apostaban por el aprendizaje-servicio como Mataró y L'Hospitalet de Llobregat.
- **Formación en el Centro de Recursos Pedagógicos** a cargo de Martí Boneta a centros educativos y entidades que realizan proyectos. Dirigida especialmente a aquellos que necesitaban asesoramiento. (03/07/2013)

*Curso 2013-2014*

- **Adhesión al grupo de trabajo sobre aprendizaje-servicio de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE).**
- Presentación de la experiencia a la RECE en Gandia a cargo de Carola Calventus (técnica de educación de Sant Cugat).
- **Acto de reconocimiento** a experiencias del curso con la presentación de Laura Rubio. (04/06/2014)
- **Seminario "ApS a l'àmbit local"** a cargo de Pilar Folgueiras con énfasis en la creación de red y la herramienta UCINET.
- **Creación de la "Taula del Tercer Sector sobre Servei comunitari"** en los Servicios territoriales de Sabadell.
- **Publicación de un reportaje en el Diari Sant Cugat sobre aprendizaje-servicio.**

*Curso 2014-2015*

- **Acto de reconocimiento** a experiencias del curso con la presentación de Laura Campo. (28/04/2015)
- **Formación UNIPAU en colaboración con el Centro Promotor ApS sobre aprendizaje-servicio.**
- **Inicio de la comisión "APS-Servei Comunitari"** con diferentes técnicos/as y referentes del Servicio Comunitorio y de los Servicios Educativos de Sant Cugat.
- **Grabación del video de Aprendizaje-Servicio en Sant Cugat.**




*Figura 32. Acto de reconocimiento del curso 2014-2015. Fuente: Blog ApS Sant Cugat*

- Incorporación y presentación del Servicio Comunitario dentro del Plan Educativo de Entorno en la Jornada de LICs del Departament d'Educació.

*Curso 2015-2016*

- Acto de reconocimiento a experiencias del curso con la presentación del Institut Joaquim Pla Farreras (7/06/2016)
- Creación del grupo de Trabajo local sobre Aprendizaje-Servicio.

*Curso 2016-2017*

Este curso comienza el acompañamiento por parte de un equipo del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, gracias al apoyo económico y técnico de la *Diputació de Barcelona*, en el cual se pudo participar desde esta investigación y permitió asistir a las diferentes acciones impulsadas que describimos a continuación.

- Recopilar datos y tomar contacto con el municipio.
  Se comienza a recoger datos sobre proyectos activos y acciones ya realizadas en el municipio vinculadas al aprendizaje-servicio, con la intención de que posteriormente sean ampliadas y contrastadas con el equipo local.
- Presentación y acuerdo de los objetivos y plan de trabajo del asesoramiento.
  (Septiembre 2016)

  En el primer encuentro entre el equipo de acompañamiento, personal técnico local de Educación y la persona referente de la diputación provincial se presentó una propuesta de plan de trabajo, que fue adaptado y validado por el conjunto de participantes. Para elaborarlo se tuvieron en cuenta los datos recogidos inicialmente sobre proyectos y acciones, así como las necesidades expresadas por el equipo local. Las siguientes acciones se validaron y calendarizaron para llevarse a cabo durante el curso.

- Elaboración de un mapeo inicial de experiencias y análisis. (Septiembre 2016- Julio 2017)
  Se continuó la identificación de proyectos de aprendizaje-servicio activos en el municipio y se completó la línea de tiempo de actuaciones de impulso, con la participación del equipo técnico local para tener una imagen más exhaustiva. Posteriormente se analizó esta información para observar el estado de la cuestión en relación con el ámbito de servicio, etapas y tipos de proyectos. Con todo ello se pudo confeccionar un documento de análisis para compartir con otros agentes y hacerlos participes de la situación, convirtiéndose en un punto de partida sobre el cual trabajar con mayor conocimiento.
  Para facilitar este proceso a futuro se elaboró una ficha de recogida de datos y una propuesta de base de datos, de manera que se unificaran los criterios de las diferentes webs y documentos existentes en el municipio.

| | Títol | Centre educatiu | Tipologia | Etapa/àmbit | Entitat/Partner | Àmbit de servei | ursos de realitz | Estat | Observacions |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| c | Co-creació d'espais | Escola la Floresta | Pública | Primària | AMPA i Escola La Floresta | ? | 2015-2016 | Actiu | |
| c | Endinça't a la lectura | AMPA Escola la Floresta | Pública | Primària | Escola La Floresta | Acompanyament a l'escolarització | 2009-2017 | Actiu | |
| c | Hort Solidari | Turó Can Mates, escola TcM i menjador | Pública | Primària | Cooperativa el Cabàs, vsf-Justícia Al | Projectes de solidaritat, alimentaci | 2015-2016 | Actiu | He posat tots els actors que estan involucrats ( |
| g | Can Mates ens descobreix Zimbabwe | Turó de Can Mates | Pública | Primària | Petits músics del món | Acompanyament a l'escolarització | 2011-2012 | Inactiu | |
| c | Lectura en veu alta | CEIP Pins del Vallès | Pública | Primària | Escola Pins del Vallès | Ajuda entre iguals | 2013-2017 | Inactiu | |
| c | Apadrinament lector | CEIP Pins del Vallès | Pública | Primària | ? | Ajuda entre iguals | 2014-2017 | Actiu | |
| | Apadrinament lector | Col·legi Viaró | concertada | primària | Col·legi viaró | acompanyament a l'escolarització | 2015-2015 | Inactiu | |
| | L'amic lector | Escola Avenç | Concertada | Primària, Infantil | Escola Avenç | Ajuda entre iguals | 2010-2015 | Inactiu | |
| | Dinàmiques de les normes 4-5 anys | Escola Avenç | Concertada | Primària | Escola Avenç | acompanyament a l'escolarització | 2015-2016 | Actiu | |
| | Arbitrem les lligues esportives | Escola Avenç | Concertada | Primària i Secundàri | Escola Avenç | Ajuda entre iguals | 2015-2015 | Inactiu | |
| | Mesurem | Escola Avenç | Concertada | Primària i Secundàri | Escola Avenç | Acompanyament a l'escolarització | 2015-2016 | Actiu | |
| | Imaginem, creem i ens trobem amunt | Escola Ciutat d'Alba | Pública | Primària | Imaginem, creem i ens trobem amu | Ajuda entre iguals | 2013-2014 | Inactiu | |
| | Padrins | Escola Ciutat d'Alba | Pública | Primària, Infantil | Escola Ciutat d'Alba | Ajuda entre iguals | 2011-2014 | Inactiu | |
| | Llegim? | Escola Ciutat d'Alba | Pública | Primària | Escola Ciutat d'Alba | Ajuda entre iguals | 2015-2016 | Actiu | |
| | Apadrinament lector | Escola Collserola | Pública | Primària | Escola Collserola | Ajuda entre iguals | 2007-2016 | Actiu | |
| | Setmana de la ciencia | Escola Collserola | Pública | Primària | Escola Collserola | Escola Collserola | 2014-2016 | Actiu | |
| | Taller intergeneracional de cuina | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Llar d'avis Sant Cugat | Intercanvi generacional | 2013-2014 | Inactiu | |
| | Apadrinament lector | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Escola Gerbert d'Orlhac | Ajuda entre iguals | 2006-2015 | Inactiu | |
| | Taller d'herbes aromàtiques | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Residència Centre de dia i Casal San | Intercanvi generacional | 2012-2014 | Inactiu | |
| | Hort Solidari | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Cau Amic | Projectes de solidaritat i cooperaci | 2015-2016 | Actiu | |
| | Padrins de lectura | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Escola Gerbert d'Orlach i Escola Cat | Ajuda entre iguals | 2015-2016 | Actiu | |
| | Mural de vida | Escola Joan Maragall | Pública | Primària | Escola d'Art i Artefakte | Intercanvi generacional | 2015-2016 | Actiu | Aquest projectes cada any es realitza amb un ce |
| | Fem l'hort de l'escola veïna | Escola L'Olivera | Pública | Primària | Escola Nova "La Mirada" | Acompanyament a l'escolarització | 2016-2017 | actiu | |
| | Vivim Sant Jordi amb avis i àvies | Escola Pi d'en Xandri | Pública | Primària | Residència Sant Salvador | Intercanvi generacional | 2014-2016 | Actiu | |
| | A Sant Salvador, contes i flors | Escola Pi d'en Xandri | Pública | Primària | Residència Sant Salvador | Intercanvi generacional | 2014-2016 | Actiu | |
| | Apadrinament lector | Escola Santa Isabel | Concertada | Primària | Escola Santa Isabel | Ajuda entre iguals | 2007-2014 | Inactiu | |
| | Padrins de lectura | Escola Thau | Concertada | Primària | Escola Thau | Ajuda entre iguals | 2014-2016 | Actiu | |
| | Sensibilització vers la gent gran | Escola Thau | Concertada | Primària | AMMA Residència gent gran | Intercanvi generacional | 2014-2016 | Actiu | |
| | Banc dels aliments | Escola Thau | Concertada | Primària | Banc d'aliments | Projectes de solidaritat i cooperaci | 2014-2016 | Actiu | |
| | Parelles lingüístiques | Instituts públics de Sant cugat | Pública | ESO | Instituts públics de Sant Cugat | Ajuda entre iguals | 2011-2016 | Actiu | |
| | Birminkahwe una cançó per Malawi | Centres educatius de Sant Cugat i ciuta | Públics, concer | Primària i Secundàri | Petits Músics del món | Projectes de solidaritat i cooperaci | 2013-2014 | Inactiu | |

*Figura 33. Captura de pantalla de la base de datos de proyectos de Aprendizaje-Servicio detectados en Sant Cugat. Fuente: Elaboración propia.*

- **Acompañamiento al equipo técnico referente de educación.** (Octubre 2016- Junio 2017) Se realizaron tres sesiones de trabajo específicas con las dos figuras técnicas referentes para iniciar el proceso y generar acciones conjuntas. Este acompañamiento fue un apoyo para reforzar su liderazgo y que pudieran asumir tareas de planificación, coordinación e implementación para la consolidación de una red de aprendizaje-servicio en el municipio. En los encuentros se pudo trabajar sobre las posibilidades del papel del técnico local y las tareas a impulsar, ofreciendo acompañamiento, a la vez que un espacio para la reflexión y la planificación conjunta entre el propio equipo, no siempre existente en el día a día.
- **Sesiones de trabajo con equipos técnicos municipales de las diferentes áreas y miembros de entidades del territorio.** (Enero - Mayo 2017)



*Figura 35. Fotografía de la Sesión-Taller de Formación para equipos técnicos locales. Fuente: propia*

Dado que una propuesta en el ámbito de la ciudad requería compromiso y dedicación desde todas las áreas, se diseñó con el equipo referente de educación una propuesta formativa para el resto de los equipos técnicos locales de las diferentes áreas y las entidades vinculadas o identificadas por las mismas. Ésta pretendía promover la implicación desde cada área con el aprendizaje-servicio compartiendo con ellos la apuesta, promover la formación para el diseño e impulso de proyectos en las diferentes temáticas o transversales y ayudarlos a pensar su posible rol en el impulso de proyectos. En las sesiones, tanto de técnicos como de entidades, también se abordaba la revisión de propuestas de aprendizaje-servicio o similares existentes, de manera que pudieran

potenciarse, reconvertir acciones existentes y a la vez impulsar un rol más activo de entidades y técnicos como promotores de proyectos y no sólo de receptores de propuestas de los centros educativos.

- Comunicación del proceso de trabajo en el ámbito del aprendizaje-servicio. (Diciembre 2016-Enero 2017)
  Se consideraba que era importante construir una apuesta que se pudiera comunicar y compartir con los diferentes agentes potenciales de llevar a cabo proyectos de aprendizaje-servicio: el conjunto de áreas de la administración y sus respectivas personas responsables, equipamientos, las entidades sociales y los centros educativos, tanto formales como no formales. Para ello se llevaron a cabo algunas acciones que pueden parecer simbólicas, pero se consideraban necesarias en ese momento. Una de ellas fue construir una propuesta y presentarla a la concejala del área, de manera que fuera consciente de la envergadura de esta y pudiera validar su apoyo a la misma. A partir de este encuentro, se redactó una carta sobre la apuesta en nombre de la concejalía que se envió al resto de las áreas en el momento de invitarlas a los espacios formativos. Por otro lado, para llegar a los centros educativos se contó con el CRP y se presentó la propuesta en diferentes espacios que estos comparten con los centros.
- Creación de la red o Grupo ApS. (Abril-Junio 2017)
  Existía un grupo que trabajaba el aprendizaje-servicio en el ámbito local, que contaba con algunos miembros de áreas de la administración. Se buscó que se sumaran a este curso las personas referentes del CRP, así como otros técnicos y personas implicadas. Asimismo, se estudió la participación y el encaje de entidades que también impulsaban el aprendizaje-servicio en Sant Cugat, como la Universidad Internacional de la Paz UNIPAU. Este grupo de impulso pudo reflexionar para establecer sus funciones en vehicular proyectos, así como un calendario de trabajo que asumieran los agentes implicados.
- Jornada de reconocimiento. (Mayo- Junio 2017) Se diseñó y llevó a cabo una jornada de reconocimiento como se venía haciendo cursos anteriores. A este se le sumaron espacios de intercambio, de reflexión y formativos que invitaran a la mejora de los proyectos existentes.
- Reunión de cierre y planificación. (Junio-Julio 2017)
  Para concluir con el acompañamiento se realizó un retorno del proceso, evaluación de las acciones, y en el cual se plantearon objetivos para el siguiente curso de manera autónoma.

*Curso 2017-2018*

Durante este curso no se dio un acompañamiento por parte del equipo del Centro Promotor. Fueron los agentes impulsores locales de educación quienes continuaron las acciones para el desarrollo del aprendizaje-servicio, que pudimos recoger mediante los contactos y entrevistas. Para dar continuidad al seguimiento por parte de esta investigación se realizaron contactos con el territorio para conocer el estado de las acciones.

- Participación en formaciones sobre servicio comunitario.
  El equipo técnico de educación participó de manera activa en la planificación e impartición de las sesiones formativas a centros concertados y privados sobre el servicio

comunitario juntamente con el CRP. Años anteriores se habían llevado a cabo las de los centros públicos, en las cuales no hubo esta participación. En esta ocasión formaron parte del equipo de formadores, pudieron explicar el rol de la administración local y las posibles propuestas que existían de las diferentes áreas.

- Encuentros individuales con los y las referentes de las áreas de la administración local.
  El curso anterior se había iniciado la detección de oportunidades o acciones a reconvertir desde la óptica del aprendizaje-servicio. Por ello, se iniciaron encuentros individuales del equipo de educación con los diferentes responsables para desarrollar estas oportunidades y convertirlas en propuestas que habían de ser vinculadas con centros educativos.
- Introducción de la subvención a proyectos en la convocatoria general.
  Para dar mayor visibilidad y consolidar la subvención, esta se introdujo como modalidad en la convocatoria general de subvenciones de la administración local a las entidades y centros educativos.
- Acto de reconocimiento a proyectos del curso.
- Creación de la Red ApS y Medio Ambiente por parte de la Diputación de Barcelona.
  Se crea la red por parte de la Diputación, pero con una participación importante del referente técnico de educación ambiental del *Ajuntament de Sant Cugat*, dado su conocimiento y trayectoria en esta temática de proyectos.

*Curso 2018-2019*

Desde el equipo local de educación continuaron impulsando el aprendizaje-servicio, mediante las subvenciones, acompañamientos y coordinación con el CRP. Se les propuso la participación del equipo de investigación, en dos acciones de revisión de la apuesta e impulso que detallamos a continuación.

- Sesión de trabajo para la identificación de retos de futuro del aprendizaje-servicio en Sant Cugat. (09/04/2019)

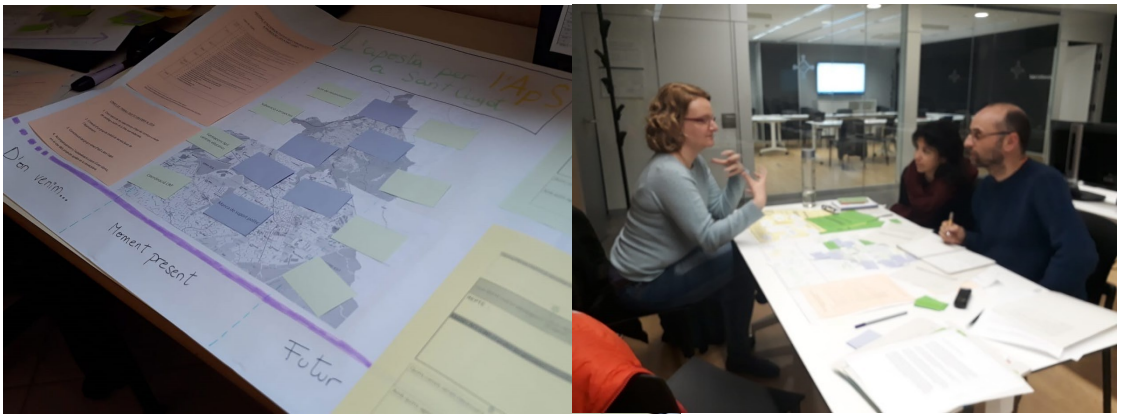



*Figura 36. Imágenes de la sesión de trabajo de retos de futuro del aprendizaje-servicio en Sant Cugat. Fuente: propia.*

En esta sesión participaron ambos técnicos de educación referentes del aprendizaje-servicio, a los cuales, a partir de la línea del tiempo elaborada en momentos anteriores, se les invitó a revisar las acciones realizadas para valorar y tomar conciencia del proceso.

A partir de esta acción se pudo analizar la situación actual y las acciones activas de impulso, de manera que pudieran valorar su funcionamiento e impacto de cara a pensar las necesidades del momento en el impulso del aprendizaje-servicio con la intención de acabar planteando diferentes retos para el futuro y planificar posibles acciones para asumirlos, así como también plantear cambios en la dinámica de trabajo para dar continuidad en mejores condiciones a la apuesta a partir de las valoraciones observadas. Este plan de trabajo quedó a disposición del equipo técnico y se pudo acompañar una de sus acciones. Nuestro papel como acompañantes del proceso fue recoger información para el análisis del momento actual, pensar la dinámica de facilitación de este espacio, promover la reflexión durante el espacio y recoger sus conclusiones de manera ordenada para ofrecer un documento guía para el siguiente curso.

- Sesión de trabajo con los equipos técnicos de las diferentes áreas. (08/07/2019)
  Si bien ya se había presentado la propuesta en sesiones anteriores a los equipos técnicos, una de las acciones identificadas para desarrollar y dar continuidad al impulso del aprendizaje-servicio y arraigar un grupo de impulso más amplio era potenciar su participación. Para ello, se llevó a cabo una nueva sesión en formato taller con referentes técnicos de las diferentes áreas. En esta, se refrescaron ideas básicas sobre aprendizaje-servicio, pero el eje central fue el mapeo de entidades, equipamientos, proyectos similares y necesidades de las áreas que podían ser posibilidades para nuevos proyectos de aprendizaje-servicio, así como los espacios de encuentro o posibles acciones y funciones que podrían implementar los técnicos desde sus áreas.
  De esta manera se plantearon nuevas vías a explorar por parte del grupo, como la presentación del aprendizaje-servicio en mesas de entidades o consejos de las diferentes áreas y la posibilidad de una feria de entidades el siguiente curso. Además, la intención era que las oportunidades recogidas se volcaran a un espacio web del CRP que las visibilizara, hecho que finalmente tardó unos cursos en conseguirse por cambios en el personal del CRP.

### 7.2.4. Resultados

#### Dinámica organizativa

Para consolidar una apuesta por el aprendizaje-servicio era necesario generar una manera de coordinarse y organizarse que fuera eficaz y viable en un municipio del tamaño de Sant Cugat. Esta había de poder vehicular proyectos de aprendizaje-servicio que dieran respuesta a necesidades reales del municipio, hacerlo de manera que explotaran sus potencialidades pedagógicas y se consolidaran en el día a día de los centros y entidades. Pero a la vez, generar acciones conjuntas y coordinadas de manera que también llegara a centros diversos, se llevaran a cabo acciones formativas o espacios de reflexión y mejora para acompañar los proyectos, se aprovecharan actuaciones municipales en esta clave, se diera a conocer la apuesta conjunta y

hubiera espacios de reconocimiento públicos de todas las participantes, u otras necesidades que se detecten. Por ello se ve necesario construir paralelamente al impulso de proyectos concretos alguna dinámica organizativa que apoye la sostenibilidad de la apuesta a futuro y su mejora.

Para ello se contaba con el equipo técnico de educación, dos actores clave que podían ser referentes de la apuesta en el ámbito municipal. Estos podían ejercer un liderazgo sobre la apuesta, coordinando las diferentes acciones y velando por su continuidad: convocaban las reuniones, coordinaban la planificación de acciones y su cumplimiento, siendo quienes de alguna manera tenían el aprendizaje-servicio siempre en mente y se encargaban de impulsarlo de manera conjunta con otros agentes del territorio.

Como en algún momento hemos explicado, se trata de proyectos que no podemos hacer solos y que invitan a la participación de otros agentes, hecho que obligaba a que periódicamente se dieran *reuniones con el resto de los equipos técnicos* locales, por lo que se caminaba hacia la consolidación de un grupo ApS en el ámbito local con el conjunto de técnicos, y a las cuáles era interesante sumar a la persona referente del CRP. Estos podían identificar propuestas susceptibles de ser activadas o implicarse en acciones, que eran recogidas por los referentes de educación para ser trasladadas a la referente del CRP si era el caso de vincularse con centros de educación formal o de juventud, en caso de que fueran más adecuadas para entidades de tiempo libre. También se han utilizado los propios contactos del equipo local y espacios de encuentro o vías de comunicación ya existentes con centros educativos. Dada la vinculación con el Plan Educativo de Entorno, también este posibilitaba la facilitación de contactos e incluso financiación de algunas acciones. Pero hasta el momento no existe una dedicación de recursos humanos definida para asumir un rol más activo.

Más allá de estas reuniones, para vehicular propuestas de aprendizaje-servicio concretas, técnicos de educación y CRP podrían hacer *reuniones individuales* para asesorar inicialmente alguna propuesta. Aunque no pudieran acompañarla en su totalidad, sí en encuentros puntuales, principalmente iniciales hasta que esta se ponga en marcha. El equipo de educación ambiental, dada la figura de los educadores ambientales que trabajan en los centros, sí que podía asumir un contacto más directo e incluso en algunos momentos intervenciones en los mismos proyectos de aprendizaje-servicio. Gracias a estas acciones y también mediante las subvenciones activas, estas experiencias pueden ser recogidas desde educación para su participación en los actos anuales y su seguimiento por parte del grupo coordinador.

De esta manera se consideraba que podía existir un *grupo de coordinación formado por CRP y técnicos de educación* que podría estar en mayor contacto para coordinar propuestas y la participación puntual del resto de técnicos. Hasta el momento, en Sant Cugat las acciones desplegadas para la consolidación de la estrategia han sido asumidas por este grupo coordinador (creación de una web de propuestas, formaciones, organización de un acto final, etc.). Este ha pedido la colaboración del resto de agentes en momentos puntuales según la acción, para no sobrecargar otras áreas y poder hacer más sostenible su vinculación a la apuesta.

### Proyectos surgidos

En este municipio ya existía un gran número de proyectos activos, por ello el foco del acompañamiento no fue generar nuevos proyectos concretos, sino dar un orden a las acciones y consolidar una apuesta sostenible con vías para su mejora constante, así como invitar a los equipos técnicos a que identificaran las potencialidades de sus áreas para generar proyectos de aprendizaje-servicio vinculados a necesidades reales detectadas y aportar mayor sentido a las actuaciones que ya estaban en marcha. Como resultado de estas acciones primero presentamos algunos datos con relación al análisis de los proyectos activos y, en segundo lugar, ideas embrionarias detectadas para nuevos proyectos.

En relación con los proyectos detectados se observa, gracias al informe realizado al inicio del acompañamiento, que hay una evolución clara y contundente de los proyectos y que estos aprovechan recursos técnicos, espacios y formaciones que se llevan a cabo y se vinculan a las nuevas directrices del servicio comunitario.

En el desarrollo del acompañamiento, durante el curso 2016-2017, el mapeo constató que existían 54 proyectos de aprendizaje-servicio en funcionamiento, distribuidos en diferentes etapas educativas (19 de primaria, 26 de secundaria, 5 universidad, 3 ciclos formativos, 3 entidades de ocio y 3 más en proceso de diseño). Por lo que se observaba una distribución amplia de los proyectos en etapas y la existencia de centros educativos que repetían proyectos hace años o los variaban, pero manteniendo alguna experiencia. De manera que vemos que hay centros que han incorporado el aprendizaje-servicio de manera habitual en su dinámica.

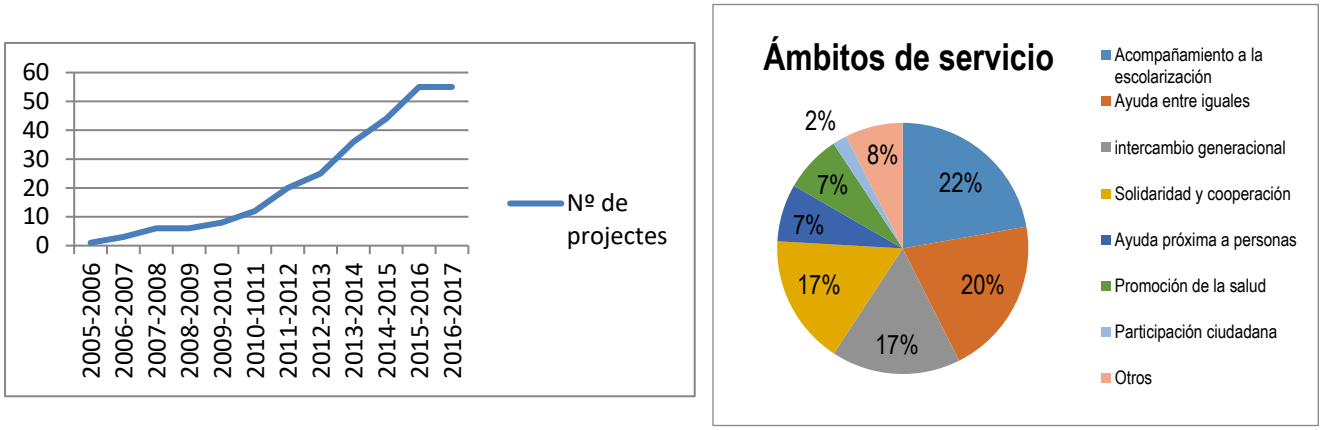



*Figura 37. Histórico de crecimiento del número de proyectos y ámbitos del servicio de los mismos en Sant Cugat (2005-2017). Fuente: Anàlisi del mapeig d'experiències d'ApS. SUPORT TÈCNIC ApS PEL CURS 2016-2017 A SANT CUGAT (Anexo 4 ).*

La existencia de un número importante de proyectos reforzaba la idea de que existía un escenario propicio donde el aprendizaje-servicio había tenido buena acogida gracias a las acciones impulsadas en el pasado, escenario en el cual se hacía necesario superar experiencias aisladas y caminar hacia una red de agentes y experiencias conectadas. También era interesante observar la tipología de proyectos y ámbitos temáticos, ya que el análisis realizado puso de manifiesto la necesidad de avanzar en clave de abertura a otras entidades de la comunidad, dado que existía un número importante de experiencias que eran dentro de los centros o entre ellos y en su mayoría de los mismos ámbitos. Ante esta realidad se observaba una oportunidad para potenciar la formación, la detección de necesidades y participación por parte de entidades sociales de otros ámbitos de Sant Cugat, así como la abertura al resto de áreas del ayuntamiento.

En segundo lugar, se trabajó para explorar oportunidades desde las diferentes áreas que podían generar nuevos proyectos con sentido para el municipio. En esta línea se valoraron las entidades o equipamientos vinculados al área en los cuales se veía una potencialidad de participación en proyectos de aprendizaje-servicio, necesidades sociales detectadas desde el área donde se podrían involucrar los participantes, proyectos similares que podrían reconvertirse o sumar una colaboración en clave de aprendizaje servicio y otras ideas que les sugería la metodología. Con la reflexión surgida de estas ideas se construían posibles oportunidades de proyectos, de las cuales poder tirar del hilo si el equipo técnico así lo consideraba y se sumaba un centro educativo para hacer de ella una realidad. Presentamos algunas ideas surgidas de las sesiones de trabajo que quedaron como posibilidades abiertas. Por ejemplo, desde el área de igualdad se proponía sumar a jóvenes en la organización de las jornadas del 8 de marzo o 25 de noviembre de la mano de la

administración y otras entidades feministas de Sant Cugat. Desde juventud, reforzar las acciones de sensibilización sobre consumo en espacios de ocio que se organizan desde ese espacio con la participación activa de jóvenes involucrados o de centros de secundaria, de manera que también conocieran este recurso. También desde áreas como patrimonio con la colaboración de los museos se planteaba la posibilidad de organizar visitas guiadas conducidas por jóvenes con la intención de abrir el patrimonio a personas en riesgo de exclusión social, entre otros tantos ejemplos recogidos.

### Cambios observados

Durante el proceso no sólo se generó una propuesta de dinámica de trabajo y surgieron ideas para posibles proyectos a futuro, sino que se dieron otros cambios cualitativos que destacaban las participantes en sus percepciones en los espacios de entrevista y grupo de discusión. Compartimos aquellos más relevantes para el proceso que perseguíamos.

*Salto cualitativo de la apuesta conjunta.* Las participantes valoran que durante el acompañamiento fue posible visibilizar una apuesta más clara que se pudo comunicar al resto de la administración, a los centros educativos y otras entidades. Aunque la mayoría de las acciones y proyectos ya existían con anterioridad, no se había dado una visión de conjunto y la construcción de materiales explicativos de la apuesta validados políticamente.

*Empoderamiento del equipo técnico de educación.* Las capacidades de las personas responsables del aprendizaje-servicio dentro del equipo de educación eran claras y ya trabajaban con mucha dedicación en la apuesta. Lo que valoran fue un cambio dentro del acompañamiento, en la medida que empezaron a sentir más reconocida su labor por parte de los responsables del área, aunque queda margen por explorar en el reconocimiento de dedicaciones por parte de la misma. A la vez, también destacan que a partir del proceso de acompañamiento de este curso son más conscientes de su rol como coordinadores de la apuesta, impulsores de acciones y se dan cuenta de la necesidad de que figuras técnicas locales puedan también acompañar proyectos, con el límite que les marca la compatibilidad con otras funciones. Anteriormente podían sentir que lo hacían por motivación propia, porque querían, pero ahora han reforzado la idea de que forma parte de su rol como técnicos de educación; y además así lo han transmitido al resto.

*Reconocimiento del papel educador de entidades y equipos técnicos*. Desde el área de educación defendían que entidades y el resto de las áreas eran agentes educativos del territorio, pero no siempre estas eran tan conscientes de su rol. Se observa que muchas entidades no acaban de priorizar recursos en proyectos, porque están más centradas en sus objetivos específicos (medio ambiente, cooperación, deporte, etc.). Por eso era importante trasladar a más agentes esta idea, lo cual, según destacan, pudo calar en técnicos, técnicas y entidades que participaron de espacios formativos o de reuniones, aunque todavía son aspectos para explorar y profundizar.

*Generación de nuevos espacios de trabajo en red.* Una de las claves a desarrollar eran los espacios de impulso colectivos y de coordinación con otros agentes del territorio. En este sentido, se ampliaron las reuniones y el trabajo de coordinación con el CRP se ha visto consolidado, siendo ahora un agente más en las reuniones de coordinación y de impulso juntamente con el equipo técnico local de educación. Esta aproximación se evidencia en la participación en acciones conjuntas, como las formaciones y los actos de reconocimiento. También se convocaron reuniones de técnicos con la voluntad de comenzar a consolidar un grupo más amplio de la administración, aunque estos encuentros todavía no son un grupo estructurado, pero sí comienzan a ser entendidos como un espacio habitual. Fuera del acompañamiento también se ha dado la creación del grupo ApS y medio ambiente impulsado por la Diputación, entre otros agentes, que también refuerza este trabajo colectivo y en red.

### 7.2.5. Valoraciones

#### Claves de éxito

Para que se dieran estos cambios tuvieron que coincidir diversos factores. Los cambios no son fruto de una acción concreta, sino de su relación y activación conjunta; y algunos de ellos, características específicas del proceso de Sant Cugat. Destacamos algunos de los aspectos que han sido valorados como positivos, recogidos en las actas del transcurso del proceso o destacados en entrevistas.

*Un trabajo en clave de proceso adaptado a la trayectoria del municipio*. En Sant Cugat se contaba con un rico bagaje de experiencias activas como base, pero notaban la necesidad de dar un paso más, un giro más a la tuerca. Por ello consideran que fue importante entender el trabajo en clave de proceso, de aportación a un camino ya comenzado en el cual hace falta acompañar las siguientes acciones y proyectar el futuro dejando las herramientas e indicaciones que ayuden a

continuar. Clave del éxito era a la vez contar con un terreno abonado de experiencias, pero no sólo quedarnos ahí, sino buscar maneras de aportar yendo más allá.

*Realización del mapeo de experiencias*. Consideran que esta acción fue necesaria para ser conscientes y hacer más consciente al entorno de la situación y poder analizar la realidad con más herramientas. Consideran que permitió dar visibilidad para ordenar y valorar lo existente, pero a la vez subrayan la importancia de no ser conformistas y elaborar un estado de la cuestión que permitiera evidenciar la necesidad de reforzar aspectos y marcar retos coherentes.

*Comunicación pública y en espacios internos*. El equipo de educación valora haber generado documentos escritos de la apuesta y de buscar la presentación de la misma en diferentes foros de reunión. En palabras de la propia técnica de educación (Entrevista equipo técnico Sant Cugat, 4:271)

> *"A vegades, ens faltava com aquesta part com més teòrica, més contundent. Justificar molt clarament el perquè ho fèiem. Són eines, són documents de l'aposta, els hem utilitzat moltíssim. Sobretot a nivell de polítics, de caps,... Per reforçar aquesta idea. Ara podem dir que adjuntem això que ho explica. Retallem aquests trosset i li afegim. L'hem fet servir molt."*[16]

*Motivación y liderazgo del equipo técnico de educación y buena disposición por parte de otros agentes implicados.* Este justamente fue uno de los cambios observados, dado que los técnicos asumieron con entusiasmo el trabajo y valoraron positivamente aquellas tareas que acompañaron su rol en tareas de planificación y coordinación de una apuesta. Los encuentros de seguimiento se valoraron como provechosos para identificar y poner en marcha funciones de consolidación y reforzar su seguridad. En este mismo sentido también se valora el buen recibimiento del aprendizaje-servicio por parte de otros agentes (concejales, técnicos de las diferentes áreas, nuevo referente CRP, responsables de entidades y profesionales de centros educativos). Consideran que la motivación y que conectaran con el trasfondo del aprendizaje-servicio eran elementos importantes de éxito en aquella área, entidad o centro. Incluso fue uno de los cambios destacados, en cuanto se incorporaba una persona que "se lo creyera más" o que encontrara que la apuesta cuadraba más con su manera de entender la educación y su propia función.

[16] Traducción propia: "*A veces nos faltaba como esta parte como más teórica, más contundente. Justificar muy claramente por qué lo hacíamos. Son herramientas, son documentos de la apuesta que hemos utilizado muchísimo. Sobre todo a nivel de políticos, jefes,... Para reforzar esta idea. Ahora podemos decir que adjuntamos esto que lo explica. Recortamos este trocito y lo añadimos. Lo hemos usado mucho.*"

*Empoderamiento de las entidades.* Se generaron espacios formativos específicos para entidades y los encuentros tuvieron la intención de empoderar su papel. De manera que estas vean que no son sólo receptoras de proyectos según el modo en que los proponen los centros educativos, sino que son agentes activos también y pueden marcar sus necesidades y liderar también propuestas que se vinculen a sus realidades, de manera que se sientan más seguros a la hora de buscar proyectos y encontrar encajes. Queda pendiente ampliar este trabajo a más entidades y en más espacios.

*Revisión y reflexión sobre acciones en curso y necesidades reales de los equipos técnicos.* Para que los equipos no vieran el aprendizaje-servicio como un extra poco vinculado a su labor específica y temática, se buscaba en los espacios trabajar a partir de repensar acciones existentes muy próximas al aprendizaje-servicio, de manera que sus mismos proyectos activos pudieran incorporar acciones de este tipo. También se vio interesante partir de necesidades que tienen en las áreas y a las que no llegan para que los proyectos fueran una suma de fuerzas necesarias. Esto no se hacía pensando que no supusieran un esfuerzo extra o mayor dedicación, pero que le encontraran un encaje en sus líneas de trabajo ya activas.

*Trabajo en red y grupo de impulso.* Es un aspecto que sabemos que es necesario en este tipo de procesos y volvimos a comprobar la importancia de generar espacios grupales de impulso para activar los diversos agentes que necesita el aprendizaje-servicio, a la vez que se genera un mayor acompañamiento entre agentes que por separado no encuentran la posibilidad de hacer que la apuesta salte al conjunto del municipio.

*Inclusión de espacios formativos y reflexivos combinados con otros.* Cuando una apuesta existe hace tiempo en el territorio, puede ser que la obertura de espacios formativos al uso no genere motivación por la asistencia, pero no quiere decir que esta no sea necesaria o no pueda aportar a los proyectos. Por eso se optó por combinar reuniones y acciones que ya se realizaban con espacios formativos, más especialmente entendidos como espacios reflexivos en clave de taller práctico sobre la experiencia. Esto se dio especialmente en dos momentos: en la combinación de reuniones de técnicos con cápsulas formativas iniciales y momentos de taller y reflexión; y en las jornadas de reconocimiento anuales. En concreto, las jornadas hacía años que se repetían y se veía interesante sumarles un valor convirtiéndolas en un espacio de encuentro y de celebración, pero que también nutriera el trabajo en red y de mejora de las experiencias.

## Dificultades

En cualquier proceso de trabajo no todo son éxitos, siempre hay obstáculos y dificultades. Nuestra intención siempre es mirarlos, tenerlos en cuenta y aprender de ellos. Recogemos los principales destacados por los equipos en los espacios valorativos.

*Reticencias a generar una gobernanza compartida.* Una coordinación entre diversos agentes es necesaria para el impulso de proyectos de aprendizaje-servicio con arraigo real en el territorio. No siempre está claro de qué manera ejercer el liderazgo de una alianza de este tipo, por lo que pueden surgir reticencias de algunas partes a compartir estas tareas o generar una colaboración. Inicialmente la relación entre la administración local y el CRP no era fluida. Seguramente por no haber encontrado un encaje cómodo para todos los agentes en esta situación y porque existía una directriz clara de cara a la colaboración con los entes locales. Incluso en algún momento se consideraba que los centros no recibían mensajes claros sobre las características de los proyectos de aprendizaje-servicio a iniciar.

*Sentir el Servicio Comunitario como una imposición.* Una de las dificultades que se destacan y con las que nos encontramos a diferencia de años anteriores es que, dada la obligatoriedad del servicio comunitario, no todos los proyectos surgían con la misma motivación por parte de los participantes. Profesorado e incluso responsables del CRP tenían una actitud reticente, ya que no habían decido por su propia voluntad implicarse en proyectos de aprendizaje-servicio. Si bien también se valoraba la capacidad de esta nueva política para abrir puertas a colaboraciones con más centros educativos, se sentía que muchos los iniciaban “para cubrir el expediente” y había que poner especial énfasis en motivarlos durante el proceso para que exploraran las posibilidades reales que ofrece una acción de este tipo. Incluso desde el CRP, si la persona responsable no tenía simpatía por la propuesta, se caía en realizar acciones más de tipo burocrático y de poca envergadura.

*Falta de tiempo del equipo técnico.* Se observa que la coordinación entre entidades y centros necesita tiempo que muchas veces el equipo no tiene. Tanto des del CRP, como equipos técnicos de educación y otras áreas valoran el acompañamiento como el factor más determinante en que los proyectos puedan ser ricos y se estabilicen. Destacan que incluso a veces necesitan más de un curso de acompañamiento para que no caigan de un año a otro, sino que lleguen a encontrar su encaje en la realidad de centros y entidades. El principal problema que detectan es la falta de tiempo por su parte para asumir este rol, más en momentos concretos o muy pocos proyectos a

la vez. Consideran que debería ser una responsabilidad de la administración poder garantizar esta ayuda. En palabras del técnico de educación ambiental:

> *"El plantejament de que l'ApS és una cosa que l'administració anima a engegar però que queda en mans de les escoles i les entitats jo crec que no és cert. Que està equivocat. I llavors nosaltres hem d'acompanyar molt més, hem de ser part. No acaben de funcionar els projectes. Però també per culpa nostra, perquè nosaltres no estem acompanyant. Les escoles per si soles no podrán fer tots els canvis que requerim d'elles i és normal. Si ha de ser una educació molt més comunitària, la comunitat ha d'estar molt present i molt activa. Això tampoc és fàcil perquè no ho tenim previst. Ningú està sent contractat per fer això."*[17] (G.L. Técnico educación Sant Cugat, Entrevista equipo técnico Sant Cugat, 12:56.020)

*Falta de recursos humanos y económicos en las entidades.* Se considera que a les entidades les cuesta implicarse de manera activa en los proyectos, dedicar momentos para detectar sus necesidades y participar de la planificación. El tipo de entidades con las que cuenta Sant Cugat según el técnico de educación ambiental no son "*super solvents, que tinguin una potència i una dinàmica brutal i que això arrossegui*"[18] (G.L. Técnico Educación Ambiental, GD Sant Cugat, 30:44.070). Son de tipo medio o gestionadas por voluntarios, no cuentan con recursos suficientes (personales, de formación y económicos) para poderse permitir proyectos en mejores condiciones y sería necesario replantear recursos para facilitar su incorporación en mejores condiciones.

*Mayor burocracia administrativa*. En los últimos años la burocracia administrativa que ha de asumir la figura del técnico de educación se ha incrementado. Se hace más difícil la gestión de las subvenciones para proyectos o la dedicación de recursos por otras vías. Este hecho hace que para los escasos recursos que se dedican algunos centros o entidades se vean desanimados para pedir las ayudas. Incluso los técnicos observan que su rol de acompañamiento o coordinación se ve limitado por el tiempo que necesitan dedicar a la gestión administrativa.

## Retos a de futuro

Establecer nuevos retos es un trabajo continuo que ayuda a avanzar, a mejorar las acciones y redirigir esfuerzos. En diferentes momentos hemos podido llevar a cabo esta acción en Sant Cugat

[17]Traducción propia: *"El planteamiento de que el ApS es algo que la administración anima a poner en marcha pero que queda en manos de las escuelas y las entidades, yo creo que no es cierto. Que está equivocado. Entonces nosotros tenemos que acompañar mucho más, debemos ser parte. No acaban de funcionar los proyectos. Pero también por culpa nuestra, porque nosotros no estamos de acompañando. Las escuelas por sí solas no podrán hacer todos los cambios que requerimos de ellas y es normal. Si la educación tiene que ser mucho más comunitaria, la comunidad debe estar muy presente y muy activa. Y eso tampoco es fácil porque no lo tenemos previsto. Nadie está siendo contratado para hacer esto."*
[18]Traducción propia: *"Super solventes, que tengan una potencia y una dinámica brutal y que eso arrastre."*

y recogemos la suma de aquellos planteados al final del acompañamiento en 2017, sumando algunas consideraciones del encuentro en 2019 donde se reflexionó sobre el momento con mirada a futuro y que ayudarían a dar un paso más en la apuesta.

*Visibilización de los proyectos y oportunidades recogidos en algún formato fácil de consultar y comunicar.* Aunque se recogieron los proyectos durante el acompañamiento y se elaboró una ficha para homogeneizar su recogida, quedó pendiente buscar maneras de hacerlos públicos, por lo que sería una aportación visibilizar de forma práctica y fácil de consultar los proyectos activos y el histórico de la ciudad, posiblemente en una web compartida con el CRP. También se consideraba una acción pendiente y marcada como reto de futuro, en este mismo espacio, dar a conocer las diferentes oportunidades detectadas de manera que fueran visibles y más fácilmente conectables entre posibles participantes, si un centro u otra entidad tiene interés en implicarse en una propuesta de aprendizaje-servicio y pueda saber fácilmente las posibilidades y con quién contactar.

*Acompañamiento a la autoevaluación de proyectos activos*. Se detecta la posibilidad de mejorar los proyectos que actualmente se llevan a cabo a partir de ofrecer espacios o procesos de reflexión y autoevaluación. Se considera que esta es una medida que se podría incorporar en el proceso de seguimiento de los proyectos a partir de la convocatoria de ayudas del ayuntamiento o espacios impulsados por el CRP con el soporte de la rúbrica de autoevaluación de proyectos u otros elementos reflexivos.

*Consolidación de dos tipos de estructuras de impulso.* Se han ido gestando dos tipos de espacio o grupos en el impulso del aprendizaje-servicio a consolidar como grupos más estructurados para hacer seguimiento de los proyectos, compartir aprendizajes y mejorar las acciones. Por un lado, un grupo principal de coordinación formado por técnicos de educación y del CRP vinculados al aprendizaje-servicio y servicio comunitario, como espacio para vehicular posibles propuestas y asumir las acciones principales que necesite la apuesta (formación, visibilización, etc.). Este espacio ya se da de manera informal, pero podría consolidar sus canales y tener un reconocimiento por parte de las administraciones vinculadas. Por otro lado, se dan encuentros de técnicos y técnicas locales y en otros momentos ampliados a entidades y centros. Hasta ahora han sido puntuales pero no mantienen una periodicidad ni una estructura reconocida por parte de la administración local, en la cual sería interesante trabajar, dado que este espacio permite profundizar en el inicio de nuevos proyectos o enriquecimiento de los existentes; además, puede

asumir acciones como el reto de proveer a las entidades de recursos, repensando las subvenciones actuales o generando nuevos mecanismos.

*Desplegar el rol de los equipos técnicos en apoyo a las entidades.* El último reto que nos gustaría comentar no ha sido asumido con acciones a futuro por parte del equipo, porque tiene una visión más a futuro que necesita de otros pasos previos y cambios en la administración. En el grupo de discusión de equipos técnicos, estos coincidían en que sienten que tienen un rol desde el punto de vista de la educación comunitaria aún por desplegar en el acompañamiento de las entidades para un cambio de su relación con la administración, para que la vean no solo como gestora de recursos, sino como un agente con el que colaborar en el impulso, un agente que lidera acciones comunitarias en el territorio

> *"Sobretot hauríem d'estar acompanyant moltíssim més a les entitats i als centres a fer-ho. Guiar-los fins al final a fer-ho tot. De fet, les úniques experiències que funcionen són aquestes. Són les que estem al darrere. Nosaltres, totalment. […] quan s'adrecen a l'administració comencen a parlar només de, 'feu això, feu això'. […] Llavors aquí, jo per exemple, crec que no he desplegat el meu rol encara. Sempre tenim una part que falla, que és el de les entitats.[…] Ni tan sols sabem les entitats que hi ha, ni tan sols sabem la dinàmica que hi ha. Però com a administració costa que a vegades t'acullin quelcom perquè l'administració i les entitats tenen una relació. Ara per exemple en el meu àmbit jo veig que és el moment de que les entitats actuals, que són moltes sobre el canvi climàtic i que tenen unes ganes brutals, que sí que tenen aquesta energia de fer canvis en la societat, ara seria el moment d'apropar-se amb elles i tirar endavant. Però fins ara costava moltíssim. Entre unes entitats... que pobres. Només faltava que els diguessin que acollissin a uns joves."*[19](G.L. Técnico educación ambiental, GD Sant Cugat, 30:44.070).

Desde los equipos técnicos consideran que es un reto poder desplegar su rol comunitario, de acompañamiento más próximo a las entidades y apostar por implicarlas activamente en sus acciones. Estiman que desde el *Departament d'Educació*, con el servicio comunitario, parece haberse dedicado una persona referente a este rol, pero no hay un homónimo que haga lo mismo con la otra parte importante del binomio, quedando en un segundo plano. Creen en la importancia de ellos y ellas de poder ser quienes asuman este rol para con las entidades sociales del territorio.

[19] Traducción propia: *"Sobre todo deberíamos estar acompañando muchísimo más a las entidades y a los centros a hacerlo. Guiarlos hasta el final para hacerlo todo. De hecho, las únicas experiencias que funcionan son estas. Son las que estamos detrás. Nosotros totalmente. […] cuando se dirigen a la administración comienzan a hablar sólo de 'haced esto, haced aquello'. […] Entonces aquí, yo por ejemplo, creo que no he desplegado mi rol todavía. Siempre tenemos una parte que falla, que es la de las entidades. […] Ni siquiera sabemos las entidades que hay, ni siquiera sabemos la dinámica que existe. Pero como administración cuesta que a veces te acojan algo porque la administración y las entidades tienen una relación. Ahora por ejemplo en mi ámbito yo veo que es el momento de que las entidades actuales, que son muchas sobre el cambio climático y que tienen unas ganas brutales, que sí tienen esa energía de hacer cambios en la sociedad, ahora sería el momento de acercarse a ellas y salir adelante. Pero hasta ahora costaba muchísimo. Entre unas entidades... que pobres. Sólo faltaba que les dijeran que acogieran a unos jóvenes."*

# 7.3. Puig-Reig

## 7.3.1. Presentación del territorio

Puig-Reig es un municipio ubicado en la parte baja del Berguedà, comarca de la Cataluña central al norte de la provincia de Barcelona, que cuenta con 4.000 habitantes (dato facilitado por el ayuntamiento desde el padrón municipal). Se trata de un municipio atravesado por el río Llobregat, lo que en su tiempo dio origen a colonias industriales textiles que hoy en día están abandonadas, motivo que ha hecho que pierda población en los últimos cien años. El haber contado con estas colonias industriales hace que Puig-Reig, además del núcleo principal, tenga diversos núcleos diseminados a lo largo del río, que se han mantenido pobladas o han sido repobladas recientemente.

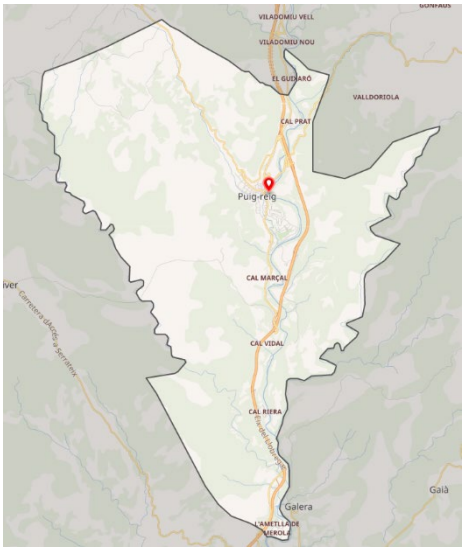



*Figura 38. Mapa del municipio de Puig-Reig incluyendo las colonias. Fuente: Mapas wikimedia OpenSourceMaps*

Según datos recolectados antes de la toma de contacto con el municipio mediante herramientas como Viquipèdia (Consulta 10/11/2016) y luego contrastados con el equipo de trabajo local, se trata de un municipio rico en patrimonio histórico, cultural y arquitectónico. En Puig-Reig podemos encontrar desde yacimientos que datan de la prehistoria a construcciones medievales, como el Castell de Puig-Reig o el de Merola; además de una veintena de masías e iglesias, algunas de ellas catalogadas como Bienes de Interés Nacional. Sorprende la rica programación de actividades de cultura popular para el tipo de municipio y el número de entidades dedicadas a esta temática.



*Figura39. Vista del municipio de Puig-Reig. Fuente: Ajuntament de Puig-Reig*

Existen diversos centros educativos en Puig-Reig. Para las criaturas entre 0 y 3 años se cuenta con dos centros de primer ciclo de educación infantil, una pública (L'Estel) y otra concertada (Sant Martí). También podemos encontrar dos escuelas de primaria, el Alfred Mata de titularidad pública y la escuela concertada Sant Martí, que forma parte de la escuela de infantil. Si el

alumnado sigue su educación en el municipio, cuando llega al instituto cuenta con el Instituto Público de Puig-Reig, donde puede cursar la educación secundaria, bachilleratos de distintas modalidades o el ciclo formativo de grado medio de elaboración de productos alimentarios; este último con la posibilidad de formación dual vinculada al sector productivo de la alimentación. En los primeros mapeos, aquellos realizados a partir de la revisión de las páginas web de los centros y el contraste con los concejales del municipio, se pudo observar cómo alguno de estos centros ya había realizado proyectos de aprendizaje-servicio en el pasado, con servicios principalmente a otros niveles educativos de manera interna o vinculados a alguna residencia de personas mayores. Fuera del ámbito de la educación formal, existe la escuela de música municipal y un grupo de *esplai* y centro excursionista, pero centra su actividad de educación en el tiempo libre en los meses de verano.

Si bien la administración local no cuenta con equipo técnico en las áreas vinculadas a los servicios educativos o de atención a las personas, existen algunos equipamientos que sí tienen personas referentes, como la biblioteca municipal o el espacio para jóvenes, donde se ubica un servicio socioeducativo que el municipio comparte por días con otros municipios de la zona. Al iniciarse el proceso de acompañamiento se planteaba la apertura de un espacio juvenil que contara con una persona dinamizadora, un espacio de creatividad en clave de ateneo de fabricación y un aula que se quiere dedicar a fines educativos. Además, por la dinámica de trabajo que existe en el municipio la implicación del equipo político de concejales es alta en cuanto a dinamizar acciones de manera directa.

### 7.3.2. Situación inicial

#### Primeros contactos con el aprendizaje-servicio e inicio de la colaboración

A finales de 2016 comienzan las primeras conversaciones entre concejales del Ajuntament de Puig-Reig, la Diputació de Barcelona y posteriormente también con el equipo del acompañamiento del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio. Estas se centran en la intención del municipio de activar actuaciones en clave educativa y comunitaria desde la administración local.

El equipo de gobierno había entrado en 2015, ya se había comenzado a estabilizar y estaba muy motivado para iniciar propuestas en el ámbito educativo: estaba a la espera de inaugurar un aula que quería vincular como espacio de crianza y donde se ofrecieran talleres sobre educación, se planteaba la abertura de un Espacio Joven, el inicio del Consejo de Infancia y la reformulación de

un espacio en el cual se veían muchas posibilidades desaprovechadas como el Consejo Escolar Municipal.

Aunque reconocían no contar con mucho presupuesto para ello, desde el municipio tenían ganas de apostar por la participación activa de los centros educativos en acciones compartidas y también en el Consejo Escolar Municipal. Buscaban acciones que pudieran iniciar ese curso sin demasiados recursos, de cara a la movilización de los centros y entidades con los que ya contaba el municipio. Ante esta realidad, al reunirse con la técnica de la Diputación para consultar las propuestas disponibles desde esta organización supramunicipal y explicar la situación, les propuso combinar las dos propuestas: una por el impulso de proyectos de aprendizaje-servicio, que ya se había iniciado en otros municipios y se estaba construyendo, y coordinarlo con la reforma del consejo escolar como espacio de dinamización que ofrecía sostenibilidad a la propuesta. De este modo, a su vez, podrían dotar este órgano de nuevas funciones, sumarle tareas menos burocratizadas y más colaboración para acciones compartidas.

Desde la administración local se percibía el Consejo Escolar como un espacio poco participativo, donde los centros educativos sólo se encontraban para decidir sobre los festivos locales o el uso de instalaciones municipales. Además, las funciones que se entendía que asumían los concejales presentes eran principalmente de mantenimiento de las infraestructuras de los centros educativos y no de dinamización de propuestas comunitarias o pedagógicas. Pero no se descartaba que tuviera la potencialidad de ser un espacio de coordinación y trabajo conjunto por la diversidad de agentes que asistían. Por ello, cuando desde la Diputación se ofreció iniciar una propuesta de implementación local de proyectos de aprendizaje-servicio les resonó que podría ser una idea interesante dada su intención de potenciar la implicación de las personas en las necesidades del municipio. Además, algunas de las personas habían escuchado hablar de la metodología y le pareció próxima a la filosofía que querían contagiar.

El primer encuentro se dio entre la técnica referente de la Diputación, el concejal de Educación y la concejala de Participación y Bienestar Social, donde decidieron dar comienzo a la apuesta combinada en Puig-Reig. Tal cosa llevó a sumar a dos personas como equipo de asesoramiento del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, que pudieron implicarse gracias al apoyo económico de la Diputación. Estas últimas son la investigadora principal de esta tesis durante los dos cursos, Laura Lucchetti durante el primer curso y Clàudia Basagaña durante el segundo, siempre con el apoyo y coordinación del equipo motor del Centre Promotor de Aprendizaje-Servicio y la dirección de la tesis desde el grupo de investigación de la universidad.

Inicialmente, este equipo externo se vio en la necesidad de hacer un primer estudio preliminar del territorio, recogiendo información sobre el municipio e iniciando un mapeo de centros educativos, entidades y características que serían posibilidades interesantes que explorar para el inicio de colaboraciones en clave de aprendizaje-servicio. Con esta información en mente y con una propuesta de planificación de las acciones del curso, se produjo el primer encuentro entre el equipo de acompañamiento con los concejales y la referente de la Diputación, al cual pudo sumarse el alcalde del municipio. Los agentes locales pudieron trasladar las preocupaciones iniciales que detectaban en el municipio, contrastar el mapeo incipiente de agentes con los cuales colaborar y adecuar las propuestas de planificación del curso a la realidad del municipio y sus necesidades. Se decidió generar dos líneas de acción paralelas: por un lado, convocar una presentación de la apuesta al resto de concejales de las diferentes áreas para ver qué conexiones podían surgir; por otro, una presentación a entidades y centros educativos para sumarlos a una posible formación abierta sobre aprendizaje-servicio que los invitase a pensar propuestas. Mientras no se producían los encuentros, se acordó la redacción de un borrador de carta por parte de los concejales referentes, explicando los motivos de la apuesta de municipio y para invitar a la futura formación que se estaba programando.

### Motivaciones, problemáticas y retos

Si bien las personas referentes de educación y participación ya habían detectado algunos motivos que los llevaban a querer iniciar proyectos de aprendizaje-servicio vinculados al territorio y como apuesta local, era interesante compartir estas motivaciones con más agentes, de manera que nos permitiera dar pasos hacia adelante en la ampliación de apoyos y caminar hacia una apuesta más amplia de municipio, que luego pudiera incluso hacerse llegar al consejo escolar municipal para sumar también sus preocupaciones. Por ello se decidió presentar la propuesta al resto de equipo de gobierno y referentes de otras áreas. Analizando la situación con el conjunto de ellos, pudieron definirse unos motivos y retos más claros que podían guiar la propuesta que se quería llevar a cabo. A continuación, presentamos un resumen de estos puntos compartidos, a partir de: las actas de estas reuniones iniciales, la entrevista con las personas referentes y los documentos redactados inicialmente para compartir la propuesta públicamente donde también se ofrecían motivos razonados.

Uno de los primeros aspectos a mencionar es la *preocupación que tenían desde el territorio porque consideraban que la administración y la comunidad local estaban muy desconectados de*

*la idea de educación*, más allá de aspectos de mantenimiento de los centros. Consideraban que era un ámbito por explorar, porque estaban convencidos y convencidas de que la educación tenía que ser una preocupación y actuación de la comunidad y entrar en todos los ámbitos de trabajo del municipio. Querían superar el trabajo por separado de los centros educativos, romper con las relaciones competitivas entre ellos y potenciar acciones compartidas que puedieran construir juntos.

> *"Era un municipi molt desconnectat de la idea de l'educació. Un municipi, en general, on no s'havia fet mai cap actuació comunitària o global que tingués d'eix central l'educació. Era una cosa que passava dintre de les parets de les escoles i que l'educació només era quan entren a l'escola i tornen a sortir bons".* (A.C. Concejala de Participación y Bienestar Social, Entrevista Concejales Puig-Reig, 7:111)

> *"L'educació no és només la conservació de l'escola de primària, sinó, com l'educació és una cosa de la comunitat i per tant com començava amb tot això. […] havíem de començar a introduir d'alguna manera aquesta idea de l'educació compartida per totes les cases i de tota la ciutadania de Puig-Reig. L''aprenentatge servei, com que ja teníem més o menys coneixement, em va semblar una molt bona eina per intentar introduir l'educació a tots els àmbits del municipi."*[20] (A.C. Concejala de Participación y Bienestar Social de Puig-Reig: Entrevista Concejales, 7:108)"

El equipo de concejales tenía muy claro que se trataba de construir una apuesta compartida porque no existía una política educativa global en Puig-Reig. Para ello vieron en el aprendizaje-servicio una posible herramienta con la capacidad de potenciar esta colaboración en acciones reales, ya que destacaban la importancia de llevar a cabo una propuesta tangible, que iba más allá de palabras.

En segundo lugar, destacaba la *intención de apostar por la participación*, por implicar a la juventud y a la infancia en las cuestiones del pueblo. Entendiendo el aprendizaje-servicio como:

> *"una manera d'incorporar o introduir la participació des de ben petits. De ser actius en el municipi o responsabilitzar-nos en tot allò que passa allà. De ser això dels ciutadans i ciutadanes actives i conseqüents amb les decisions que es prenen."*[21] (A.C. Concejala de Participación y Bienestar Social de Puig-Reig, Entrevista concejales, 7:118).

De manera que, en tecer lugar, buscaban dotarse de una manera de *dar respuesta a necesidades del entorno que eran detectadas por la ciudadanía, el equipo de concejales o desde el consejo de*

[20]Traducción propia: *"Era un municipio muy desconectado de la idea de educación. Un municipio en general donde nunca se había hecho ninguna actuación comunitaria o global que tuviera de eje central la educación. Era algo que pasaba dentro de las paredes de las escuelas y que la educación sólo se daba cuando entran en la escuela y vuelven a salir buenos".*
*"La educación no es sólo la conservación de la escuela de primaria, sino, cómo la educación es algo de la comunidad y por lo tanto cómo empezaba con todo esto. […] antes teníamos que empezar a introducir de alguna manera esta idea de la educación compartida por todas las casas y de toda la ciudadanía de Puig-Reig. El aprendizaje-servicio, como ya teníamos más o menos conocimiento, me pareció una muy buena herramienta para intentar introducir la educación en todos los ámbitos del municipio."*
[21]Traducción propia: *"Una manera de incorporar o introducir la participación desde pequeños. De ser activos en el municipio o responsabilizarse en todo lo que ocurre allí. De ser esto de los ciudadanos y ciudadanas activas y consecuentes con las decisiones que se toman."*

*infancia*. No siempre desde la administración eran capaces de abordarlas como único agente o no podían llevar a cabo todas las acciones que eran necesarias para darles respuesta, motivo por el cual buscaban maneras de aumentar la participación, romper con lo que llamaban "mentalidad de colonia", donde las personas se quejaban y esperaban que una instancia superior diera respuesta a sus peticiones sin involucrarse.

Un cuarto objetivo era mejorar la *coordinación de lo que ya estaba sucediendo y ampliar los agentes implicados.* Eran conscientes de que, desde los centros educativos, las entidades y la misma administración, ya había acciones interesantes activas. Sólo con mirar el mapeo inicial era visible y compartido que Puig-Reig era un pueblo rico en actividades. Pero el reto estaba en fomentar la cohesión entre agentes para potenciarlas y llevarlas hacia públicos más amplios, de manera que se generara una mayor red comunitaria entre ellos.

A parte de estas motivaciones para la mejora del territorio, tenían ciertas expectativas en la apuesta a implementar. Se remarcaba como importante que esta fuera sostenible a largo plazo, incluso si había cambios en el equipo de gobierno. Existía la intención de buscar su autonomía, para mantener la colaboración de la administración, pero que no siempre dependiera de esta y, por ende, estuviera sujeta a sus posibles cambios. Desde un primer momento este objetivo era claro por parte de las referentes del territorio: "que lo que hagamos, quede". Al no existir personal técnico y recaer la gestión directa sobre las responsables políticas, este era un peligro real a diferencia de otros entornos, donde puede existir mayor estabilidad de los equipos a largo plazo. Por ello, era importante que desde un primer momento se ampliara a más agentes, se compartiera la propuesta, se buscara su complicidad y la asunción de tareas organizativas por parte de estos, entre otros aspectos que iremos comentando más adelante.

Por último, consideraban importante que la propuesta fuera capaz de generar ilusión, que contagiara una intención positiva para mejorar y probar cosas nuevas, perdiendo el miedo a intentar hacer algo diferente y quedarse paralizados: "*Ja ho veurem, però, provem-ho!*"[22] (A.C. Concejala de Participación y Bienestar Social, Entrevista Concejales Puig-Reig, 7:143). Buscaban que la propuesta fuera ilusionante y que la pudieran compartir entre todos y todas. Por eso era importante que las propuestas surgieran desde las participantes, que se apoderaran del aprendizaje-servicio, de la apuesta del pueblo y se la hicieran suya también. A continuación,

[22]Traducción propia: *"Ya lo veremos, ¡pero probémoslo!"*

veremos los pasos con los que consiguieron abordar y hacer posible este y el resto de retos planteados.

### 7.3.3. Descripción del proceso de implementación

Presentamos los diferentes pasos que se dieron en el conjunto del proceso de implementación del aprendizaje-servicio que tuvo lugar en Puig-Reig. Explicaremos los tres años de seguimiento del proceso, entre los cuales hubo un primer año (2016-2017) de acompañamiento más intensivo, con encuentros mensuales; un segundo (2017-2018), de trabajo autónomo por parte del territorio y un tercero (2018-2019) en el cual se pudo mantener un contacto trimestral para dar apoyo a la consolidación de acciones ya iniciadas. Además, veremos los diferentes participantes implicados y los roles que desempeñaron durante este tiempo.

#### Participantes y roles

*Técnica de Educación de la Diputación de Barcelona.* Igual que en otros procesos, fue la responsable de presentar la idea del aprendizaje-servicio en el territorio y ponerlo en contacto con la propuesta de acompañamiento del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio. Participó de los encuentros del primer curso de manera activa pensando propuestas de encaje y acciones posibles. Su opinión e ideas, dada su experiencia en otros municipios, fueron de gran valor y relevancia. Además, considerando que se realizaban otras acciones relacionadas en paralelo, como la reforma del consejo escolar municipal, fue importante su papel para coordinar las dos propuestas y que se reforzaran mutuamente.

*Concejal de Educación y concejala de Participación y Bienestar Social de Puig-Reig.* Estas fueron las dos personas que asumieron el rol de referentes de la apuesta y coordinadores en el territorio. La temática implicaba y podía aportar a ambas áreas y decidieron asumirla de manera conjunta. Consiguieron un buen encaje entre las diferentes acciones de cada concejalía y una relación de ayuda y colaboración que posibilitó poder asumir mejor el trabajo que tenían entre manos.

*Concejales de las diferentes áreas del ayuntamiento.* Se presentó la propuesta de implementación del aprendizaje-servicio en ámbito local a los y las concejales de Juventud y Fiestas, Ciudadanía, Recursos Humanos, Personas mayores, Deportes, Cultura, Núcleos agregados, Promoción económica, Comercio, Comunicación, Gobernación, Seguridad Ciudadana, Urbanismo, Salud y

Medio Ambiente, de manera pudieran ayudar a definir los retos iniciales, conocieran de su ejecución y pudieran detectar programas, acciones o necesidades desde las diferentes temáticas que pudieran ser oportunidades para futuros proyectos de aprendizaje-servicio. Hasta el momento de cierre de la investigación, excepto el alcalde en los reconocimientos públicos, estos no han tenido un papel activo, pero se valoraba esta potencialidad a futuro. También fue importante este paso para que los concejales más implicados pudieran compartir sus líneas de trabajo y ganar reconocimiento en su esfuerzo y tiempo de dedicación de cara a sus compañeros de gobierno.

A partir de la formación sobre aprendizaje-servicio realizada a diferentes agentes, se sumaron otros agentes de manera activa ampliando la comisión de trabajo que dependía del Consejo Escolar Municipal. Los agentes que mencionamos a continuación conformaron, junto con los concejales referentes, el grupo de impulso de aprendizaje-servicio en Puig-Reig.

*Escuelas del primer ciclo de Educación Inicial (Sant Martí y L'Estel).* Direcciones y profesorado participan activamente del grupo motor para la construcción de la apuesta y de las acciones de aprendizaje-servicio que se llevan a cabo conjuntamente en el municipio. Colaboran con la detección de necesidades y en el marco del proyecto concreto en el trabajo de aprendizajes y de acciones de servicio, tanto en su centro educativo como en el conjunto del municipio.

*Escuelas de Primaria (Sant Martí y Alfred Mata).* De igual manera que los centros de primer ciclo de educación infantil, direcciones y profesorado colaboran de manera activa asumiendo las mismas funciones antes explicadas.

*Instituto de Educación Secundaria y Post obligatoria de Puig-Reig.* Se suma el segundo curso, con colaboración de profesorado y la persona referente del Servicio Comunitario. Participan activamente en la detección de necesidades para el segundo proyecto y en activar unas primeras acciones en clave de aprendizaje-servicio con su alumnado.

*Asociaciones de familias de los centros de ciclo de Educación Infantil, Infantil y Primaria.* Personas de las asociaciones realizan el curso de Aprendizaje-Servicio y se implican en el grupo motor. Facilitan tareas de coordinación en la planificación de proyectos con los centros con los que tienen contacto y se implican durante su ejecución facilitando tareas logísticas.

*Biblioteca Municipal de Puig-Reig.* La responsable de la biblioteca participa en el curso de formación y se incorpora al grupo motor. Colabora en el diseño de las actividades buscando la posibilidad de vinculación con la biblioteca: facilitando recursos temáticos, espacios para visibilizar acciones de los proyectos y para las reuniones organizativas. Además, se implica

activamente en la difusión de los proyectos dinamizando redes sociales que generan para dar a conocer la apuesta.

*Entidades.* Si bien algunas personas de entidades participaron en el curso de formación, finalmente de manera formal no se sumaron al grupo motor. Su participación se ha dado según la temática del proyecto escogido para compartir colectivamente en el municipio. El primer curso, las organizaciones contra el cáncer y el Hospital de Sant Joan de Déu tuvieron un papel más activo por la temática, así como todo el tejido asociativo y comercial que se sumó en las acciones más amplias; el segundo curso, al tratarse de violencias de género, surgió de las jóvenes del instituto crear la entidad Minerva, que pudo participar de manera más activa. El equipo de concejales considera que es un formato que les ha funcionado, dada la implementación por proyectos diferentes que se van generando. Lo que no imposibilita que, además del proyecto compartido, los centros por su parte continúen o mantengan otras colaboraciones en clave de aprendizaje-servicio con ellas.

Existían otros agentes del territorio que tenían la potencialidad de sumarse a la apuesta por el aprendizaje-servicio, pero no ha sido posible hasta el momento. Se trata, por un lado, de los servicios *socio-educativos y el punto joven* que, por razones de horario y volumen de trabajo, no han encontrado la posibilidad. Por otro, también nos encontramos con el *Centro de Recursos Pedagógicos del Berguedà*, que pudo asistir brevemente a la formación para presentar la propuesta de servicio comunitario, pero no continuó su colaboración. Desde el municipio se ha intentado mantener el contacto, pero lamentan que hasta el momento no ha habido una colaboración activa en las propuestas llevadas a cabo.

## Acciones principales

Como antes hemos mencionado, la apuesta por el aprendizaje-servicio que se ha podido seguir en Puig-Reig se remonta a tres cursos desde su inicio a finales de 2016. Un primer curso con encuentros más intensivos por parte del equipo de apoyo, otro de trabajo autónomo de los agentes locales y un tercero de encuentros más puntuales de consolidación de acciones. Relatamos las acciones realizadas durante estos tres cursos, así como sus principales características tal y como se recogen en las actas, notas de campo e informes finales entregados a la Diputació de Barcelona.

*Curso 2016-2017*

- Recopilar datos y tomar contacto con el municipio

  Tal y como hemos explicado, el equipo de acompañamiento, antes del primer encuentro, recopiló datos sobre el municipio de manera que pudiera situarse en su realidad, conocerlo mejor y realizar propuestas más adaptadas. También resulta útil para dar a conocer –y reconocer a la vez– el potencial del territorio para iniciar apuestas de aprendizaje-servicio.

- Presentación y acuerdo de los objetivos y plan de trabajo del asesoramiento (diciembre 2016)

  Se organizó un primer encuentro para conocer la realidad del territorio, poder compartir las necesidades desde las cuales se partía y presentar la propuesta del aprendizaje-servicio desde el punto de vista territorial. A partir del potencial del municipio y la experiencia de otros procesos, se presentó una propuesta de plan de trabajo para acompañar la implementación del aprendizaje-servicio en Puig-Reig que se acabó acordando entre las diferentes partes, para adaptarla a su realidad. Se acordaron las primeras acciones, una propuesta de calendarización y personas responsables para llevarlas a cabo.

- Mapeo de recursos del municipio

  Incluso antes del contacto con los agentes del territorio, el equipo de apoyo inició un documento de mapeo que se fue rellenando poco a poco con todos los hallazgos que se detectaban como importantes, siempre pensando en la construcción de futuros proyectos de aprendizaje-servicio y la consolidación de una apuesta territorial sostenible que también necesita de agentes de apoyo. En un principio, se detectaron los centros educativos, entidades, agentes que se pudieron visibilizar en redes y bases de datos de entidades del ayuntamiento. Posteriormente, se pudo invitar al resto de agentes a conocer los elementos detectados, completar el mapeo, comentarlo y utilizarlo para contactar y activar posibles diferentes acciones.

  Se abrió una carpeta compartida online para verter todos los recursos que se generaran durante el proceso de acompañamiento.

- Sesión de formación con el conjunto del equipo de gobierno y detección de problemáticas y motivaciones (febrero 2017)

  En el primer encuentro, se decidió compartir la propuesta de implementación del aprendizaje-servicio como apuesta del municipio con el resto de los concejales y las

concejalas. De manera que fuera una apuesta global compartida, y también para que a la vez pudieran detectar posibles relaciones entre acciones de sus áreas de trabajo para vincularlas con proyectos de aprendizaje-servicio. Con esta intención, además de explicar los elementos básicos del aprendizaje-servicio, se les invitó a detectar, por un lado, problemáticas y motivaciones de Puig-Reig con los cuales podría relacionarse; por otro, también se buscó detectar con ellos necesidades de sus propias áreas y posibles entidades con las cuales se podría colaborar. Esto fue útil para enriquecer el mapeo y también para identificar agentes a quienes invitar al curso de formación en formato taller sobre aprendizaje-servicio que se quería iniciar.

- Presentación de la propuesta a la comunidad.

  Elaboración de una carta y una sesión de presentación

  Para motivar a más agentes a sumarse a la apuesta y también reforzar con un compromiso público la apuesta que hacía la administración local, se preparó una sesión abierta de presentación de la propuesta. Esta era una charla abierta y motivadora donde el grupo de concejales referentes daba la bienvenida y explicaba sus motivos para sumarse a la apuesta. Posteriormente, desde el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio se presentaba la metodología y qué podía aportar al trabajo de centros educativos, entidades y para el trabajo comunitario del municipio de una manera amena y motivadora. Esta sesión se difundió especialmente entre las personas que conformaban el consejo escolar municipal y de manera abierta al municipio. Asistieron los centros educativos, diferentes entidades del municipio y personas a título individual.




*Figura 40. Cartel de la sesión de presentación abierta. Fuente: Ajuntament de Puig-Reig*

  Para invitar a los asistentes, difundir la apuesta y ratificar el compromiso del municipio, los concejales referentes redactaron una carta de invitación con sus motivaciones y vinculación de la propuesta con Puig-Reig. Desde el equipo de apoyo se buscaba que este texto fuera propio y responsabilidad del equipo de territorio.

- Formación abierta a entidades y centros (abril-mayo 2017)

  No todos los agentes tenían formación y experiencia en proyectos de aprendizaje-servicio, ni tampoco tenían un espacio activo regular de encuentro, más allá del consejo escolar que estaba en vías de renovación. Por ello se decidió generar un espacio *ad hoc*

de formación en formato de talleres participativos y que estuviera abierto a centros educativos, entidades sociales, responsables de equipamientos municipales y otras figuras técnicas o políticas de la administración. Esta formación fue dinamizada por las dos personas de apoyo del Centro Promotor.

Se llevaron a cabo tres sesiones de dos horas cada una: una introductoria a la metodología y sus aportaciones; la segunda, centrada en los dinamismos básicos de los proyectos, acompañada de un taller de detección de necesidades sociales del municipio; y una tercera sobre el diseño de colaboraciones sostenibles, donde pudieron trabajarse las posibles necesidades en clave de propuesta de aprendizaje-servicio. La formación tuvo muy buena acogida con una veintena de asistentes de variados espacios. Fueron invitadas a participar las personas del Centro de Recursos Pedagógicos, quienes presentaron la apuesta del Servicio Comunitario.

- Creación del grupo motor de aprendizaje-servicio (junio 2017)

  En la última sesión de la formación, se propuso la necesidad de conformar un grupo motor de personas, diversos en representación de diferentes espacios, para dar continuidad a la propuesta y poder llevar a cabo los proyectos que se comenzaban a esbozar. Se propuso la participación a todas las personas asistentes al grupo y varias de ellas decidieron implicarse, dado que estaban motivadas con la posibilidad de hacer realidad las propuestas esbozadas. El grupo comenzó sus reuniones periódicas para consolidar la apuesta de municipio y planear algún proyecto compartido de cara al curso siguiente.

Curso 2017-2018

En este curso no se daba un acompañamiento contante por parte del equipo del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, pero sí hubo un seguimiento a distancia y se pudo tener constancia de las actuaciones mediante los contactos por correo y posteriormente las entrevistas a los concejales referentes.

- Reuniones Grupo de Impulso (periódicas durante el curso).

El grupo de impulso continuó sus reuniones para planificar una propuesta de aprendizaje-servicio compartida entre diferentes centros y entidades. Puso en contacto a los agentes y realizó tareas de coordinación para poderla llevar a cabo. Dependiendo del momento del proyecto las reuniones eran más o menos frecuentes, aunque mantenían una comunicación continua mediante un grupo de mensajería instantánea.



*Figura 41. Reunión del grupo de impulso curso 2018-2019. Fuente: Facebook ApS Puig-Reig*

- Ejecución del Proyecto de pueblo (segundo y tercer trimestre del curso escolar)

  Durante este curso se había planeado desarrollar una propuesta compartida y amplia sobre sostenibilidad que iba a tener su inicio durante el primer trimestre, pero justo antes de iniciarse surgió una necesidad social detectada en una de las escuelas que dio un giro al proyecto. Un caso de cáncer infantil golpeó a la comunidad educativa y quisieron sensibilizar a sus compañeros y compañeras sobre esta temática. Objetivo que luego se expandió a la comunidad educativa y al conjunto del pueblo, comenzando así un proyecto en el cual todos los centros, diferentes entidades y el Hospital Sant Joan de Déu se volcaron para cumplir este objetivo, sensibilizar sobre la tarea de los *pallapupas* infantiles para mejorar el estado emocional de las internas, a la vez que recaudar recursos para la investigación de esta enfermedad. El proyecto los llevó a realizar diversas acciones durante el curso escolar desarrolladas por diferentes clases y centros.

- Difusión (todo el curso).

  Durante este curso escolar se potenciaron diversas acciones para dar a conocer tanto la propuesta de municipio, como el proyecto concreto que se llevaba a cabo. Desde el municipio se abrió una página de Facebook, gestionada desde la biblioteca, donde se iban compartiendo los avances del grupo de impulso y del proyecto. A la vez también el diario comarcal Regió 7, la publicación online Nació



BERGUEDÀ SETMANAL • BAIX BERGUEDÀ

**Puig-reig fa poble a partir d'un projecte educatiu pioner que implica escoles, entitats i particulars**

▶La iniciativa potencia l'aprenentatge a partir de necessitats reals, la posada en pràctica de les matèries escolars i la participació de la comunitat

*Figura 42. Publicación en el periódico Regió 7. Fuente: Facebook ApS Puig-Reig*

Berguedà y la radio municipal compartieron informaciones sobre el proyecto.

Además, se inició la redacción de un documento compartido de apuesta con la explicación de motivos y del funcionamiento de la comisión de impulso para presentarlo públicamente, aunque quedó pendiente acabar su redacción.

- Consolidación comisión Consejo Escolar

  El grupo de impulso se constituyó como una comisión del renovado Consejo Escolar Municipal ampliado en número de miembros y con la posibilidad de hacer convocatorias informales. Estos presentaron la propuesta al consejo escolar para que pudiera estar al tanto de su evolución, hacer llegar ideas y propuestas. En las diferentes reuniones trimestrales se realizaba una actualización de su estado; pero el grupo se reunía con independencia y más asiduidad para poder llevar a cabo las acciones necesarias.

- Espacio de evaluación (junio 2018)

  Al finalizarse el proyecto se realizó, en el marco del grupo de impulso ampliado, un encuentro de evaluación conjunta de la propuesta a las participantes que se habían sumado para esta acción concreta.

- Espacio de reflexión de administraciones ofrecido desde el Centro Promotor (junio 2018)

  Desde el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, al iniciarse el mes de junio, se convocó un espacio de reflexión donde participaron diferentes administraciones públicas que estaban haciendo una apuesta por la difusión del aprendizaje-servicio. El *Ajuntament* de Puig-Reig participó explicando la experiencia de estos dos cursos, de manera conjunta con otras administraciones, la *Diputació de Barcelona*, el *Departament d'Educació*, el *Ajuntament* de Sant Cugat, el de Hospitalet de Llobregat, algunas áreas municipales de Barcelona, entro otros. Fue un espacio para compartir aprendizajes, y el primer espacio fuera del municipio al que se les invitaba para explicar la experiencia.

Curso 2018-2019

- Acuerdo del plan de trabajo actual y los objetivos del curso (noviembre 2018)

Se volvió a contar con apoyo del equipo del Centro Promotor, por lo que se realizó un encuentro para retomar los contactos, valorar la situación y plantear un plan de trabajo adecuado para el curso actual. Se propusieron dos retos: consolidar la apuesta (el grupo de impulso, los circuitos de trabajo y un espacio de reconocimiento final) y activar un nuevo proyecto de aprendizaje-servicio para aquel curso.

- Espacio de seguimiento del proyecto en curso (noviembre 2018, enero y junio 2019)
  Se estableció que en los encuentros trimestrales habría un primer momento para la consolidación de la apuesta a largo plazo por el aprendizaje-servicio; y un segundo momento, de seguimiento del proyecto concreto del curso. En este caso se realizaron reuniones para plantear necesidades, posibles propuestas de servicios y aprendizajes vinculados de manera inicial. Estos espacios también albergaron las actividades que explicamos a continuación.

- Diseño de actividad de detección de necesidades (febrero 2019)
  Se consideró que una prioridad del curso era sumar al Instituto de Secundaria, dado que no había participado en el proyecto conjunto del curso anterior. A parir de la participación de un profesor, se ideó una sesión de detección de necesidades para hacer con los y las jóvenes del instituto para que fueran ellos quienes detectaran este curso la necesidad principal del proyecto. El concejal de educación y el director de primaria dinamizaron esta sesión como representantes del grupo de impulso en el instituto y surgió la necesidad de trabajar las violencias de género, temática que el grupo asumió para la propuesta conjunta.

- Formación aprendizaje-servicio y género (mayo 2019)
  Si bien se había detectado la necesidad desde el instituto y se estaba trabajando en los diferentes centros educativos, el grupo no consiguió tirar adelante acciones de servicio al respecto durante ese curso. Desde el instituto comenzaron a surgir diversas problemáticas relacionadas con la temática que fue interesante tratar, y los centros educativos activaron acciones de sensibilización, dejando para el futuro poder continuar con más actuaciones. Consideraban que era valioso no forzar los tiempos, dado que habían podido sumar al instituto e incluso desde el centro de secundaria había surgido un grupo de alumnas motivadas que crearon una entidad para organizarse. Esta entidad ahora se sumaba de manera activa al grupo motor.

Para inspirar ideas y posibles acciones de cara al final de curso, casal de verano o próximo curso, se pidió al grupo de apoyo del Centro Promotor que organizara una cápsula formativa sobre aprendizaje-servicio en este ámbito. La sesión se planteó como un espacio formativo y a la vez taller de planificación de acciones futuras planificadas.

- Sesión de consolidación de circuitos del grupo de impulso y revisión de objetivos y plan de trabajo curso 2019-2020 (junio 2019)

  En la sesión final se realizó una dinámica para visibilizar las diferentes funciones que era necesario que asumieran las personas que formaban parte del grupo de impulso, de manera que se caminara hacia su mayor empoderamiento descargando de funciones a los concejales referentes.

  Además, se revisaron los retos a futuro y se estableció un plan de trabajo actualizado y compartido para el siguiente curso.

### 7.3.4. Resultados

Destacamos las aportaciones más significativas del proceso en Puig-Reig en lo que hace referencia a los proyectos surgidos, como las dinámicas que se han comenzado a dar y otros cambios sustanciales que detectan las participantes.

#### Dinámica organizativa

Hemos observado y recogido, mediante los informes del proceso de implementación del aprendizaje-servicio, cómo ha ido evolucionando la propuesta en el municipio hasta encontrar un encaje práctico adecuado a su realidad. Desde un inicio estaba claro que los agentes activos tenían que crecer más allá del equipo de concejales de referencia, dado que estos podrían ser poco estables en el tiempo, por estar sometidos a los posibles cambios políticos. Por ello, se decidió *generar un grupo de impulso* que continúa activo, siendo el motor principal de los proyectos y de la apuesta compartida. En el documento de presentación del aprendizaje-servicio en Puig-Reig se recogen los objetivos, funciones e integrantes que se le asignan al grupo, que se fueron componiendo en las diferentes reuniones y revisados para su acuerdo en la última reunión de consolidación del tercer curso de apuesta.

En el siguiente diagrama se expresa la voluntad de ampliar la apuesta como una dinámica compartida que crece en círculos de participación hasta llegar al conjunto de la población en

momentos determinados. Una apuesta que se iniciaba desde el ayuntamiento y crecía con el grupo impulsor, para colaborar con el conjunto de la comunidad educativa y con la población en general según el momento. Estos agentes se relacionan con la Comisión ApS como grupo que se consolida dentro del Consejo Escolar Municipal (CEM) en tanto que espacio facilitador para la creación y materialización de proyectos con metodología de Aprendizaje-Servicio.

Según recoge el documento consensuado, sus objetivos y funciones asumidas eran las siguientes:



*Figura 43. Reunión del grupo de impulso y el equipo de acompañamiento para la evaluación del curso y planificación del siguiente. Junio 2019. Fuente: Twitter Centre Promotor ApS*

- Impulsar proyectos de aprendizaje-servicio. Diseñar, implementar y evaluar las propuestas, para lo que debían detectar o recoger necesidades sociales del municipio, poner en contacto agentes para impulsar proyectos.
- Identificar y recoger las propuestas activas de aprendizaje-servicio en el municipio.
- Velar por la calidad de las propuestas desde el punto de vista pedagógico, buscar que tengan sentido con las necesidades sociales prioritarias en el municipio o globales acompañando su conexión con agentes locales.
- Difundir las acciones que se realizan y la apuesta conjunta por el aprendizaje-servicio de ámbito local.

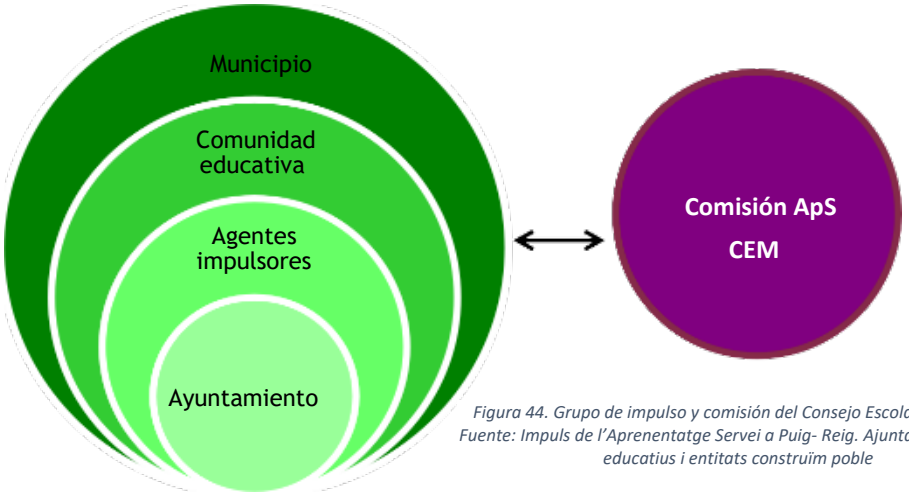



*Figura 44. Grupo de impulso y comisión del Consejo Escolar Municipal. Fuente: Impuls de l'Aprenentatge Servei a Puig- Reig. Ajuntament, centres educatius i entitats construïm poble*

El espacio estaba abierto a cualquier miembro del plenario del CEM y personas de la comunidad que tuviera ganas de participar en la apuesta, poner ganas y energía para impulsar proyectos de aprendizaje-servicio. Durante el proceso acompañado participaban activamente responsables del ayuntamiento, las asociaciones de familias, profesorado de referencia de todos los centros educativos, la responsable de la biblioteca, y se buscaba sumar a las referentes del espacio de juventud y del servicio socioeducativo, aunque por problemas de horario no siempre fue posible su asistencia. En el segundo curso se sumaron integrantes de la recién creada desde el instituto asociación feminista Minerva, quienes se implicaron en el proyecto de aprendizaje-servicio del tercer curso. Si bien los concejales referentes eran los responsables de convocar las reuniones, recoger las actas y redactar propuestas, poco a poco estas acciones fueron compartiéndose con otras integrantes del grupo, de manera que el grupo fuera más autónomo y sostenible en caso de no poder continuar participando.

Desde el municipio explicaban que desde el punto de vista del funcionamiento cualquier propuesta o consulta podía ser detectada por los miembros del grupo y compartida en *sus reuniones periódicas o al grupo de mensajería instantánea que compartían*. En los encuentros de inicio de curso planteaban cuáles eran las necesidades sobre las que idearían un proyecto colectivo entre los agentes, con la intención de que cada curso se realizara un macroproyecto de municipio compartido por todos ellos. A parte de esta propuesta, los centros educativos o agentes podían llevar a cabo otras desde sus centros que podían ser difundidas o contar con el apoyo del grupo si lo solicitaban, pero el grupo centraba sus esfuerzos en alguna amplia y compartida anualmente.

El grupo realizaba las reuniones que fueran necesarias para llevar a cabo las acciones en horarios de tardes o noches para facilitar a sus miembros los encuentros. Hacia final de curso preparaba una reunión de valoración y planificación de los objetivos del nuevo curso.

### Proyectos surgidos

Gracias a esta dinámica surgieron dos propuestas amplias de municipio que se llevaron a cabo y otras que se recogieron como posibilidades y se esbozaron durante el curso de formación, pero finalmente no fueron priorizadas.

*Oportunidades detectadas durante el curso de formación*. En los anexos pueden consultarse los esbozos de necesidades, propuestas de servicios y aprendizajes del conjunto de las diferentes propuestas, entre las cuales destacamos:

- Impulso de campañas sobre la correcta selección de residuos, reciclaje y reutilización.
- Proyecto de participación ciudadana para dar a conocer y motivar a la participación en el tejido cultural.
- Proyecto de dinamización y conservación del patrimonio cultural del municipio.
- Proyecto de fomento de la sostenibilidad, reducción del C02 y el uso de vehículos privados.

*Proyectos realizados de manera colectiva.* Estos fueron los proyectos de aprendizaje-servicio priorizados para activarse entre los diferentes agentes y centros educativos del pueblo:

- Sensibilización sobre el cáncer infantil y apoyo a la entidad Pallapupas. A partir de la necesidad señalada por un centro educativo surgió un proyecto de municipio. Durante el primer trimestre un centro expresó su preocupación porque una alumna sufría un cáncer y quería sensibilizar a sus compañeros sobre la situación y la importancia de mantener relación con el centro y con ellos para sentirse más animada. A partir de aquí decidieron planificar el proyecto compartido del curso entre las dos escuelas de primaria y los dos centros de párvulos para sensibilizar sobre las enfermedades infantiles, la importancia de dar apoyo a las familias y a los niños y niñas que están en los hospitales. Además, conocieron y dieron apoyo a la labor de los *Pallapups* y organizaron una recogida de fondos para la investigación y la construcción de una ampliación del centro de oncología pediátrica del Hospital de Sant Joan de Déu de Barcelona. Además de trabajar la temática en las clases, se aprovecharon los aprendizajes en habilidades comunicativas, organizativas y artísticas de la elaboración de diferentes acciones: una auca solidaria, la organización de un *scaperoom*, un cuento sensibilizador sobre la situación vivida por la compañera y su clase; un punto álgido compartido fue la celebración conjunta del carnaval con una rúa solidaria ambientado en los *Pallapupas* que animan en los hospitales.



*Figura 45. Imágenes del proyecto realizado el curso 2018-2019. Fuente: Facebook ApS Puig-Reig*

- Desigualdad de género. Anteriormente hemos explicado que durante el curso 2018-2019 se invitó a los y las jóvenes del instituto a hacer una detección de necesidades en las cuales implicar al resto de centros. Al analizar sus realidades detectaron situaciones de discriminación y violencia de género a las cuales querían dar respuesta. Durante ese curso se hicieron diversas acciones de detección de desigualdades y visibilización de la situación. Incluso surgió un grupo de alumnas que se organizaron generando la primera entidad feminista juvenil del municipio. Durante ese curso no fue posible realizar otras acciones compartidas, pero estas se planificaron para el curso siguiente.

  El curso 2019-2020 el alumnado del instituto de 4to de ESO, desde la asignatura de Ética, desarrolló un proyecto sobre las desigualdades de género en diversos ámbitos. Realizaron diversas acciones de sensibilización y denuncia que llevaron al resto de centros educativos de primaria y a espacios públicos del municipio. Se realizaron posters donde se evidenciaban con datos y expresiones las desigualdades de género o micromachismos. Para el 8 de marzo se realizó una exposición de los posters en una plaza del municipio. Se repartieron posters y buzones en los comercios para recoger vivencias de personas del pueblo; la idea era luego poder analizarlo, pero quedó paralizado por la pandemia y el confinamiento del tercer trimestre del curso. Pudieron realizarse algunos talleres por parte de la asociación Minerva en las aulas de primaria, pero no la actividad pensada desde el proyecto de aprendizaje-servicio de revisión en clave de género de canciones y contenido en redes sociales que se pretendía realizar entre jóvenes del instituto y los centros de primaria.

## Cambios observados

Además del surgimiento de proyectos concretos las personas del municipio, los participantes en las entrevistas realizadas, destacan otros aspectos que han cambiado la realidad del municipio.

*Mejora del trabajo en red entre agentes locales y avances en la cohesión de la comunidad educativa.* Anteriormente las organizaciones se avisaban de sus actos y de acciones concretas, pero los concejales consideraban que no se daba un trabajo realmente compartido en la organización de acciones; a partir de este proyecto y las colaboraciones surgidas, ha mejorado. Durante el proyecto se dieron colaboraciones más igualitarias y compartidas que se han podido repetir en más ocasiones: en las siguientes jornadas solidarias realizadas desde los centros, en las celebraciones del 8M a partir de una nueva propuesta de aprendizaje-servicio, etc. Además, entre centros y asociaciones de familias existía poca colaboración en acciones conjuntas y una sensación de competitividad entre ellos. A partir del proyecto se ha empezado a romper esta dinámica y en los encuentros se habla de la preocupación por la educación en Puig-Reig de una manera conjunta y se reivindican problemáticas compartidas.

*Un consejo escolar municipal más activo.* Así como antes comentaban que la principal temática a tratar en las reuniones de consejo escolar eran los problemas vinculados al mantenimiento de centros o temas de calendario, ahora destacan que existe mayor participación en el consejo y se tratan propuestas para llevar a cabo conjuntamente, en clave de aprendizaje-servicio u otras colaboraciones. La comisión de Aprendizaje-Servicio reporta sus propuestas y da pie a incorporar ideas, pero además se genera un mayor debate sobre otras cuestiones relacionadas con la educación en el municipio o necesidades detectadas.

*Mejora de la participación y la percepción de las personas sobre su capacidad de implicarse.* La principal aportación que destacan desde el equipo local es "*la força de la gent*"[23] (Concejal de Educación, Entrevista concejales Puig-Reig, 7:172): el hecho de haber podido poner en contacto a personas motivadas para cambiar situaciones y haberles dado la oportunidad de encontrarse y participar de manera activa. Creen que, a partir de actuar de manera real, de poder decidir y hacer se han empoderado para seguir implicados e implicadas, hasta el punto de que una de las integrantes del grupo de impulso es la nueva concejala de educación a partir de las elecciones de 2019. Personas que nunca se habían vinculado a acciones de la administración local ahora lo hacían de manera activa; siendo críticas, pero implicándose en las soluciones.

[23]Traducción propia: La fuerza de la gente.

### 7.3.5. Valoraciones

A partir de las reflexiones compartidas por los participantes en las reuniones, recogidas en las notas de campo y actas, así como la entrevista realizada a los concejales una vez finalizado el proceso, podemos recoger estos diferentes puntos a modo de valoración.

#### Claves de éxito

Uno de los primeros factores que tuvieron influencia en el buen funcionamiento de la apuesta en Puig-Reig fue sin duda el *entusiasmo y la dedicación* de las referentes locales. Ellas mismas comentan en las entrevistas el grado de dedicación que tuvieron que poner en la apuesta de manera inicial, importante en cuanto a horas y energías. Por eso creían que, si no hay un convencimiento relevante y una buena vinculación con los objetivos, las personas no dedicarían esta cantidad de tiempo. Estas personas, el equipo inicial de concejales referentes, se volcaron de lleno en la apuesta, con una intención positiva y esperanzadora, pudiéndole dar prioridad durante los primeros meses hasta que tuvieron formado un grupo con quien compartir estas tareas.

Ampliar el número de personas implicadas y la conformación de este grupo de impulso es otro de los aciertos que se destacan en el municipio. Consideran que fue crucial abrir la puerta a la participación y generar vínculos entre las personas para que formaran un grupo de impulso que se implicara de manera activa en los proyectos. Explican cómo durante el primer año los concejales tuvieron que asumir las tareas más organizativas y de dinamización del grupo -convocarlo, tomar actas, recordar reuniones, moderar las reuniones, etc.-. Pero tenían un objetivo claro que era ir delegando en el resto de las participantes tareas y *empoderar al grupo de impulso* para asumirlas. Si bien explican que durante el primer curso fue un esfuerzo -recordarse a sí mismos de manera continua este objetivo, no asumiendo tareas, delegándolas y haciendo seguimiento-, observan cómo poco a poco fue un elemento valorado de manera positiva, ya que en un futuro se consiguió que fuera un grupo más autónomo.

En lo que se refiere al grupo de impulso, también valoran positivamente que sea un espacio que se renueve cada curso. Pudieron observar cómo pueden darse dinámicas cerradas o personas que se apropien de los proyectos más de lo que sería necesario, y por ello el hecho de abrir el grupo para que se incorporen nuevas personas cada curso piensan que ha podido ayudar a

romper estas dinámicas. Esto no quiere decir que cada curso cambie por completo sus miembros, sino que se invita a nuevas personas a unirse o a las representantes de alguna entidad o centro a hacer relevos con otras personas. También comentan que, si bien al principio fue interesante contar con las direcciones de los centros para reforzar la apuesta como algo compartido por el centro en su conjunto, pasada esta primera etapa podía ser más útil contar en el grupo con los profesores de referencia del proyecto, para poder establecer una relación más directa.

Un último aspecto a comentar en relación con el grupo de impulso es que consideran que se trata de un factor que ha dado estabilidad y seguridad a la apuesta. El hecho de que existiera un grupo de personas convencidas de la apuesta por el aprendizaje-servicio, ajeno a cargos políticos de la institución y con variada representación de entidades y centros educativos, consideraban que era importante para *que las elecciones municipales no fueran un riesgo.* En algunos municipios habíamos visto cómo pasadas las elecciones, si un proyecto o programa está muy vinculado a un grupo político, si existen cambios puede sentirse la tentación de eliminar la actuación o no priorizarla por tener nuevas intenciones. Pero en este caso, si bien no hubo cambios en el gobierno, sí que hubo cambios en las personas, pero no alteraron la dinámica que ya formaba parte de un grupo más amplio.

Otro aspecto que se valora como positivo en el municipio fue la *capacidad de la apuesta para combinar reflexión y acción.* Si bien se invitaba a las personas a diagnosticar necesidades, construir una apuesta a futuro y planificar acciones para más adelante, a la vez se generaban proyectos tangibles, que podían construir y realizar juntos y juntas ya en ese momento. En palabras del concejal de educación:

> *"És que és una cosa real. Si només queda en l'àmbit de les idees, deixa-ho estar. L'acció és el que ho determina tot. Si no pots realitzar mai res, ja pots anar pensant. Si no haguéssim fet cap acte, i què? No val la història de les idees i l'acció que comporta és el que val la pena. Jo el que destacaria aquesta història de la gent. Torno a posar l'exemple de la pallapupes [...] l'acció era molt visible i estava ben pensada, treballada. Jo crec que és això."*[24](Concejal de Educación de Puig-Reig, Entrevista Concejales Puig-Reig, 7:185)

[24] Traducción propia: "Es que es algo real. Si sólo queda en el ámbito de las ideas, déjalo estar. La acción es lo que lo determina todo. Si no puedes realizar nada, ya puedes ir pensando. Si no hubiéramos hecho ningún acto, ¿qué? No vale la historia de las ideas y la acción que comporta es lo que vale la pena. Yo lo que destacaría esta historia de la gente. Vuelvo a poner el ejemplo de la pallapupes [...] la acción era muy visible y estaba bien pensada, trabajada. Yo creo que es eso. "

Además, consideran que supieron encontrar una fórmula que les era cómoda para comenzar el trabajo en el ámbito local a partir del aprendizaje-servicio. Tal y como hemos explicado, cada centro educativo podía realizar las actividades de aprendizaje-servicio que considerara desde el punto de vista interno o con otras entidades, contando con el grupo por si necesitaba asesoramiento o apoyo. Pero el grupo de impulso centraba sus esfuerzos en construir un solo proyecto compartido amplio por curso, en el cual buscaban implicarse un conjunto de agentes. Esto hacía que todos los agentes compartieran un proyecto que era común, en el cual se encontraban sumando por el mismo objetivo. A la vez que sentían que existía libertad y autonomía, para que nadie pudiera incomodarse sintiendo que sus acciones son observadas por el resto. Dado que percibían esta sensación entre los agentes, valoraban que este formato les ayudaba a destensar esta situación y colaborar con más confianza y tranquilidad.


BARCELONA SETMANAL · BAIX BERGUEDÀ

**Escoles, veïns i entitats de Puig-reig fan pinya per la lluita contra el càncer**

▶ Shan recaptat més de 6.000 euros per al nou hospital d'oncologia pediàtrica de Sant Joan de Déu

Un programa per fer sarna entre els puig-reigencs

*Figura 46. Artículo de difusión publicado en Regió7. Fuente: Facebook ApS Puig-Reig*

Un último aspecto que nos gustaría comentar es el efecto que consideran los concejales que tenía la *difusión de las actuaciones en los medios locales*. Fueron diversos los medios que se interesaron por divulgar la apuesta por el aprendizaje-servicio y luego actuaciones de los proyectos concretos, hecho que les ayudó como grupo a sentir valorado y reconocido su esfuerzo, a la vez que cierta tranquilidad al recibir una respuesta de apoyo y positiva por parte de la población.

## Dificultades

En lo que se refiere a las dificultades que encontraron en el municipio las principales que se destacan, y que es interesante tener en cuenta para acciones futuras, son las relacionadas con *no contar con equipos técnicos contratados.* El equipo de concejales locales considera que esto fue problemático por dos motivos. Por un lado, porque implicaba que el equipo de concejales hiciera las labores de técnico y dedicara un tiempo importante a la apuesta y asumiera tareas de gestión más allá de la decisión política. Pero también, por otro lado, consideraban que esta situación *les obligaba a jugar un doble rol* en todo momento. Esto les generaba situaciones tensas en las reuniones, cuando buscando ejercer un rol técnico de moderación entre las partes, de

búsqueda de acuerdos, se les obligaba a responder sobre posicionamientos políticos o se les interpelaba por una mayor asignación de recursos.

Otra de las dificultades sobre las que advierten era la *gestión personal del grupo*. Si bien es uno de los factores que destacan positivamente, consideran que fue necesario un sobreesfuerzo para conseguir moderar el grupo, gestionar los conflictos personales que surgían entre ellos -muchas veces vinculados a historias anteriores u otras temáticas más allá de los proyectos de aprendizaje-servicio. Esfuerzo que, en muchos momentos, creen que supieron aprovechar para empoderarlos, aunque les hubiera gustado que hubieran podido ser más autónomos o con más capacidad para controlar que no hubiera personalismos que absorbieran la apuesta. Existían muchas personas con mucha energía y ganas que era necesaria canalizar positivamente para que surgieran acciones compartidas y no se dieran diferencias de visibilidades entre los diferentes centros. Aunque están contentos con el resultado, creen que es uno de los aspectos que ha de tenerse en cuenta en este tipo de procesos.

El equipo de asesoramiento considera que otra de las dificultades del proceso fue la suma de otros agentes. Hubo una muy buena respuesta del mundo educativo, pero no tan activa por parte de las asociaciones, las cuales hasta el momento participan de manera puntual en los proyectos según la temática que aborden, pero no de manera constante en el grupo de impulso. Si bien el modelo de proyecto anual, de temática diferente cada curso, es uno de los aspectos valorados positivamente, es posible que tenga esta contrapartida de participación más puntual de las entidades según el curso. También otro agente que fue difícil incorporar fue el Centro de Recursos Pedagógicos, ya que solo participó de manera puntual en la sesión formativa inicial. Desde el municipio se buscaron maneras de mantenerlos informados del proceso, pero se tiene la sensación de que no se supo encontrar su encaje o romper con la sensación de que se entrometían en su rol de impulso del servicio comunitario y haber podido explicar la aportación como una oportunidad de construcción conjunta.

Por último, nos gustaría comentar una dificultad que se detecta desde el municipio al querer trabajar a partir de la detección participada de necesidades reales del entorno. Esta propuesta, que es interesante en sí misma, les obligaba a *no poder planificar las acciones de curso en curso y con tiempo, sino que surgía la necesidad de actuar de manera rápida y con gran capacidad adaptativa en algunos momentos.* Por ejemplo, en el caso de la detección de necesidades llevada a cabo por el instituto del segundo curso, finalmente abrió diferentes temas en el mismo instituto y se alargó durante el segundo y tercer trimestre cuando inicialmente estaba previsto poder llevar

a cabo acciones de cara a ese curso. Si bien fue un momento rico e interesante para trabajar la temática dentro del instituto, que afloraran diversas situaciones relacionadas con las discriminaciones de género, se postergaron las acciones para el siguiente curso. En este sentido, valoran positivamente el hecho de respetar los tiempos y lo que la realidad les propone, pero también son conscientes de las dificultades que comporta.

### Retos a futuro

En última instancia nos gustaría comentar los retos a futuro que considera el territorio como asignaturas pendientes. Estos pudieron trabajarse en la última reunión del grupo de impulso al acabarse el acompañamiento por parte del Centro Promotor, y los llevó a planificar acciones para el siguiente curso, aunque algunas se han visto interrumpidas por la situación de pandemia.

Se consideraba un reto poder llevar a cabo *acciones conjuntas de reconocimiento* que dieran cierre a los proyectos compartidos y también estuvieran abiertas a otras acciones en clave de aprendizaje-servicio que se realizan durante el año. Esto ayudaría a visibilizar el conjunto de acciones que se ponen en marcha, ya que se desarrollan desde diversos centros y grupos de cursos diferentes, de manera que algún acto final que les obligue a recapitular todo lo sucedido durante el año podría ser interesante para que el conjunto de participantes tome consciencia del alcance del proyecto realizado.

En esta misma línea, otro reto pendiente consiste en poder dedicar tiempo a *elaborar documentos o espacios que recogieran las experiencias*, de cara a sistematizar las apuestas, afianzarlas y darlas a conocer. Se intentó generar un documento de este tipo, pero no se consiguió por parte del grupo priorizar esta tarea ante otras más urgentes durante el curso.

También se consideraba un reto otro aspecto ya explicado en las dificultades, relacionado con poder *sumar más entidades y agentes a la apuesta*, para poder abrir diferentes temáticas a trabajar y potenciar el alcance de los proyectos: con entidades diversas, tejido comercial, equipamientos que todavía no han podido sumarse -como el espacio juvenil o el servicio socioeducativo- e incluso retomar los contactos con otros niveles de la administración.

# 7.4. Gurb

## 7.4.1. Presentación del territorio




*Figura 47. Mapa relieve municipio de Gurb. Fuente: Google Maps*

El último municipio que presentamos es Gurb, que se encuentra en Osona, a escasos tres kilómetros de distancia de Vic, la capital de comarca, donde existe una gran cantidad de servicios e incluso la Universidad de Vic. Aunque esté próximo a una ciudad, Gurb se podría considerar un municipio pequeño, según la categorización utilizada por la Diputación de Barcelona para distinguir a aquellos con una población menor a 5 mil habitantes, ya que cuenta con 2.654 habitantes en el momento de esta investigación (IDESCAT, 2018). Pero no se trata de un pueblo pequeño en extensión, ya que cuenta con 51,6 km2 (IDESCAT, 2018) dadas las masías diseminadas y explotaciones agrícolas o ganaderas. Según la información recogida en el portal web municipal (www.gurb.cat) y contrastada en los primeros encuentros, sabemos que la mayoría de la población vive en casas apartadas o urbanizaciones, aunque desde el municipio destacan que hace unos años se ha ido trabajando en la generación de un núcleo urbano más habitado, con equipamientos y servicios. Justamente, se trata del espacio donde se encuentra la escuela pública de primaria llamada *Les Escoles*. También hay otro núcleo de equipamientos sobre la carretera, el *Mas Esperança,* donde se ubica el *Ajuntament de Gurb*, el espacio juvenil, casal de personas mayores, la casa de cultura, el teatro, el centro médico y la oficina de correos.

Se trata de un municipio que ha visto aumentar su población recientemente, por su cercanía con la capital de comarca. Este cambio está suponiendo un aumento en las demandas de servicios hacia la administración local. Hasta el momento, además del personal administrativo, el equipo técnico de atención a las personas solamente cuenta con una técnica de juventud, y los cargos políticos asumen el resto de las acciones de las áreas de trabajo. Para ser un pueblo de pequeñas dimensiones se observa un tejido asociativo vivo, aunque algunas personas se dirigen al Punto Juvenil en busca de más opciones y posibilidades de participación en clave de voluntariado.



*Figura 48. Vista aérea del núcleo de Gurb. Fuente: Ajuntament de Gurb*

Gurb cuenta con diferentes centros educativos del ámbito de la educación formal y una escuela de música. Además de la escuela de educación primaria antes mencionada, podemos encontrar un centro educativo de educación inicial 0-3 y un instituto de educación secundaria compartido con los pueblos cercanos. El Institut de Gurb tiene varios años de experiencia en proyectos de aprendizaje-servicio. Desde la creación del centro en 2010 se realizan actuaciones en esta línea, y en el año 2014 el centro crea el programa "Prendre partit", como un proyecto global de fomento de la participación del alumnado donde el aprendizaje-servicio –y desde hace unos cursos el servicio comunitario– tiene un papel relevante.

Para conocer mejor el territorio al que nos aproximamos, nos parece interesante destacar otros datos a partir de las descripciones que nos ofrece el consistorio local y que nos pueden ser útiles para imaginarnos su realidad. Si bien hemos comentado que existen diversas explotaciones agrícolas y ganaderas, la mayor parte de la población trabaja en el sector servicios o industrial. Aun así, es un territorio conectado con la naturaleza, dado el importante número de senderos habilitados para el excursionismo, y cuenta con un paisaje particular, dado que es el punto de cambio entre la Plana de Vic y el Lluçanès. Desde el punto de vista del patrimonio cultural cabe destacar la presencia del castillo de Gurb, que es considerado Bien de Interés Nacional.

## 7.4.2. Situación inicial

### Primeros contactos e inicio de la colaboración

En Gurb la idea del aprendizaje-servicio no era una propuesta extraña. Como hemos comentado, hacía varios cursos que el Institut de Gurb llevaba a cabo acciones internas y externas en esta clave. Este incluso consideraba el aprendizaje-servicio como una parte de su ADN como centro educativo. Además, existían otros agentes que en algún momento habían sido interpelados por la propuesta, aunque no tuvieran un rol tan activo. Por poner algunos ejemplos: una de las propuestas de proyecto que se ofrecía a los estudiantes del instituto era realizar acompañamientos o dar apoyo a actividades organizadas por el centro de primaria; la técnica de juventud había tenido contacto con el instituto porque se le había solicitado la posibilidad de

tener un rol en algunos proyectos y, además, algunas entidades del municipio también colaboraban con las propuestas del instituto.

Justamente el curso anterior al inicio del proceso de acompañamiento y de esta investigación, el instituto de secundaria de Gurb había finalizado su participación en un estudio sobre el impacto del servicio comunitario en el mundo local, liderado por la Universitat de Vic (GREUV, 2018). Este proceso había llevado a que diferentes agentes locales se plantearan cuál era el rol que podrían interpretar en los proyectos iniciados por el Institut de Gurb. En uno de los encuentros del Consell Escolar Municipal en el que se había tratado el tema, el instituto planteaba a la administración la necesidad de apoyo y colaboración para sumar posibilidades en cuanto a proyectos que ofrecer al alumnado. Coincidiendo con la implementación obligatoria del servicio comunitario, existía la necesidad de ampliar las posibilidades para llegar a todo el alumnado del centro. A su vez, también se planteaban si desde la figura técnica de juventud se podría dar apoyo a la coordinación de las actividades fuera del centro. Por su lado, también la escuela de primaria tenía una preocupación y necesidad vinculada a regular la participación de voluntariado en el centro, propuesta que consideraban próxima al aprendizaje-servicio.

Por otro lado, los cargos políticos del Ajuntament de Gurb habían decidido sumarse a la propuesta "Educació 360", mediante la aprobación de una moción, y pensaban que, dada la trayectoria del municipio y la relación entre propuestas, tenía sentido que se implementara de manera vinculada al trabajo ya iniciado con el aprendizaje-servicio. Por todo ello, contactaron desde el municipio para informarse de las posibilidades de apoyo que ofrece la Diputación de Barcelona a los entes locales en esta clave. La técnica referente en ese momento propone la realización de un acompañamiento por parte del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, como se había producido en Sant Cugat y Puig-Reig, con la particularidad de dar encaje a la propuesta de "Educació 360".

En noviembre de 2018 se produce el primer encuentro de los agentes locales con el equipo del Centro Promotor, que llevará a cabo el acompañamiento, y que cuenta con la investigadora principal de esta tesis y Clàudia Basagaña, una persona que ya había participado en el proyecto anterior de la UVIC en el municipio y con conocimientos en aprendizaje-servicio. Este acompañamiento consiste en la dedicación de estas dos personas del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio que podrán guiar un proceso de implementación en el municipio y dar apoyo en tareas técnicas durante el curso, para poder caminar hacia una propuesta sostenible según la realidad de Gurb en este caso.

En primera instancia, participan del encuentro la técnica de juventud municipal, el equipo de acompañamiento del Centro Promotor, una técnica de la Diputación de Barcelona y tres representantes políticos/as municipales del área de educación (un concejal responsable de educación secundaria que además es el alcalde, uno de educación primaria y una responsable de la educación inicial).

En este encuentro, los agentes de territorio explican las situaciones y necesidades iniciales que se detectan en el municipio y que motivan la demanda. El equipo de apoyo había realizado un premapeo de la situación a partir de la búsqueda en redes e información del proceso realizado con la *Universitat de Vic*, que contrastan con los agentes. A partir de este análisis y diálogo, se plantea el tipo de proceso que se propone llevar a cabo en Gurb y se acuerdan las primeras acciones, así como un posible proceso para el resto del curso que podía durar el acompañamiento. Dado que la demanda había surgido de los centros educativos en el Consell Escolar, se decide continuar las reuniones y el trabajo desde ese espacio con el resto de agentes que lo conforman.

### Motivaciones, problemáticas y retos

En los contactos iniciales ya se daban unas primeras razones para reforzar los proyectos de aprendizaje-servicio en el municipio y convertirlos en una apuesta compartida de pueblo. Pero no se dio esta tarea por acabada en esta fase, sino que se consideró interesante poder contrastarlos con el resto de agentes que se sumaban en los siguientes encuentros, de manera que cada vez se construyeran motivaciones comunes más fuertes que fueran compartidas por todos ellos. Por eso, se dedicaron momentos en los encuentros iniciales a esta tarea de análisis compartido de la situación e identificación de retos a abordar.

Después de poner en común las potencialidades del aprendizaje-servicio en las diferentes organizaciones (centros educativos, entidades, etc.) y para el mismo territorio, los agentes compartieron sus motivaciones principales, que creían que podían ser de aportación para Gurb y por las cuales se implicarían en la propuesta. De aquí surgieron las diferentes respuestas:

> *"Què ens interessa i pot aportar a Gurb l'ApS?*
>
> - *La possibilitat de construir una aposta de municipi educador activa entre diferents agents.*
> - *Fer xarxa amb les entitats perquè els centres educatius puguin implicar-se en necessitats reals del municipi.*
> - *Donar noves sortides als joves de l'institut pel servei comunitari.*

- *Un espai per donar a conèixer el que es fa i que poden demanar suport a infants i joves dels centres.*
- *Tenir una aposta organitzada, un pla estratègic de treball educatiu vinculat a les entitats socials.*
- *Com a escola bressol s'identifica que cal aquest suport extern d'algú que doni un cop de mà al centre. També fer créixer el projecte que estan iniciant amb el CIFE de la UVic.*
- *Donar possibilitats d'implicar-se a les persones que s'apropen als centres per fer voluntariat.*
- *Diverses iniciatives de les escoles són similars a l'aprenentatge servei i es poden fer créixer."*[25]

(Acta 02, Gurb, Anexo 6)

Las motivaciones y problemáticas que pusieron sobre la mesa los agentes son compartidas por el resto del grupo y se ven las posibilidades de construir una apuesta conjunta que potencie el trabajo en red en el municipio para que sea más fácil iniciar colaboraciones en clave de aprendizaje-servicio y estas respondan mejor a las necesidades que se detectan.

A este primer análisis realizado por los agentes de territorio, se sumaron también las conclusiones de la investigación realizada por la Universitat de Vic: "El Servei Comunitari com a pràctica social innovadora en el món local. Anàlisi i propostes de millora". En una sesión del Consell Escolar, en la cual también se trabajaba la apuesta compartida de aprendizaje-servicio en Gurb, se realizó un retorno al grupo de las observaciones en clave de retos de futuro. Estas conclusiones ofrecían pistas sobre la situación inicial en la que se encontraba el territorio (Notas de campo de la presentación, Anexo 6 y GREUV, 2018), destacando que los proyectos de Servicio Comunitario, liderados por el Instituto, habían supuesto un fortalecimiento de la red de relaciones en el mundo local. No obstante, se alertaba sobre algunas necesidades o puntos débiles, entre ellas que para la mejora de los proyectos se recomendaba una mayor implicación de las entidades, que tenían un papel poco activo en los proyectos como receptoras de los servicios, proponiendo al respecto la posibilidad de que las entidades pudieran tener una mayor participación en la detección de necesidades y obtener un retorno sobre lo que han hecho los estudiantes. Además, abría la posibilidad a reflexionar sobre la falta coordinación entre agentes para buscar propuestas de

[25] Traducción propia:
*"¿Qué nos interesa y puede aportar a Gurb el ApS?*
*• La posibilidad de construir una apuesta de municipio educador activa entre diferentes agentes.*
*• Crear red con las entidades para que los centros educativos puedan implicarse en necesidades reales del municipio.*
*• Dar nuevas salidas a los jóvenes del instituto por el servicio comunitario.*
*• Un espacio para dar a conocer lo que se hace y que pueden solicitar apoyo a niños y jóvenes de los centros.*
*• Tener una apuesta organizada, un plan estratégico de trabajo educativo vinculado a las entidades sociales.*
*• Como escuela de formación inicial se identifica que es necesario un apoyo externo que dé una mano en el centro. También potenciar el proyecto que están iniciando con el CIFE de la UVic.*
*• Dar posibilidades de implicarse a las personas que se acercan a los centros para hacer voluntariado.*
*• Diversas iniciativas de las escuelas son similares al aprendizaje-servicio y se pueden hacer crecer."*

interés del alumnado, observando que podían existir roles facilitadores desde la administración y la importancia de que existiesen protocolos de coordinación entre los centros y otros agentes.

Estas conclusiones reforzaban la necesidad de crear redes de colaboración, tal y como ya se había mencionado; animaban a los agentes locales a tener un papel más activo en la detección de necesidades y en el acompañamiento de proyectos. Aunque vale la pena destacar que algunos aspectos, como la importancia de reforzar el papel de las entidades, no era muy compartido por el grupo, que consideraba que no era el momento de implicarlas en mayor medida, quedando como un aspecto pendiente a futuro. Podemos destacar los siguientes cuatro objetivos comunes que se recogen en el documento compartido "*Dibuixant una xarxa social-educativa a Gurb"*(Anexo XX):1) Colaborar entre centros educativos, ayuntamiento y entidades en proyectos de Aprendizaje-Servicio compartidos de territorio; 2) Generar una dinámica que facilite nuevas propuestas por centros o intercentros conjuntas de pueblo; 3) Potenciar un núcleo impulsor de ApS en el municipio que apoye el rol del Punto Juvenil y 4) Potenciar la calidad de las acciones de aprendizaje-servicio en Gurb, compartiendo aprendizajes, experiencias y sinergias entre los diferentes actores.

### 7.4.3. Descripción del proceso de implementación

Para poder entender mejor el proceso que tuvo lugar en el municipio de Gurb, destacamos los principales momentos y acciones, así como las personas participantes en ellos. Se detallan las acciones iniciadas el curso que pudo participar el equipo de acompañamiento del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio e informaciones, de las que se pudo saber por las entrevistas y algún encuentro puntual posterior una vez finalizado el acompañamiento. Comenzamos por identificar los agentes con el rol que llevaron a cabo, para después poner la mirada en las acciones que desarrollaron.

#### Participantes y roles

*Técnica de la Diputación de Barcelona*. Pone en contacto al municipio con el equipo y la propuesta de acompañamiento desde el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio. Participa de los primeros encuentros para ayudar a cuadrar el encaje de las necesidades del municipio con las posibilidades

del acompañamiento. También incorpora aportaciones técnicas de las líneas que promueve la Diputación y posibilita contactos con otros recursos del área.

*Técnica de Juventud.* Al tratarse de la única figura técnica del ámbito social con la que cuenta la administración local, en diversos momentos se le propone asumir funciones y tener un rol central. Inicialmente se baraja la posibilidad de que sea la coordinadora de la apuesta, que pueda llevar a cabo el seguimiento de los proyectos que se realizan en el municipio e incluso del alumnado cuando realiza acciones fuera del horario lectivo. Poco a poco se va viendo el volumen de trabajo que en ella recae y se plantea que su función puede ser de dinamizadora de un grupo más amplio que pueda asumir esta coordinación de manera conjunta, pudiendo ser quien coordine la recogida de necesidades sociales y propuestas de proyectos para conectarlas con los centros educativos, pero de manera compartida con un grupo de impulso más amplio. También se plantea que el Punto Juvenil puede ser uno de los espacios con quien los centros hagan un proyecto de aprendizaje-servicio y ella participe como referente del espacio.

Durante el proceso acompañado es la figura referente del territorio, siendo quien convoca las reuniones con el resto de agentes locales y se encarga velar porque se cumplan las tareas que el grupo se propone entre reuniones.

*Concejala de Educación de la Escuela Infantil.* Ofrece apoyo político y dirección a la propuesta. Participa del grupo de impulso que se genera y mantiene el contacto con el centro de educación infantil e integrantes de su consejo escolar. Puede recoger necesidades y propuestas de vinculación con acciones de aprendizaje-servicio desde otras áreas.

*Concejal de Educación de la escuela de Primaria.* Ofrece apoyo político y dirección a la propuesta. Participa del grupo de impulso que se genera y mantiene el contacto con el centro de educación primaria e integrantes de su consejo escolar. Informa de la propuesta al resto de áreas de la administración para recoger necesidades y posibilidades de proyectos desde las mismas. Es la referente de contacto con la Diputación de Barcelona.

*Concejal de Educación Secundaria.* Ofrece apoyo político y dirección a la propuesta. Participa del grupo de impulso que se genera y mantiene el contacto con el centro de educación secundaria e integrantes de su consejo escolar. Por sus conocimientos informáticos, se plantea asumir la presentación del documento de necesidades y propuesta de aprendizaje-servicio en Gurb para darle un formato fácilmente consultable por entidades y centros, aunque esta acción no llega a materializarse.

En los siguientes encuentros se configura un grupo motor de impulso al que se suman los siguientes agentes:

*Maestra de la Escuela de Educación Infantil.* Participa en el grupo motor y en la construcción de la apuesta. Detecta necesidades de la escuela de infantil que podrían dar origen a proyectos de aprendizaje-servicio con la escuela de educación primaria, el instituto o incluso otros centros como la Universidad de Vic. Comienza a plantearse que los niños y niñas del centro también podrían ser protagonistas de un proyecto donde llevaran a cabo un servicio para otras entidades.

*Directora de la Escuela de Primaria "Les Escoles".* Participa en el grupo motor y en la construcción de la apuesta. Detecta necesidades de la escuela de primaria que podrían dar origen a proyectos de aprendizaje-servicio con la escuela de educación infantil o el instituto. Se plantea la posibilidad de potenciar acciones y colaboraciones que ya mantienen como proyectos de aprendizaje-servicio o sumar nuevas.

*Director del Institut de Gurb y Coordinador de Servicio Comunitario.* Ambos participan en el grupo motor y en la construcción de la apuesta. Detectan necesidades desde el instituto que podrían dar origen a proyectos de aprendizaje-servicio con la escuela de educación infantil o el instituto. Contactan con entidades para llevar a cabo sus proyectos. Se plantea la posibilidad de potenciar acciones y colaboraciones que ya mantienen como proyectos de aprendizaje-servicio y sumar nuevas para dar cobertura al servicio comunitario para todo el alumnado.

Además de estos agentes, se detectan otros en el municipio con potencialidad para sumarse a la apuesta: Escuela de Música, Asesor LIC (*Llengua i Comunitat*) del Centro de Recursos Pedagógicos, inspector de zona, entidades de diversas temáticas y Consejo Comarcal. Durante el transcurso del acompañamiento no se materializan los contactos porque se valora hacerlo cuando la propuesta de municipio esté más asentada.

### Acciones principales durante el acompañamiento

Sabemos que desde la creación del Instituto en el curso 2010-2011 se llevan a cabo acciones embrionarias de aprendizaje-servicio que luego dieron lugar a proyectos más consolidados, dentro del centro y con otras entidades locales e internacionales, llegando incluso a recibir reconocimientos e invitaciones a presentar su experiencia en jornadas y formaciones.

*Curso 2018-2019*

El Ajuntament de Gurb decide implicarse y se plantea la posibilidad de generar una apuesta conjunta de municipio. Este curso se comienza el acompañamiento por parte del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio gracias a la Diputación de Barcelona, que abre las puertas también a incorporar este proceso en clave de investigación-acción. Ese curso se llevan a cabo cinco encuentros de trabajo entre las responsables del acompañamiento y los agentes locales entre noviembre de 2018 y julio de 2019. Aunque inicialmente se pensaba que podría existir una continuidad de dos años en el proceso, el curso siguiente, 2019-2020, no se da la posibilidad de contar con el apoyo de la Diputación y se paralizan las acciones de acompañamiento más intensivas. Igualmente, los agentes siguen en contacto y podemos recuperar información sobre la situación en el municipio.

Destacamos las diferentes acciones principales y encuentros llevados a cabo durante este período, así como comentarios relevantes sobre su ejecución. Se recupera esta información a partir del informe del proceso entregado a la Diputación de Barcelona, las notas de campo y el contraste en el espacio de entrevista con la técnica referente de juventud (disponibles en el anexo 6):

- Recopilar datos y tomar contacto con el municipio

  Antes del primer encuentro, el equipo que realiza el acompañamiento recopila los primeros datos sobre el municipio y su trayectoria en aprendizaje-servicio. Plantea una posible propuesta de actuación.
- Presentación y acuerdo de los objetivos y plan de trabajo del asesoramiento

  Sesión de trabajo presencial. 12/11/2018

  Primera toma de contacto entre los y las concejales, la técnica del Punto Juvenil, la técnica de la Diputación de Barcelona y las técnicas del asesoramiento del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio. Se explora la situación actual, el momento del municipio y los agentes que están realizando proyectos de ApS o similares que podrían, en un futuro, formar parte del grupo motor de impulso. Se lleva a cabo una primera previsión de las acciones a realizar durante el curso y se decide convocar un encuentro con los agentes que están más implicados para poder desplegar un grupo motor y trabajar el cronograma de las acciones que se deciden impulsar.
- Formación sobre aprendizaje-servicio, exploración de motivos y creación del grupo motor

Sesión de trabajo presencial. 03/12/2018

Se convoca a los agentes del encuentro anterior más una persona de referencia por cada centro educativo. Se inicia la sesión con una cápsula formativa a modo de introducción sobre el aprendizaje-servicio para nivelar conocimientos. Se introducen ejemplos de otros municipios que han apostado por el aprendizaje-servicio como proyecto de ciudad, similares al proceso que se empieza en Gurb. Se comparten las necesidades y motivos que mueven a los diferentes agentes a implicarse en la apuesta.

Habiendo repasado los elementos básicos del aprendizaje-servicio, varios centros descubren que realizan acciones cercanas a esta metodología y que podrían ser convertibles. Se valoran algunos voluntariados como acciones a transformar en proyectos de ApS. Aunque se considera que, en la realidad del municipio, no hay que perder propuestas de voluntariado para potenciar la participación ciudadana, que puede ser próxima y vinculada al aprendizaje-servicio.

Observamos que algunas de las acciones de aprendizaje-servicio que se realizan no están muy vinculadas a necesidades reales del municipio, mientras que se detectan otras necesidades no cubiertas que podría ser interesante trabajar. Si bien hace años que se dan proyectos de aprendizaje-servicio, no todas las acciones están estructuradas de manera clara. Se ven oportunidades para abrir espacios de reflexión con las personas participantes, que ayuden a enriquecer los proyectos, facilitar su gestión y sacar mayor provecho de sus potencialidades.

- Vaciado de las fichas de oportunidades, mapeo de agentes y cronograma de acciones

  Trabajo individual a distancia y puesta en común en una sesión presencial. 15/01/2019.

  Se inicia el encuentro con una nueva cápsula formativa donde profundizamos sobre los dinamismos pedagógicos que enriquecen los proyectos de aprendizaje-servicio para facilitar la identificación de propuestas de mejora.

A partir de una ficha enviada anteriormente, se recogen datos de cada centro o entidad (proyectos activos, similares, relaciones con entidades, necesidades, etc.) y se realizan preguntas para explorar la viabilidad de proyectos posibles.



*Figura 49. Reunión del grupo de impulso de Gurb realizando la dinámica de mapeo. Fuente propia.*

Durante la sesión se realiza una dinámica para construir un mapa de los diferentes agentes que podemos encontrar en el territorio en clave de aprendizaje-servicio (centros educativos, entidades, agentes públicos, proyectos, instalaciones u otros actores) y se hace un vaciado de las fichas de los centros educativos.

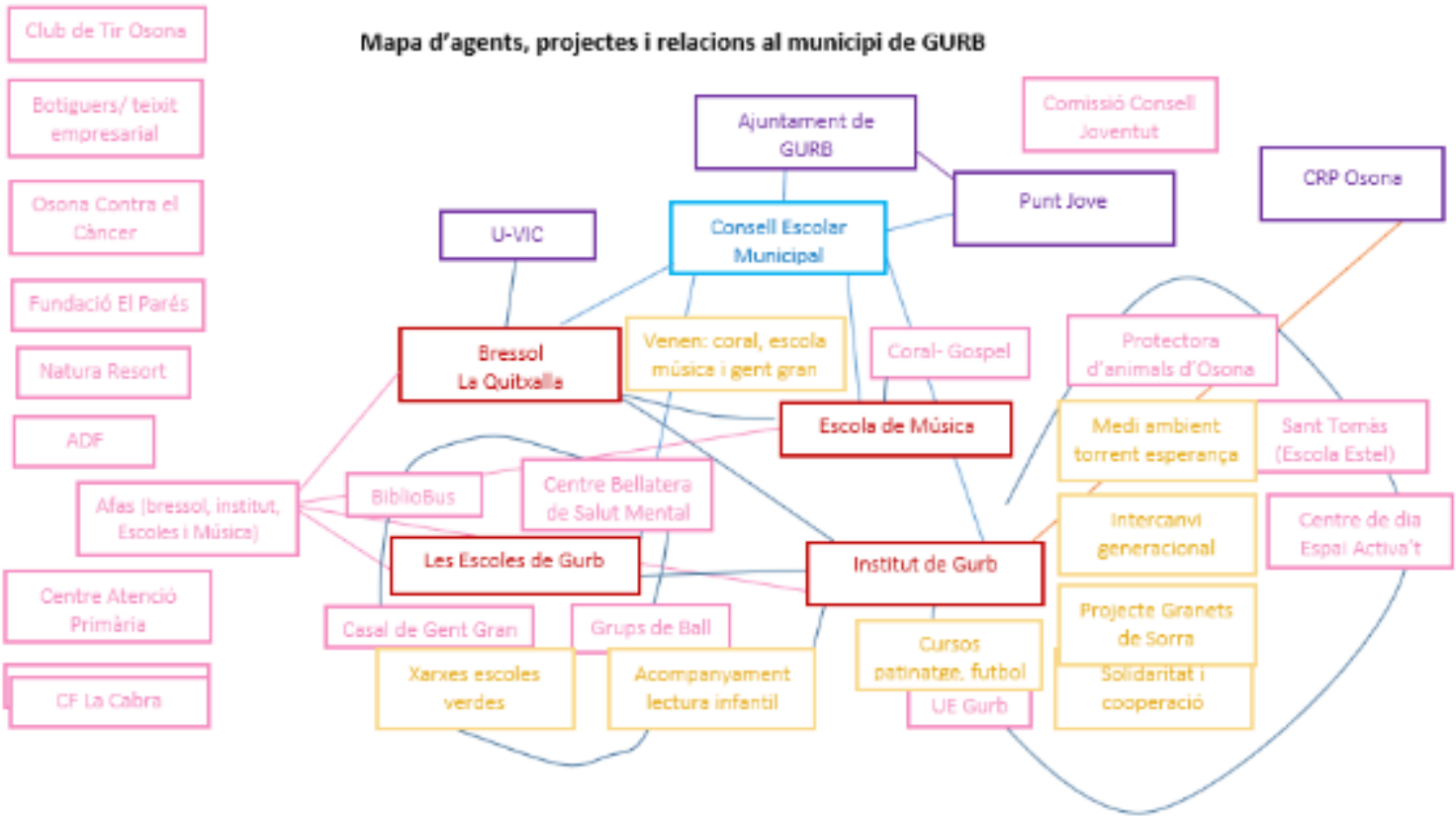



*Figura 50. Mapa de agentes resultante de la dinámica. Fuente: Acta 03 disponible en el Informe del proceso acompañado 2018-2019 Anexo 6.*

Surgen varias oportunidades de ámbito municipal o entre centros que pueden ser aprovechadas: acciones relacionadas con el reciclaje, con la participación juvenil en acciones de ámbito cultural, haciendo acciones en clave de sensibilización sobre violencias de género o apoyo entre centros educativos.

Se acuerda un calendario de acciones del curso y se plantea iniciar la elaboración de un catálogo de propuestas.

Surgen dudas de cara al encaje legal de las acciones de voluntariado que se derivan a la técnica de la Diputación por no poderse contestar desde el asesoramiento en clave de aprendizaje-servicio.

- Elaboración de un Catálogo de oportunidades ApS y formación en dinamismos pedagógicos

  Trabajo individual a distancia y puesta en común en una sesión de trabajo presencial. 11/03/2019.

  Se diseña un catálogo con la siguiente estructura, que coordinan las figuras de asesoramiento con la información que hacen llegar los agentes del municipio:

  1. Introducción
  2. Proyectos que se hacen y necesidades detectadas
  3. Nuevas oportunidades de futuro
  4. Propuesta de acciones de organización

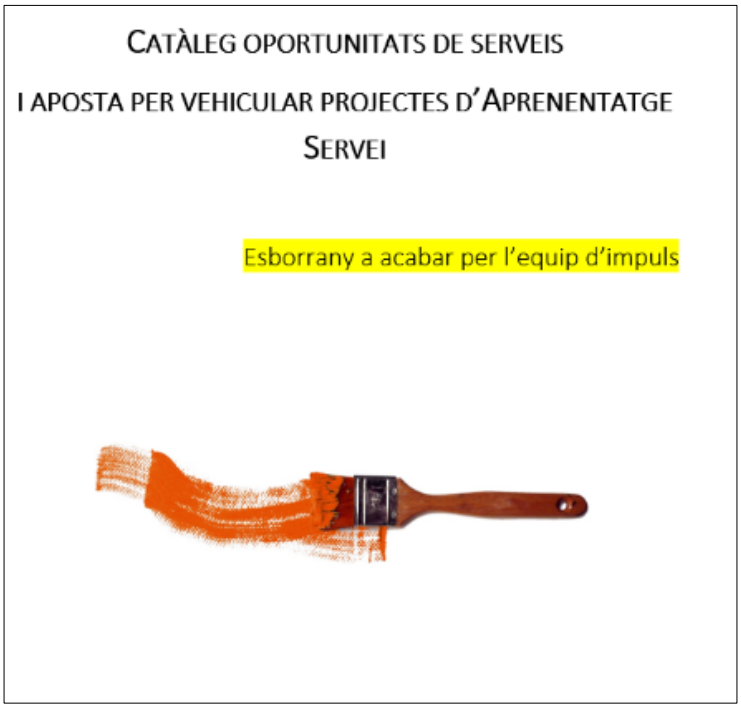
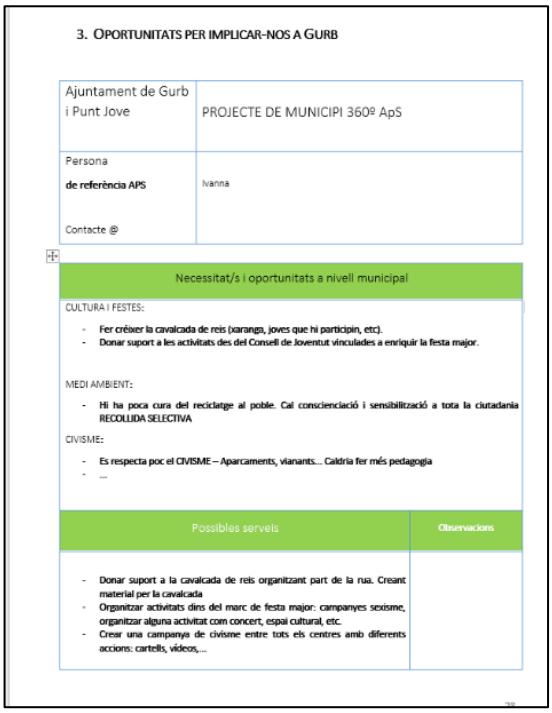



*Figura 51. Portada del catálogo de oportunidades para proyectos de aprendizaje-servicio elaborado. Fuente: Catàleg d'oportunitats de serveis i aposta de Projectes d'APS.*



3. OPORTUNITATS PER IMPLICAR-NOS A GURB

| | |
|---|---|
| Ajuntament de Gurb i Punt Jove | PROJECTE DE MUNICIPI 360º ApS |
| Persona **de referència APS** Contacte @ | Ivanna |

| Necessitat/s i oportunitats a nivell municipal |
|---|
| CULTURA I FESTES:<br>- Fer créixer la cavalcada de reis (xarangs, joves que hi participin, etc).<br>- Donar suport a les activitats des del Consell de Joventut vinculades a enriquir la festa major.<br><br>MEDI AMBIENT:<br>- Hi ha poca cura del reciclatge al poble. Cal conscienciació i sensibilització a tota la ciutadania RECOLLIDA SELECTIVA<br><br>CIVISME:<br>- Es respecta poc el CIVISME – Aparcaments, vianants... Caldria fer més pedagogia<br>- ... |

| Possibles serveis | Observacions |
|---|---|
| - Donar suport a la cavalcada de reis organitzant part de la rua. Creant material per la cavalcada<br>- Organitzar activitats dins del marc de festa major: campanyes sexisme, organitzar alguna activitat com concert, espai cultural, etc.<br>- Crear una campanya de civisme entre tots els centres amb diferents accions: cartells, vídeos,... | |

*Figura 52. Ejemplo de ficha del catálogo de oportunidades. Fuente: Catàleg d'oportunitats de serveis i aposta de Projectes d'APS*

Se revisa el catálogo de posibilidades identificadas, observando el potencial de enriquecer las acciones existentes y de generar nuevas propuestas compartidas como municipio.

Se plantea que para estos objetivos hace falta interpelar a las entidades del municipio, para darles a conocer la propuesta y que planteen en qué tipo de proyectos podrían implicarse en clave de aprendizaje-servicio.

En ese momento se acuerda organizar una formación de entidades y que puedan sumar propuestas para el catálogo. Para luego, a final de curso, realizar una reunión de grupo impulsor y decidir qué posibles proyectos priorizar el siguiente curso con apoyo de la red creada.

A la vez, se propone realizar alguna acción pública para dar a conocer que Gurb quiere potenciar el aprendizaje-servicio como proyecto educativo de pueblo: charla abierta sobre la metodología, presentación de la apuesta y catálogo o espacio de reconocimiento público a proyectos ya realizados por el instituto.

Vuelve a surgir la problemática del encaje legal del voluntariado, al que todavía no han podido dar respuesta desde el municipio. Se ve como una necesidad prioritaria porque hay acciones en funcionamiento que no tienen el encaje apropiado y genera malestar entre los centros educativos.

- Parada de la actividad vinculada a problemas de calendario y por las elecciones municipales de mayo de 2019

  Se habían propuesto dos actividades a realizar entre abril y junio de 2019 que finalmente no fue posible llevar a cabo por razones de calendario. Se trataba de una situación no prevista, ya que desde el municipio consideraban que las elecciones municipales no serían una problemática, dado que no se solían producir grandes alteraciones en el gobierno municipal. Tradicionalmente, todas las concejalías se repartían entre los representantes elegidos, sin importar su partido. Pero en esta ocasión fue diferente y se rompió la dinámica que esperaban; se dio un cambio de alcalde y un grupo pasó a la oposición, lo que llevó a paralizar el calendario acordado en el punto final del curso. Por ello, las acciones que explicamos a continuación no pudieron realizarse. De todos modos, queremos visibilizarlas, puesto que estaban previstas para dar respuesta a las necesidades marcadas y eran el fruto del acuerdo en las reuniones previas del grupo de impulso.

Formación en aprendizaje-servicio para entidades y dinámica para identificar necesidades (Acción prevista y no realizada)

A lo largo de las sesiones, se había recordado la importancia de tener en cuenta a las entidades en este proceso, como colaboradoras activas en los proyectos junto a los centros educativos. Se pretendía darles a conocer el aprendizaje-servicio e invitarlas a detectar posibles necesidades que podrían dar origen a proyectos. Además, el proyecto de investigación realizado sobre el servicio comunitario en Gurb por la UVIC, mencionaba que las entidades que ya participan con el instituto tenían poca formación y conciencia sobre su participación en proyectos de aprendizaje servicio. Por eso se valoraba la importancia de una formación que las empoderara para que pudieran tener un papel más activo que facilitar los proyectos y descargara de peso al centro educativo.

Aunque la sesión estaba preparada y calendarizada, tuvo que aplazarse por no poder convocar entidades en semanas previas a las elecciones a espacios con concejales y el posterior cambio de referentes en el gobierno municipal.

Sesión de cierre del asesoramiento (Acción prevista y no realizada)

Se planteaba la necesidad de generar una sesión final de curso del grupo de impulso para:

- Acabar el catálogo con la incorporación de la información de las entidades y buscar un formato dinámico de gestión para que sea una herramienta útil.
- Seleccionar posibles proyectos para impulsar conjuntamente el curso 2019-2020.
- Calendarizar posibles acciones a futuro conjuntas: espacio de reflexión sobre proyectos, acto público, etc.
- Consolidar el grupo motor y repartir roles de cara a la finalización del asesoramiento, para que no recaigan en la técnica juvenil.

Esta sesión tampoco pudo realizarse por el motivo antes expuesto.

- Reunión para establecer posibles líneas de continuidad con el proyecto de ApS en Gurb

  10/07/2019. Cierre del asesoramiento con la técnica de juventud.

La administración local no consideraba adecuado, hasta tener referentes políticos claros del área, convocar al grupo de impulso. Por este motivo se realizó una reunión final solamente con la técnica de juventud. El objetivo del encuentro fue conocer el estado actual del ayuntamiento después de los cambios políticos, y trabajar las posibles perspectivas de futuro del municipio en relación con el aprendizaje-servicio.

Se elaboraron documentos resumen para poder presentar a la nueva concejala de referencia cuando esta fuera nombrada y se acordó retomar las dos acciones pendientes (formación y sesión de cierre) pasadas las vacaciones de verano, aunque ya se hubiera acabado el asesoramiento por parte de la Diputación de Barcelona.

Pasado el verano todavía no existía una línea clara a seguir desde el punto de vista político y el proceso quedó paralizado.

- Encuentro para reactivar las acciones pendientes

  20/02/20

  Se produce un nuevo encuentro con el grupo motor y el nuevo equipo político. Se comenta que ahora se dan relaciones más fluidas entre los centros educativos y han reforzado acciones de aprendizaje-servicio que entre ellos ya llevaban a cabo. Siguen queriendo activar la formación a entidades e incorporar propuestas al catálogo, por lo que se acuerda continuar con estas acciones.

  Dada la situación de pandemia que se inicia en marzo de 2020 vuelve a paralizarse el proceso.

### 7.4.4. Resultados

Destacamos las principales aportaciones del proceso al territorio, tanto desde el punto de vista de las acciones surgidas como de cambios que destacan los diferentes agentes que han participado.

#### Dinámica organizativa

Una apuesta sostenible por el aprendizaje-servicio implica generar una dinámica de trabajo continua para vehicular proyectos y activar actuaciones conjuntas para su mejora y consolidación. En el municipio de Gurb, desde un primer momento, se valoró que el impulso de la apuesta no

podía recaer en sólo un agente. Ninguno de ellos contaba con suficiente dedicación para poder asumir esta tarea, por lo que no se tardó en generar un grupo de impulso, compuesto por diversas figuras del territorio, reuniendo en él a la técnica de juventud (que se incorporaba al espacio), representantes de los tres centros educativos y cargos políticos del ámbito educativo. También formaron parte del grupo temporalmente las asesoras del proceso y existía la idea de ampliarlo con otros agentes (figuras LIC del Departament d'Educació, entidades del municipio, etc.). Considerando que diversos de estos agentes ya formaban parte del Consell Escolar y este hacía reuniones periódicas cada trimestre, se decidió enmarcar el trabajo del grupo en este espacio ya consolidado.

Durante el proceso el grupo compartió espacios formativos, comenzó a construir la apuesta conjunta para el municipio e inició una recogida de necesidades y posibles agentes para generar oportunidades de proyectos. Para ello realizó cinco encuentros en horario de tarde durante el primer curso y continuaba con la intención de seguir con esta dinámica. Aunque por diferentes situaciones ya explicadas se vieron interrumpidas.

Igualmente, presentamos la propuesta de formato de dinámica organizativa planteada por el grupo en sus reuniones y que hemos contrastado con la técnica de educación en la entrevista posterior. Esta consistía en mantener el grupo en contacto y seguir con encuentros para encarrilar las primeras acciones y caminar hacia una dinámica de reuniones trimestrales, de manera que todos los agentes pudieran compartir información sobre lo que están haciendo, propuestas de aprendizaje-servicio que se les pudieran presentar, ya vengan de ideas de los centros educativos, de alguna necesidad detectada por alguna entidad o por algún responsable de alguna área de la administración local que tiene una necesidad no cubierta o una propuesta que cree puede convertir en un proyecto de aprendizaje-servicio. Estas ideas podrían vehicularse directamente al grupo, pero también ser recogidas por la técnica de juventud, que podría incluirlas en el catálogo para que sea una herramienta dinámica y facilitar los contactos entre partes si fuera necesario.

Además de la comunicación continua, los agentes consideraban la necesidad de hacer algún encuentro a principio y final de curso, para replantear los proyectos a activar en ese periodo o acciones compartidas entre agentes del grupo de impulso, así como planificar otras acciones conjuntas para fortalecer la apuesta general del municipio como actos de reconocimiento, formaciones o espacios de revisión de prácticas.

Para que esta propuesta sea sostenible desde la figura técnica se considera que, además de la implicación del profesorado y tejido asociativo en general, sería necesario un papel activo por parte de las responsables políticas para facilitar el seguimiento de las propuestas. En caso contrario, considera que podría ser una tarea difícil de compaginar con el resto de sus responsabilidades.

### Proyectos surgidos

El hecho de que el proceso se paralizara a falta de las reuniones de cierre nos impide observar si ha habido proyectos iniciados de manera clara, en el marco de esta nueva dinámica de trabajo en red en el municipio.

Sabemos que, a partir del último encuentro en febrero de 2020, se nos da a conocer que el proyecto "Granets de Sorra", principal proyecto de aprendizaje-servicio ya existente en el municipio, ha reforzado sus colaboraciones con el centro de primaria e infantil a partir de los encuentros. El resto de las oportunidades identificadas, hasta ese momento, siguen pendientes de poder trabajarse de manera conjunta. A modo de ejemplo, presentamos algunas de las propuestas que surgieron en los espacios de identificación de posibles actuaciones a explorar. Se trataba de propuestas que podían enriquecer las actuales en el marco del proyecto global "Granets de Sorra" del Instituto o generar nuevas colaboraciones desde otras etapas educativas. En los anexos se puede encontrar la totalidad de las propuestas.

- Cultura y fiestas: organización de la cabalgata de reyes (charanga musical, jóvenes que participen en la organización, etc.). Apoyar las actividades culturales y de ocio alternativo desde el Consejo de Juventud vinculadas a enriquecer la fiesta mayor.
- Medio ambiente: Impulsar acciones de concienciación sobre el reciclaje o la recogida selectiva en el municipio.
- Civismo: Campañas de sensibilización sobre el aparcamiento, respeto a los peatones, etc. Mejorar caminos y vías para las personas con capacidad de movimiento limitada.
- Mentorías y apoyo educativo: Refuerzo escolar, mentoría individual, apoyo a la lectura, etc.
- Mejora de espacios del municipio: señalización de caminos de trial, limpieza de espacios públicos, etc.
- Apoyo a los centros educativos: forrar libros, mejorar espacios, cuidar huerto, etc.

- Personas mayores: actividades intergeneracionales, campañas de respeto a las personas mayores, etc.
- Memoria histórica: acciones de recuperación de historias o tradiciones, mejorar el sentimiento de pertenencia, etc.

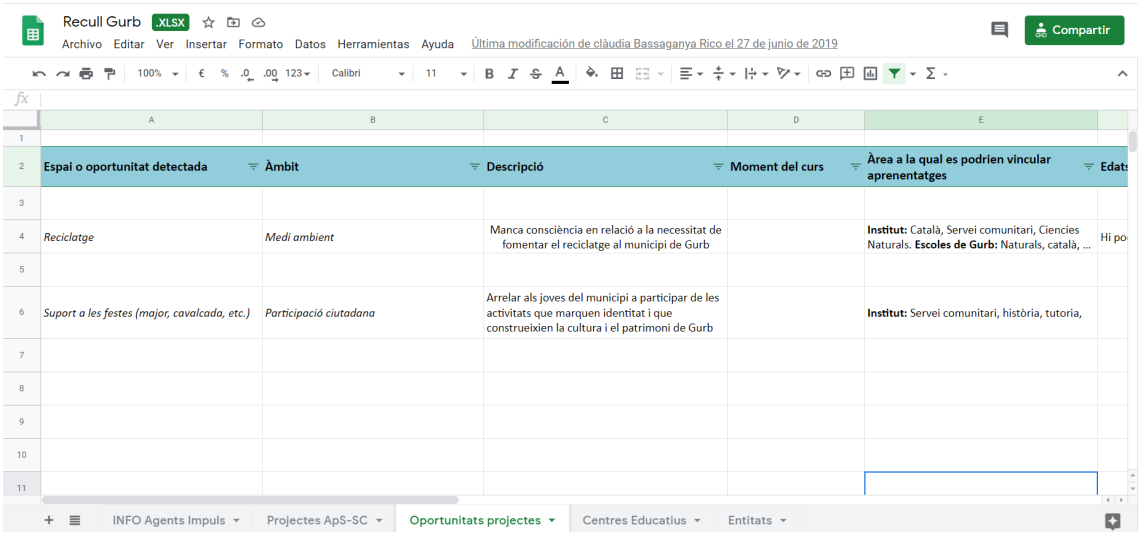



*Figura 53. Documento compartido en formato dinámico para explorar la información de los agentes de impulso, Proyectos ApS, Oportunidades, Centros Educativos y Entidades. Fuente: Elaboración propia.*

## Cambios observados

Del mismo modo que el surgimiento de proyectos y nuevas dinámicas de trabajo son resultado de los procesos iniciados, también se observan otros cambios que son destacados por las personas que forman parte de las experiencias. A veces en forma de cambios en sus realidades, reflexiones o aportaciones. En el caso de Gurb destacamos algunas de ellas a partir de las notas del trabajo de campo, actas de las sesiones y entrevistas realizadas.

*Conocimiento sobre el aprendizaje-servicio*. Si bien el instituto ya estaba familiarizado y tenía experiencia en esta metodología, no pasaba lo mismo con el resto de los agentes. Mediante este proceso el equipo de concejales del ayuntamiento, el resto de los centros educativos y la referente del espacio joven pudieron conocer mejor la metodología. Estos agentes valoran positivamente poder ahora entender mejor las acciones que llevaba a cabo el instituto y así tener la posibilidad de implicarse de manera más activa o proponer nuevas colaboraciones.

*Reflexión sobre las posibilidades de mejora de los proyectos existentes*. Aunque no se hayan desarrollado espacios de revisión de las prácticas existentes en profundidad, sí que durante los

acompañamientos se pudieron comentar aspectos pedagógicos del aprendizaje-servicio y pensar recomendaciones, algunas de las cuales llevaron a los participantes a comentar la identificación de posibilidades de mejora de los proyectos como: reforzar el rol de las entidades, profundizar en la presentación de las necesidades sociales, inclusión de momentos de reflexión, entre otros aspectos.

*Conciencia de la aportación a un proyecto compartido*. Se abre la mirada a pensar el aprendizaje-servicio como una posibilidad a desarrollar en un proyecto de ciudad compartido entre los agentes del municipio, se entienda este como proyecto educativo de ciudad, "Educació 360" u otros marcos más amplios. Ahora son más conscientes de la potencialidad de la propuesta y el rol que podrían desarrollar los diferentes agentes presentes en el municipio.

*Mejora del trabajo en red.* Se destaca positivamente el hecho de conocer mejor las posibilidades educativas del municipio y haber podido entablar relación entre algunos de estos agentes. Se considera que ahora conocen con mayor profundidad lo que está sucediendo en Gurb, han podido poner cara a las personas referentes de cada espacio y generar una relación entre ellos que facilita colaboraciones futuras en clave de aprendizaje-servicio u otras.

### 7.4.5. Valoraciones

#### Elementos facilitadores

A partir de las notas de campo y la entrevista con la técnica de referencia podemos destacar algunos aspectos positivos del proceso, aunque este no pudiera concluirse y se viera alterado. El principal factor clave para el funcionamiento de la apuesta era la *motivación de los agentes implicados*. En palabras de la técnica de juventud uno de los aspectos que ayudaba a tirar adelante era, "*clarament, la il·lusió i les ganes de la gent. L'entusiasme de tots els que hi estan ficats sobretot del grup motor, de les escoles i a nivell polític també, que també es tenia moltes ganes*"[26] (Entrevista técnica juventud, 1:149). Por un lado esto se explica porque ya el tipo de propuesta que supone el aprendizaje-servicio genera entusiasmo y ganas de implicarse. Pero, a su vez, se buscaba potenciar este sentimiento: explicando los motivos y aportaciones del aprendizaje-servicio, enseñando vídeos de experiencias para que visibilizaran las posibilidades y generando espacios para que el instituto compartiera sus vivencias positivas con los proyectos.

[26] *"Claramente, la ilusión y las ganas de la gente. El entusiasmo de todos los que están metidos todo del grupo motor, de las escuelas y a nivel político que también se tenía muchas ganas."*

El conjunto de los agentes tenía ganas de compartir acciones y vieron en el aprendizaje-servicio una propuesta con la que podían ver sumadas sus intencionalidades.

Otro aspecto para destacar como acierto es *haber partido de una metodología presente en el municipio* y haber dado valor a la trayectoria de los agentes implicados. Cuando, desde el municipio, se aprobó la moción de apoyo a la propuesta de "Educación 360", se tuvo claro que la experiencia del instituto en aprendizaje-servicio ya marcaba pasos en esta dirección y que desde allí se tenía que potenciar. Por ello, siempre en las experiencias enseñadas o durante los diferentes pasos del proceso, se tuvo en cuenta reconocer al instituto su trayectoria, que aportaba los primeros cimientos para ahora construir una apuesta compartida. Igualmente, siempre se tuvo muy presente, y pensamos que se consiguió con éxito, que el instituto no acaparara la propuesta. Se buscó construir unos objetivos compartidos desde un inicio en los que todos y todas podían verse interpelados.

También se valoró positivamente el haber podido *visibilizar la cantidad de agentes y posibilidades que existían en el municipio*. Al ser un pueblo pequeño, los participantes comentaban no haber imaginado que habría tanta potencialidad de opciones que podrían dar pie a propuestas de colaboración. Gracias a la dinámica de mapeo y la sistematización podían darse cuenta de muchas posibilidades que no habían contemplado hasta el momento.

Un punto problemático, pero que se destacaba como positivo, era el *respeto a los tiempos*. Si bien luego no hubo una buena planificación de estos, los participantes consideran que era importante respetar los momentos de mayor trabajo de los agentes: aquellos en que los centros educativos están más saturados de tareas burocráticas, como los períodos de evaluación, u otros donde para las personas de la administración existe más peso de trabajo como los festejos populares (fiesta mayor, cabalgata de reyes, carnaval, etc.).

### Dificultades

De las observaciones realizadas durante el proceso, las actas y la entrevista destacamos diferentes dificultades surgidas y las maneras desde las cuales fue posible abordarlas. Uno de los aspectos más disruptivos fue la *existencia de una necesidad no cubierta que se consideraba urgente: el voluntariado*. Desde un inicio se detectaron dos elementos interesantes para construir un proyecto educativo de pueblo en Gurb: el aprendizaje-servicio, por su trayectoria, y el voluntariado, dado que era una demanda habitual en los centros educativos y en el espacio

juvenil. Según los agentes del municipio, este último factor se explicaba porque en Gurb no existe una diversidad de entidades en las cuales participar en acciones directas y algunas personas con motivaciones sociales se dirigían a centros educativos y al ayuntamiento para ofrecer su ayuda. Incluso ya se habían desarrollado colaboraciones: algunas personas colaboraban en el huerto de la escuela, cosiendo ropa, haciendo arreglos, etc. También era el caso del alumnado que quería dar continuidad a sus colaboraciones de servicio comunitario al acabar su obligatoriedad, colaborando con acompañamientos escolares o participación voluntaria en algunas fiestas.

Esta era una necesidad urgente para la administración que quería dar un encaje legal a estas participaciones que se estaban produciendo con cierta incertidumbre de caer en riesgos para los centros educativos. Esta fue una de las temáticas surgidas en las reuniones para el impulso del aprendizaje-servicio y se pensó que podría tener una vinculación interesante, siendo los voluntariados posibles necesidades también de proyectos de aprendizaje-servicio. Desde el equipo de acompañamiento se buscó solucionar dudas técnicas para convertirlos en aprendizaje-servicio, pero se mantenían las dudas del grupo sobre su encaje cuando solamente eran voluntariados. Se trasladaron a otros agentes, pero la respuesta no fue rápida y se mantuvieron durante todo el proceso ocupando tiempo en las reuniones, que no era malgastado ya que era una necesidad del grupo, pero que no permitía avanzar en otros puntos del aprendizaje-servicio con más rapidez o confundía los objetivos de las sesiones de trabajo. Llegando incluso a un momento en que la administración optó por paralizar las reuniones hasta que no pudiera dar respuesta a esa necesidad que generaba malestar en los centros educativos. Cuando consiguió solucionarse, se retomaron los contactos.

Vinculada a esta problemática, también se considera que fue difícil *transmitir al grupo la importancia de priorizar la apuesta por el aprendizaje-servicio*. Si bien todos compartían las ganas y la ilusión por llevar proyectos a cabo, en muchas ocasiones se consideraba que ya era un objetivo conseguido dado que el instituto ya los realizaba. Aunque las conclusiones del proyecto de la Universitat de Vic dieran pistas sobre problemáticas identificadas (que las entidades no sentían propios los proyectos, que los servicios podían vincularse mejor a los aprendizajes, identificar necesidades más reales, etc.) y estas también se hayan comentado en el grupo, no siempre se percibían como un verdadero reto a abordar en ese momento.

Otro de los aspectos que marcaron el proceso fue la *falta de planificación de cara a las elecciones municipales y de referentes durante el período posterior*, a pesar de que se inició el proceso sabiendo que en seis meses habría elecciones municipales y se propuso considerarlas como un elemento que podría ser disruptivo. Desde el municipio se consideró que no lo serían, dado que

tradicionalmente en Gurb siempre habían formado gobierno y repartido concejalías la totalidad de concejales elegidos y elegidas, cambiando solo la alcaldía por el del partido mayoritario. Considerándose que las elecciones no supondrían cambios importantes, se planificaron sesiones, una de ellas abierta a entidades, próximas a la campaña electoral y otras posteriores a elecciones. Al acercarse las fechas se supo que la situación política era diferente, por presentarse más partidos de los habituales y por cambios en esta dinámica de gobierno conjunto. Hasta el punto de que no se encontró oportuno convocar a las entidades a una reunión donde hubiera los cargos políticos actuales en una fecha próxima a la campaña electoral. Por este motivo tuvo que suspenderse la sesión con entidades y se planteó retomarla pasadas las elecciones. Una vez celebradas, por falta de un resultado claro no hubo una persona de referencia para el área de educación y ante esa indefinición se decidió darle un tiempo al proceso iniciado. Por lo que se considera que se debería haber tenido en cuenta la posibilidad de esta situación para adaptar las fechas o empoderar al grupo para asumir estas acciones mientras no hubiera una referente asignada validando su continuidad.

También se ha considerado la necesidad de contar con un *acompañamiento más allá de un curso durante un segundo año*. Los imprevistos anteriores hicieron que el proceso no se pudiera aprovechar al máximo, pero además coincidió con el final de la ayuda ofrecida por la Diputación de Barcelona. En procesos de este tipo, se observa la necesidad de poder acompañar, aunque sea con un ritmo diferente, las propuestas surgidas como proyectos de aprendizaje-servicio el curso siguiente y poder consolidar el grupo de impulso.

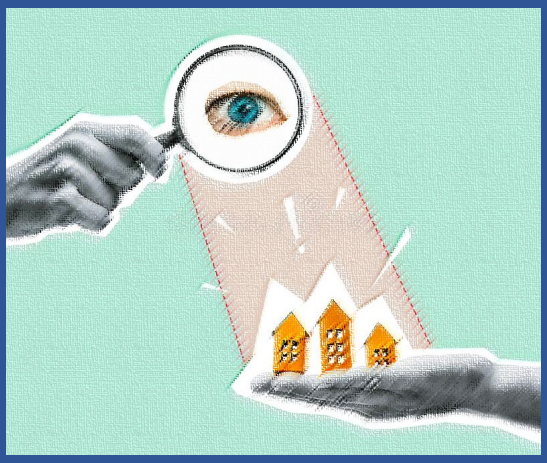
Para acabar, otros aspectos que desde el territorio consideran complicaciones que han tenido que sortear son la *falta de recursos y personal en el municipio*. Al no contar con figuras técnicas específicas de educación, más que una persona que debe combinarse con otras responsabilidades no siempre ha sido fácil que los agentes pudieran priorizar estas acciones respecto al resto de sus tareas. Aunque debemos destacar su voluntad y esfuerzo para hacerlo posible. También suponía un esfuerzo desde las entidades, aunque finalmente se tuviera que suspender el espacio formativo. Pero es una dificultad a comentar que no siempre era fácil encontrar horarios apropiados, ya que la dinámica de trabajo de centros educativos y entidades hace que coincidan en pocos momentos del día.

### Retos a futuro

Dada la paralización del proceso, el verdadero reto en Gurb es poder reactivarlo para dar continuidad a las acciones planteadas. Esto permitiría sumar entidades e identificar nuevas propuestas de proyectos que pudieran iniciarse. A la vez, continuar con la consolidación de la apuesta compartida por parte del grupo motor de manera que este pueda generar una dinámica sostenible para vehicular propuestas y mejorarlas. Una apuesta que permita explorar qué funciones debería poder asumir cada agente para ello, decidiendo si llevan a cabo algún proyecto conjunto de municipio o inician otras acciones para la mejora de las prácticas (espacios de revisión y reflexión sobre los proyectos) y que se plantee acciones de difusión de los proyectos realizados o jornadas de reconocimiento.

**Bloque IV. RESULTADOS**

# Aproximaciones a la implementación territorial del Aprendizaje-Servicio



*"El derecho a la ciudad no es simplemente el derecho de acceso a lo que ya existe, sino el derecho a cambiarlo a partir de nuestros anhelos más profundos."*

David Harvey

Cuando los diferentes municipios y distritos se ponen manos a la obra para llevar a cabo experiencias de implementación del aprendizaje-servicio, observamos cómo se multiplican los proyectos concretos a la vez que nos adentramos en su potencial de interacción con el territorio. El aprendizaje-servicio se muestra como herramienta que permite generar consciencia sobre la pertenencia a un territorio y hacerse con la capacidad de empoderarse para transformarlo. En este trabajo, gracias a la colaboración con los diferentes municipios, hemos podido prestar atención a los pasos necesarios para que crezcan estas experiencias de aprendizaje-servicio, al tiempo que también se crean estructuras y circuitos necesarios para que aquéllas sigan surgiendo y manteniéndose con el paso del tiempo, para que a su vez sean cada vez más ricas pedagógicamente, cuenten con la participación de más actores y estén más vinculadas a verdaderas necesidades del territorio.

Pero nos damos cuenta de que no ha sido sólo esto lo que ha sucedido, sino que el seguimiento y la participación desde la cercanía también nos ha ofrecido la posibilidad de observar cómo se iniciaban otros procesos de cambio. Se generaban nuevas dinámicas participativas y organizativas en el ámbito municipal, entre equipos técnicos de áreas diferentes y con el resto de agentes educativos –entre los que entendemos centros educativos, asociaciones de familias, entidades de ocio, sociales y otros–. De igual forma, surgían también diferentes concepciones sobre las preocupaciones públicas, entendidas como aquellas que son comunes y que nos interpelan a todos y todas, y cambios en la manera de sentirse parte de la comunidad. Por lo que consideramos que el proceso ha ido un poco más allá de potenciar un tipo concreto de proyecto educativo con la implementación de una política pública destinada únicamente al aprendizaje-servicio. Podemos decir que esta herramienta ha actuado como palanca para movilizar otros cambios en el territorio. Ha servido para que agentes que normalmente no se conocían ni trabajaban juntos, ahora lo hagan y abran las puertas a nuevas colaboraciones; o para generar también nuevas relaciones de confianza entre equipos de la misma administración, que antes aseguraban no conocer lo que hacía el compañero o compañera de la mesa de al lado. Así como para cambiar las percepciones y capacidades que los agentes pensaban que tenían para implicarse en lo que nos interpela como ciudadanía, reforzando y construyendo así valores cívicos y capacidades personales para asumir estas y nuevas situaciones.

Durante el proceso, se pudieron observar y recoger ejemplos de estas situaciones que surgían vinculadas a las maneras de desarrollar las acciones, de generar relaciones, cuidarlas y empoderar a las personas, entre otras. Contábamos con ciertos conocimientos previos de otras experiencias y sus sistematizaciones, así como con aprendizajes compartidos en el grupo de investigación –el Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona– sobre cómo habían de ser estos procesos, a las cuales sumábamos aprendizajes de otros campos e intuiciones. Observábamos, no obstante, que había potencialidades que no habíamos explotado del todo y que veíamos que valía la pena aprovechar. Principalmente, si tenemos en cuenta el núcleo que inspira esta tesis, que es estudiar y poner en práctica la capacidad aprendizaje-servicio como herramienta para generar dinámicas de común educativo. Es decir, para posibilitar la gestión de acciones educativas en comunidad y con mayor participación de agentes, y a la vez generar un tejido comunitario más fuerte y empoderado para que actúe orientado al bien público.

Por ello, este apartado presenta resultados después de haber analizado las diferentes experiencias de los territorios, y tiene un doble objetivo. Por un lado, queremos presentar una propuesta de proceso para la implementación territorial del aprendizaje-servicio que vaya más allá de activar proyectos, que sea capaz de generar dinámicas sostenibles e implicar diversidad de agentes del territorio. Por otro, también buscamos profundizar en las potencialidades del aprendizaje-servicio como propuesta que moviliza y transforma la comunidad que participa. Transformación que acaba dotándose de un proceso educativo que opera con finalidades emancipadoras: cambiando las percepciones sobre lo público, creando relaciones sociales más fuertes e igualitarias y empoderando a las personas con nuevas capacidades para la participación.

Para el primer objetivo, podríamos habernos limitado a describir el proceso resultante de la suma de aciertos de los diferentes territorios. Pero en ninguno de ellos teníamos todavía el conocimiento suficiente para destacar una propuesta que haya aprovechado todas las potencialidades vinculadas al segundo objetivo que creíamos observar. Por ello, aquí no sólo destacamos una propuesta de proceso de implementación territorial del aprendizaje-servicio surgida de la observación de las experiencias trabajadas, sino que exploramos también las potencialidades que surgían durante el proceso con las lentes de diferentes enfoques disciplinares que se utilizan para poner en funcionamiento proyectos de trasformación social. Estos enfoques disciplinares nos permiten reforzar justificadamente lo que ya observamos en los procesos y enriquecerlos con sus

conocimientos para experiencias futuras. Inicialmente, presentaremos estos enfoques que nos han ayudado a comprender, justificar y enriquecer los procesos, para luego pasar a explicitar las diferentes aproximaciones que necesariamente hay que abordar en un proceso de implementación territorial del aprendizaje-servicio que aproveche su potencialidad de construcción de una educación que incorpore lo común como valor.

# 8. Lentes para mirar el proceso: Los enfoques disciplinares

Hemos querido observar la implementación del aprendizaje-servicio en el ámbito local desde diferentes lentes, que tienen que ver con la manera en que abordamos el proceso, nos ayudan a construirlo y a nutrirlo durante su puesta en marcha. Algunas de estas ya estaban presentes en ideas o intuiciones previas que se esbozaban en los procesos anteriores; otras, es una novedad incorporarlas y nos han permitido ajustar y enriquecer nuestra visión. Hemos tenido en cuenta estos diferentes enfoques que buscan el cambio y la transformación social: la planificación estratégica participativa, la acción comunitaria o trabajo social comunitario, la coproducción de políticas públicas, el trabajo global de procesos y la teoría del cambio.

Estas propuestas disciplinares para acompañar una transformación nos aportan contenido sobre cómo llevar a cabo los procesos, nos ayudan a entender cómo entrar en el campo, cómo hacer, pensar y generar un modelo más sólido. Se vuelven cristales a través de los cuales mirar y que nos ayudan a enfocar y perfilar mejor las ideas, nombrar aquello que vemos y hacer visible el valor que tiene en el proceso. La implementación del aprendizaje-servicio gana cuando se planifica estratégicamente, cuando potencia sus aspectos de acción comunitaria, cuando es pensada como una política pública coproducida entre agentes, cuando asume el trabajo personal y social necesario y cuando visibiliza la teoría del cambio que espera. Se trata de ejes que aportan solidez a la propuesta que hemos observado en los casos estudiados y que queremos presentar.

Por eso procuraremos mirar lo sucedido en cada municipio a través de estos enfoques, sumando sus aportaciones para que nos ayuden a generar diferentes modelos de posibles procesos de

implementación adaptados a cada territorio con una mirada amplia. Somos conscientes de que escoger estas opciones, y no otras, lleva implícita una apuesta ideológica clara, que tiene que ver con nuestra intención cuando nos acercamos al territorio. Buscamos enfoques que se utilizan en procesos de trasformación social con perspectiva emancipadora, que aspiran al empoderamiento de las comunidades, al fortalecimiento de sus relaciones y a la construcción de sociedades más justas y democráticas. En algunos casos, estos enfoques nos ayudan a dar nombre a aspectos que ya habíamos visto en el territorio y, en otros, a estirar del hilo de posibilidades que se abrían o necesidades que no quedaban cubiertas.

De estos enfoques que nos han ayudado a mirar y ordenar el proceso, presentaremos las claves más relevantes, situaremos su elección destacando las aportaciones principales a la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Somos conscientes de que en ninguna de las disciplinas podremos hacer una profundización exhaustiva, ni en extensión ni en diversidad de autores y autoras consultados. Nuestro objetivo es conocer los enfoques y centrarnos en aquello que podía estar conectado con lo observado en los territorios y aportar a la modelización de un proceso común abierto y flexible.

En este capítulo exploraremos los diferentes enfoques, que se presentan en el siguiente cuadro con algunas de sus aportaciones principales a nuestro proceso. Todas ellas, sumadas a lo observado en los municipios y distritos, nos ayudan a construir tres aproximaciones, que explicaremos a continuación de los enfoques y que son el núcleo de este capítulo. Estas proponen aspectos que debemos considerar y a los cuales acercarnos durante el proceso de implementación territorial de una propuesta educativa como el aprendizaje-servicio.

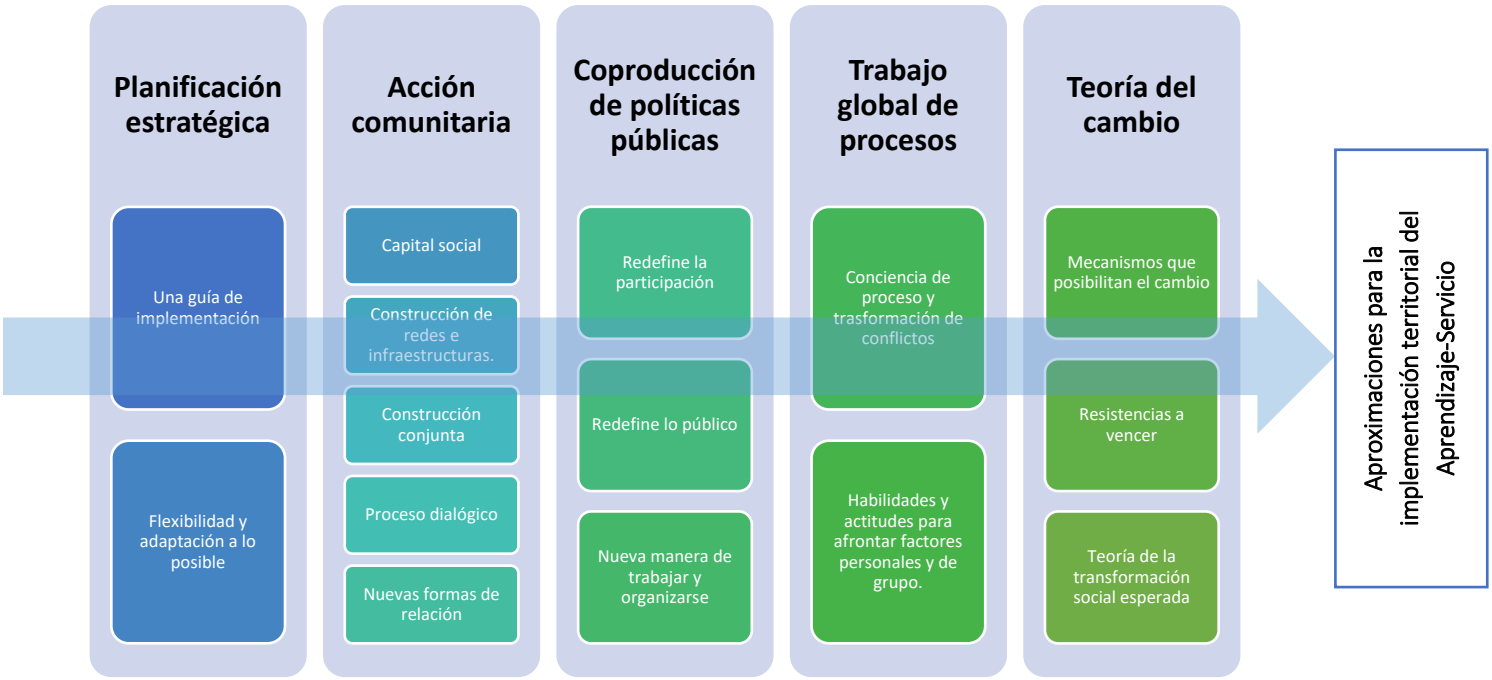



*Figura 54. Enfoques para analizar la implementación territorial del aprendizaje-servicio*

## 8.1. Planificación estratégica

Para conseguir nuestros objetivos con un uso eficiente de nuestros medios necesitamos planificar las acciones para alinearlas con nuestros propósitos. La planificación asume que los medios y recursos son escasos y los objetivos a alcanzar pueden ser múltiples y diversos, por lo que considera necesario realizar un análisis y diagnóstico sobre la realidad para tomar decisiones que orienten a la acción y que sean evaluadas para observar si responden a los resultados previstos (Ander-Egg, 1991). De esta manera, se aporta a los procesos una mayor racionalidad y organización en las acciones a llevar a cabo para poder influir en los resultados esperados, y una buena gestión de los recursos con los cuales contamos. En un camino como el que queremos transitar necesitamos de este tipo de orientación para guiar los procesos con éxito. Por ello, nos apoyamos en los conocimientos de enfoques como la planificación estratégica que nos aporta una propuesta organizativa no lineal, donde el trabajo comunitario –respetuoso con los tiempos del territorio– nos obliga a tener planificaciones flexibles y adaptables a lo que realmente se vuelve posible en cada momento. Presentamos aspectos que la planificación nos aporta y que iremos ampliando.

## Una propuesta organizativa

La planificación estratégica nos ofrece una estructura organizativa que funciona como guía para el proceso a la vez que nos arroja luz sobre algunos aspectos concretos que nos pueden ser útiles durante los diferentes pasos del camino. Basándose en Carlos Matus, Ander-Egg (1991, p. 64), plantea diferentes momentos a abordar en la planificación que nos parecen interesantes y nos ayudan a plantear las aproximaciones que proponemos. Entre ellos, encontramos un momento analítico explicativo de la realidad y un momento normativo donde nos planteamos aquellos objetivos a los cuales queremos llegar, que se abordan en la aproximación donde construimos retos compartidos. También en este modelo se considera necesario un momento estratégico donde se decide el camino a realizar, que nos inspira en nuestra aproximación al plan de trabajo. Finalmente, también se considera un momento táctico-operacional en el cual se definen las estrategias para lograr estos objetivos, que en nuestro proceso nos plantea la necesidad de valorar una aproximación que aborde dinámicas y recursos del territorio. Las diferentes fases no se plantean de manera lineal y rígida, sino que pueden formularse de manera simultánea. Nos inspira a pensar en un proceso que también responda a esta lógica; se trata de aproximaciones que van dándose en la medida que la realidad lo permite, pero no siempre en el orden que las presentamos.

Desde otras propuestas metodológicas, como las de Rueda Palenzuela (1993), también nos aportan ideas basadas en fases no lineales, sino estrategias a abordar. Entre ellas, este autor plantea una primera estrategia poblacional que nos ofrece la idea de reto compartido construido con la población, una segunda de mediación, que implica la movilización de recursos, y una tercera de acción en el contexto, que nos encamina al cambio de maneras de hacer en el territorio. Para conseguirlas, sitúa una serie de dinámicas para construir el encargo, el problema, dictamen, diseño, que también nos ofrecen ideas para el tipo de proceso. Considera abordarlas desde lo operativo, valorativo y el soporte logístico para llevarlas a la práctica. Por su parte, otras perspectivas desde la planificación comunitaria, como las de Marchioni (2001), nos plantea fases no lineales que nos resultan interesantes, en su caso relacionadas con la información y documentación; otras, con la coordinación, el conocimiento y audición, y finalmente la programación y evaluación.

Todas estas perspectivas nos ayudan a construir y enriquecer nuestro modelo de implementación territorial del aprendizaje-servicio. En el centro de la planificación destaca la *"dinámica de conducción" (*Ander-Egg, 1999, p. 28)*,* donde no sólo se busca un diseño, sino un proceso en permanente seguimiento de la coyuntura. En este sentido, nos interesa trabajar por aproximaciones que nos ayudarán a ver qué elementos tiene que incorporar la conducción y qué aprendizajes sobre ellos se recogen. Estas construyen un modelo de abordaje amplio donde todas deben estar presentes, dado que el proceso comunitario hará brotar sus relaciones. Eliminando cualquiera de ellas el proceso quedaría cojo, incompleto o parcial.

Dentro de estos planteamientos amplios, la planificación estratégica además nos aporta conocimientos prácticos concretos, de los cuales ponemos algunos ejemplos que se suman a los que iremos incorporando en las aproximaciones. En el momento de analizar el territorio, Rueda Palenzuela (1993) nos habla de algunas dimensiones que nos han ayudado a ver aspectos a tener en cuenta sobre los territorios: población, contexto, hábitat, medios. Estos se suman a otros que plantea Marchioni (2001, p. 70), como son el territorio, la población, las demandas, los recursos. Ambos nos ayudan a considerar aspectos a tener en cuenta durante la planificación y que enriquecen los que ya habíamos identificado con las experiencias. También aportan ideas de instrumentos concretos para llevar a cabo las tareas iniciales como el plano y mapa comunitario, fichero, guía de recursos, hojas informativas, monografía, diagnóstico, etc. Durante el proceso, iremos incorporando otras aportaciones prácticas que nos ayuda a considerar la planificación.

### Flexibilidad y adaptación a lo posible

Una de las características interesantes de la planificación estratégica es que incorpora una mirada comunitaria que nos aproxima al trabajo social. Tal y como se ha introducido, los procesos pueden ser circulares o existir superposición de momentos de manera flexible y adaptable a la realidad presente en cada territorio. Además, se diferencia de una planificación analítica en que no se considera que se planifica una vez y para siempre, sino que se hace de manera continua. Una planificación estratégica es una planificación que siempre esté en marcha (Ander-Egg, 1991).

En nuestro trabajo queremos plantear un tipo de aproximación como la que Ander-Egg entendería como estratégica, un tipo de planificación que emerge desde la realidad, *"teniendo en cuenta el modelo político de comportamiento que resulta de la actuación de los diferentes actores sociales, que no tienen iguales objetivos, ni trayectorias de estrategias de actuación similares"* (1991, p. 27). Este modelo es contrapuesto a la planificación normativa, que sería aquella que busca un modo de actuar sobre la realidad a partir de lo que decide el planificador. Exponemos en el siguiente cuadro diferencias que, creemos, esclarecen las diferencias y nos ayudan a situarnos en esta idea de flexibilidad.

| Planificación normativa | Planificación estratégica |
|---|---|
| • Centrado en la lógica de la formulación. | • Centrado en la lógica de la realización. |
| • Los planes, programas y proyectos expresan "lo deseable". | • Los planes, programas y proyectos expresan "lo posible". |
| • Importancia del papel de los expertos. | • Importancia de integrar el aporte metodológico de los expertos con las expectativas, intereses, necesidades y problemas de las personas involucradas. |
| • El centro de la planificación es el "diseño". | • El centro de la planificación es la "dinámica de conducción", no se cristaliza en un plan concreto, sino adaptado a la coyuntura social y política. |
| • La definición de los objetivos resulta del diagnóstico. | • La definición de los objetivos resulta del consenso social entre los diferentes actores sociales implicados. |
| • Importan las decisiones del sujeto planificador que está fuera de la realidad, que es el sujeto panificable. | • Importa la confluencia de las decisiones de los diferentes actores sociales que, de una u otro forma, están interesados o implicados, el sujeto planificador "está dentro" de la realidad y coexiste con |

| | |
|---|---|
| | otros actores sociales. |
| • No tiene en cuenta, de manera significativa, los obstáculos y dificultades. | • Procura conciliar el conflicto y el consenso como dos factores actuantes de los procesos sociales. |
| • El punto de partida es el modelo analítico que se aplica a una situación problema. | • El punto de partida es la situación inicial, que explica la situación problema, expresada en un diagnóstico. |
| • El punto de llegada es el "modelo normativo". | • El punto de llegada es la "situación objetivo" que configura el horizonte imaginado. |
| • La dimensión normativa se expresa en un "debe ser" que sale de un esquema riguroso, formalizado y articulado. | • La "situación objetivo" se articula desde el plano estratégico del "puede ser" y el plano operacional con la "voluntad de hacer", no hay esquema rígido de acción sino preocupación por la direccionalidad. |
| • Se parte del supuesto:<br>o Que el sistema social puede ser objeto de orientación por parte del planificador.<br>o Que el sujeto que planifica está "sobre" la realidad planificada.<br>o Que el sujeto que planifica tiene el monopolio del plan.<br>o Que el sujeto planificador tiene capacidad de controlar la realidad planificada. | • Se parte del supuesto:<br>o Que el sistema social está integrado por personas que tienen su propia escala de valores y establecen lo que es conveniente o no, bueno o mal, así como el objetivo a alcanzar.<br>o El actor que planifica está inserto en la realidad, coexistiendo con los actores sociales que también planifican.<br>o No hay monopolio en la elaboración del plan, sino que coexisten varios planes, algunos coincidentes, otros posibles de concertar y algunos en competencia. |

| | |
|---|---|
| | ○ Los actores que planifican no controlan por sí solos la realidad planificada. |

*Tabla 19. Planificación normativa y estratégica. Elaboración propia a partir de Ander-Egg (1999, p. 28-29)*

Este modelo de planificación asume la irregularidad (compleja, multidimensional y dinámica) de la realidad. Asume cambios para maximizar el aprovechamiento de oportunidades y alternativas que aparezcan, a la vez que se minimizan los riesgos, dificultades y contingencias que puedan aparecer previniéndolos o buscando maneras de superarlos (Ander-Egg, 1999, p. 30). Según Marchioni (2001):

> *"Estamos tratando de procesos humanos y sociales y, por tanto, cualquier sistematización metodológica no puede ser otra cosa que una hipótesis de trabajo que tiene que ser verificada en la praxis y en las diferentes realidades en que cada uno de nosotros se mueve. […]. Si hay algo bonito en este trabajo es justamente que no tenemos receta y tenemos que estar continuamente creando o adaptando nuestros instrumentos –no necesariamente nuestros principios– a la mutable realidad del mundo que hemos construido."* (p. 7).

Durante el proceso exploraremos los métodos y técnicas que sean coherentes con estos planteamientos teóricos, principios inspirados y finalidades que hemos definido. Por ello, estas aproximaciones se construyen con los y las protagonistas del proceso que se quiere llevar adelante y movilizándolos desde sus propias realidades.

## 8.2. Acción comunitaria

En la actualidad hablamos de una vuelta a lo comunitario para hacer frente a situaciones de globalización, móviles y cambiantes, para contrarrestar la fragmentación social y encontrar soluciones que incorporen la diversidad de nuestra sociedad. Surgen nuevos modelos de gobierno en red, políticas de proximidad y ampliación de actores como herramientas para la reconstrucción de vínculos dentro de las comunidades y para responder a necesidades precisas de la vida cotidiana de las personas (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009). Entre ellos, destaca la acción comunitaria como una metodología útil para hacer frente a las situaciones que viven las comunidades y que ha ido configurando diversas técnicas, enfoques y experiencias en diferentes campos como la psicología, la pedagogía, la política, el trabajo social y la sociología. Por ello, seguramente la consideraremos como

un marco conceptual amplio para nuestro trabajo que nos llega bajo diversos enfoques, teorías y tradiciones. Llena, Parcerisa y Úcar (2009) entienden que la idea de comunidad tiene dos dimensiones interconectadas: la racional y la emocional. La primera tiene que ver con el número de agentes, límites y ubicaciones; y la segunda, con los sentimientos, afectos, conexiones y pertenencias. En nuestro caso queremos atender a las dos ideas: los procesos de implementación del aprendizaje-servicio se ponen en marcha con la comunidad, con los agentes en un territorio determinado, para generar afectos, conexiones y pertenencias entre ellos, contribuyendo a lo que consideran "*los sentimientos cálidos del pueblo trabajando por un bien común*" (2009, p. 21).

Es un enfoque con diversas líneas metodológicas y en el que se utilizan diversos conceptos para dirigirse a este tipo de prácticas. En nuestro trabajo hemos querido incorporar esta visión con ideas provenientes tanto de la acción comunitaria como del trabajo social comunitario, la intervención y la planificación comunitarias. No buscando las especificidades entre ellas, sino las aportaciones que podían ser útiles para estudiar lo que ha sucedido en los diferentes procesos. Destacamos algunos de los aspectos principales de la acción comunitaria a considerar en el proceso que planteamos.

### Aumentar el capital social de la comunidad

En los procesos acompañados, diversas personas destacan que uno de los factores más importantes que les ha aportado es haberse conocido entre ellos y tener una mayor red de relaciones. El proceso ha ofrecido la posibilidad de aumentar el capital social de las responsables técnicas, de centros educativos y entidades que han participado. La idea de capital social es una idea teorizada por autores como Bourdieu o Colleman, pero puede que más operacionalizada por Putnam (2000), quien lo entiende como el valor de las relaciones interpersonales de una comunidad, donde el tejido social del que disponen las personas se vuelve uno de sus principales recursos.

El capital social es un aspecto que tiene en cuenta la acción comunitaria y que nos puede dar ideas sobre cómo potenciarlo en las diferentes fases y momentos. El proceso que se plantee contribuye y ha de poder profundizar en las tres operativizaciones metodológicas que se le destacan (Putnam, 2000): su capacidad de generar *bonding* –construir lazos hacia adentro, con los propios–, *brindging* –establecer puentes hacia afuera con los otros– y *linking* –establecer vínculos y relaciones entre grupos de diferente estatus o poder–.

Es un factor interesante y a tener en cuenta, dado que estudios estadísticos demuestran cómo la mejora del capital social se vincula a mejoras en la convivencia, descensos de criminalidad, mejoras en la salud, en los resultados educativos, en los niveles de igualdad y en el bienestar de la infancia, así como en la eficacia del gobierno y en la confianza de las relaciones comerciales (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009). Todos ellos factores presentes cuando se dan cambios macro en las sociedades, pero en las cuales pensamos que el proceso que iniciamos puede contribuir en su pequeña medida si mantenemos este objetivo de generación de capital social y comunidad durante el mismo.

### Construcción de redes de servicios e infraestructuras organizativas

Basándonos en la clasificación que hacen Llena, Parcerisa y Úcar (2009) de las acciones comunitarias vemos que el proceso que se ha seguido en los diversos municipios coincide con este tipo de acciones, que buscan construir comunidad a través de partenariados que impliquen procesos de aprendizaje, reuniones, identificación de problemas y recursos comunitarios, planificación, acción y resultados. Nos puede resultar útil este modelo para observar cómo construyen los partenariados y potencian los valores de participación y construcción conjunta desde los participantes que conducen el proceso. Según estos autores, toda acción comunitaria debe incluir concienciación, participación, educación, desarrollo y empoderamiento como ejes orientados al cambio social que se espera. Creemos que son puntos que pueden formar parte de la implementación territorial del aprendizaje-servicio y que buscaremos enriquecer con las aportaciones y el prisma de este enfoque.

### Procesos de construcción conjunta

La intención de estos procesos es construir acciones que rehagan la comunidad y la orienten al bien común en el territorio. Esto solamente lo conseguiremos recomponiendo la fuerza de la comunidad. Como nos comenta Rueda Palenzuela, *"la tecnocracia cura "síntomas", "manifestaciones", pero "enferma" socialmente, al vaciar de contenido y de fuerza a la comunidad. La participación "cura", pero exige perder poder del técnico para confiar en el usuario"* (1993, p. 71). Si el problema social tiene una causa exterior y se le combate con recursos, lo que se hace no es cambiar las normas que aguantan el problema, sino competir con la causa exterior, cosa que no soluciona la problemática que lo configura.

Encontraremos soluciones sólo si se consigue movilizar a la comunidad. Para ello, se debe buscar una relación mutante entre los protagonistas (de administraciones, técnicos/as y agentes de la comunidad), en la que cada uno pueda ejercer su propio papel, aportando desde su ámbito al proyecto colectivo (Marchioni, 2001). Para que el proceso comunitario avance, cada uno ha de avanzar en su ámbito, pero en relación con los demás. No será fácil, ni inmediato, y no es un punto de partida ya existente, sino un punto de llegada que el mismo proceso debe plantearse. Por ello remarcamos que la manera de hacer las cosas será tan importante como su resultado. Solo si conseguimos una construcción conjunta, el sistema de relaciones podrá funcionar y tendrá mayor capacidad para mejorar la situación que existe y rehacer el sentir común. Esto supondrá, como plantean Barbero y Cortès, procesos adaptados a la realidad que pongan lo común en el centro de sus acciones.

> *"Esa construcción de la palabra común no debería ser vista como efecto del desarrollo de una sola de las operaciones, sino que puede desarrollarse de manera muy variada. Es algo que a lo largo de todo el conjunto de operaciones como que se van construyendo las comprensiones comunes sobre las situaciones y las formas de abordarlas (unificación de lenguajes y de interpretaciones, identidad y sentido de grupo, complicidad mutua, etc.)."* (Barbero y Cortès, 2005, p. 171)

### Acción educativa como acción política

Los procesos de acción comunitaria entienden que "aprender es cambiar". El cambio social es un elemento pedagógico, las personas aprenden a organizarse de manera diferente, cambian sus maneras de actuar y producen cambios en la comunidad. El proceso les ha de demostrar su confianza en ellos y ellas mismas para generar cambios, porque será el primer paso para construirlos. Por eso nos interesa, no sólo que se organicen, sino que la vez se den proyectos de aprendizaje-servicio, que les demuestren lo que ya puede estar ocurriendo como cambios en la sociedad.

Por ello, se plantea la acción comunitaria como un proceso socioeducativo (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009) que puede generar unos aprendizajes y competencias concretas en las personas que lo viven. Acción educativa que tendrá una implicación política en tanto que genera cambios en las relaciones humanas y en la distribución del poder que haya en esa comunidad, orientándolas hacia relaciones más igualitarias y justas, lo que implicará cambios sociales y políticos en esa realidad.

### La acción comunitaria como proceso dialógico

El proceso por el cual se llega a la acción comunitaria puede tener diferentes inicios, pero siempre sumando al resto de agentes y construyendo un proceso que Marchioni (2001) define como dinámico y también dialéctico. En otro momento hablaremos de su capacidad dinámica, pero de cara a la construcción conjunta nos interesa centrarnos en el aspecto dialéctico. Trasladamos al proceso el enfoque educativo emancipatorio de Freire, en el cual no se entiende la educación desde una concepción más tradicional, como acto de depositar del educador o educadora al educando o educanda, sino que entre estos hay una relación de diálogo. En ella no se trasfiere o impone el saber o las acciones a realizar, sino que se da una acción cultural que implica la búsqueda en común y una reflexión crítica sobre el mismo. Esta búsqueda de la acción comunitaria no deja de ser una acción comunicativa, basada en la relación dialógica entre las participantes (Llena, Parcerisa y Úcar; 2009) que ha de fomentarse y acompañar.

### Un proceso donde aprendemos nuevas formas de relación

El trabajo comunitario también nos abre la puerta a incorporar aportaciones como las de Freinet sobre las maneras de aprender. Una de ellas es que la mejor manera de hacerlo es experimentar las nuevas formas de vida y relación: *"La manera de entrenarse y prepararse para formas de vida de cooperación y libertad es viviendo libre y cooperativamente […] es inútil pensar que una invención autoritaria desde el exterior pueda añadir al individuo nada más que una muleta frágil y sin duración"* (Freinet, 1979). Esto supone incorporar las maneras de hacer que queremos transmitir en los proyectos: consenso, colaboración y construcción conjunta. Esto supone darle relevancia y dedicar esfuerzos a construir grupo y cuidar las relaciones. Para ello, es necesario que los miembros de los grupos se conozcan y se fomente entre ellos confianza para trabajar juntos, por lo que se vuelven importantes espacios informales de relación (Carmona y Rebollo, 2009). En este sentido,

> *"si volem córrer i no respectem prou els temps que calen per a cada cosa (cada cosa al seu temps i un temps per a cada cosa!) estem "fent grup" d'una manera artificial i és més probable que aquest grup*

*tingui després dificultats per treballar, per ser operatiu o per gestionar bé els "moments delicats".*[27]" (Carmona y Rebollo, 2009, p. 25).

Esto supone cuidar la participación a través de las relaciones entre las diferentes personas, grupos, asociaciones, servicios, administraciones, etc., que actúan e interactúan en el proceso (Marchioni, 2001) para que puedan construir acciones colectivas como eje de un proyecto común (Barbero y Cortès, 2006), que en nuestro caso es la creación de proyectos de aprendizaje-servicio que orienten la educación a la acción colectiva y al bien común.

## 8.3. Coproducción de políticas públicas

Hace ya tiempo que el mundo local intenta desarrollar sistemas más participativos que enriquezcan la capacidad de implicación de los municipios. La administración local tiene un papel privilegiado, por ser aquella más próxima a la ciudadanía para poner en marcha experiencias participadas que ayuden a encontrar mejores soluciones y más legitimadas por la sociedad. Además, ante la crisis económica de 2008, también se dio una crisis político-social que cuestionaba las instituciones públicas y su calidad democrática (Parés, 2017), ante la cual se volvió más importante apostar por la búsqueda de nuevas propuestas desde la proximidad que pudieran repensar la relación entre administración y ciudadanía. En este contexto, replantear la participación ciudadana en el mundo local no es sólo de interés para expertas en participación en busca de sistemas ideales, sino una necesidad de los mismos ayuntamientos si quieren dar respuestas efectivas a las nuevas demandas de la sociedad (Parés, 2017). Creemos que la implementación territorial del aprendizaje-servicio nos permite generar una actuación en esta línea de una relación diferente entre administración y ciudadanía.

Parés (2017), apoyándose en ideas de diferentes autores que han descrito la realidad social de finales del siglo XX (Bauman, 1999; Beck, 1998; Giddens, 1999), entiende que existen cambios a diferentes niveles –sociales, económicos, tecnológicos y políticos– que justifican la evolución de los sistemas de gestión de lo público en el ámbito local para este siglo. Las sociedades son cada vez más complejas y heterogéneas, con trayectorias vitales poco estables. Además, nos encontramos con crisis económicas ante las cuales el mundo local tiene menos recursos. Esto ha supuesto un cambio

[27] Traducción propia: *"Si queremos correr y no respetamos bastante los tiempos necesarios para cada cosa (¡cada cosa a su tiempo y un tiempo para cada cosa!) estamos "haciendo grupo" de un modo artificial y es más probable que este grupo tenga después dificultades para trabajar, para ser operativo o para gestionar bien los "momentos delicados"."*

tecnológico que permite la participación de más actores en los asuntos públicos y estos se han vuelto más importantes para muchas personas y ha aumentado la movilización, pero con poca confianza en las instituciones como espacios legítimos de solución de los problemas.

En este escenario surge la experimentación de nuevas maneras de gobernanza participativa en el mundo local. Muchas de estas prácticas están vinculadas a incorporar las necesidades y opinión de la ciudadanía en las acciones mediante consejos o procesos de participación. Muchos de ellos han generado desconfianza por parte de las personas que participaban y se han considerado demasiado jerarquizados y controlados por la administración. Lo que ha dado lugar a nuevas prácticas de innovación social para la resolución de los problemas colectivos a través de la colaboración, la solidaridad, el voluntariado, la auto organización y la autogestión (Parés, 2017).

En este marco, se da una demanda de un modelo democrático "*más radical, más directo, más real, entendiendo la participación ciudadana como una práctica cotidiana a través de la cual es posible transformar nuestras vidas y entorno"* (Parés, 2017, p 18). Se entiende más el participar como una capacidad de hacer que las cosas pasen, no solamente opinar sobre cómo se hacen; hacerlo de manera colectiva, con servicio público y buscando dar respuesta a problemas sociales. Aspectos que están en la base del tipo de participación que promueve el aprendizaje-servicio como metodología en el territorio. Por lo que vemos, los proyectos de aprendizaje-servicio podrían ser entendidos como prácticas de innovación social dentro del mundo de la participación en sí mismos. Pero aquí despierta nuestro interés, no los proyectos en concreto, sino lo que puede aportar este enfoque a cómo se implementa un despliegue territorial de este tipo de prácticas, que puede ser entendido como una política pública que necesita la participación como punto clave para sumar los agentes necesarios.

La coproducción de políticas públicas implica ampliar las prácticas participativas locales. Como explica Parés (2017), pasar del "pídame, que yo como gobierno, ya proveeré" a un nuevo modelo de "cómo lo podemos hacer juntos para dar respuestas a los problemas de municipio". En nuestro caso buscamos este segundo enfoque, ya que la relación que se quiere establecer entre los diferentes actores, sean estas entidades, centros educativos y el resto de estructura productiva del sistema público (distintos niveles de gobierno, servicios, agencias, etc.), no es meramente consultiva, es de trabajo conjunto para llevar a cabo la generación de proyectos. Proyectos que, al ser de aprendizaje-servicio, también tienen un enfoque similar a la hora de entender la participación ciudadana activa en sí mismos. De manera que coincidimos con este enfoque en la búsqueda de una administración

menos funcionarizada, menos burocratizada y más implicada con la comunidad. Por ello entendemos la coproducción de políticas como una nueva manera de abordar las políticas públicas a partir de la implicación de la ciudadanía en la implementación de las soluciones y la generación de otra manera de trabajar y relacionarse de manera innovadora para dar respuestas a las nuevas crisis de ámbito local. A continuación, destacamos tres aspectos clave que nos aporta este enfoque al proceso.

### Redefinir la participación

Este enfoque nos da pistas sobre cómo repensar la participación y que la ciudadanía asuma un rol más activo y relevante de acción directa en la construcción del proceso y en su implementación. Además, se trata de una participación que ofrece la posibilidad de formar parte de la solución de los problemas sociales, dando la posibilidad de participación sobre situaciones de carácter público que reconstruyan aquello que es colectivo. Es interesante considerar que la ciudadanía no solo implementa aquello decidido por otros, sino que se implica en el diagnóstico de la realidad y la toma de decisiones. Es decir, la participación se da ofreciendo elementos de diagnóstico, planteando propuestas, tomando decisiones e implementando decisiones. Por lo que enfocar estas prácticas desde la coproducción de políticas públicas supone considerar una participación más amplia y que genera redes de participación activamente implicadas.

### Redefinir lo público

Llevar a cabo este tipo de proceso desde este enfoque supone redefinir la idea de lo que es público, entendiéndolo como algo que va más allá de lo institucional. No tiene que ver con la titularidad de la cosa, no tiene que ver con aquello que pertenece a la administración, sino con aquello que pertenece a la comunidad. Se trata de cambiar el significado de la palabra local y dejar de entenderla como servicios municipales que son tarea del ayuntamiento, para caminar hacia un modelo donde las actuaciones sean locales, pero entendidas como del conjunto del territorio y sus agentes. Esta es la concepción de local como parte del territorio que hemos querido generar en las experiencias y que vemos reflejado en este enfoque, en el que queremos profundizar. Para esto, se entiende que hay que trabajar los puntos de intersección entre administración y sociedad civil.

### Una nueva manera de trabajar, relacionarse y organizarse

Así como lo comentábamos en la acción comunitaria, coproducir también implica aprender otras maneras de relacionarnos, dado que implica centrar esfuerzos comunes y compartir. Por ello, la colaboración entre agentes es un elemento clave en este enfoque. Las instituciones públicas dejan de ser un espacio de intermediación de demandas ciudadanas para ser un espacio de coproducción, modificando las estructuras de poder donde la administración tiene un mayor poder. Supone ceder poder y protagonismo y caminar hacia condiciones de igualdad entre los agentes con un liderazgo de la administración local pero participativo y coparticipado.

Este enfoque nos ofrece ideas sobre quién participa en la coproducción, con qué estructuras y maneras de llevarla a cabo, que iremos explorando según los enfoques y que buscaran enriquecer el proceso. En las experiencias acompañadas no se ha procurado externalizar o privatizar acciones, sino que los agentes públicos conserven su responsabilidad en el proceso y se abran a otros comunitarios (entidades sin ánimo de lucro, centros educativos, ciudadanía, etc.). Esto supone la exploración de estructuras y posibles funcionamientos que nos ayuden a reconfigurar la arquitectura local y reorganizarla.

## 8.4. Trabajo global de procesos

En algunos enfoques mencionados se ha dado importancia al cambio en las relaciones y dinámicas organizativas. Debemos considerar que los procesos de cambio y transformación social no quedan exentos de situaciones de tensión y conflictos que muchas veces estarán relacionados justamente con el grupo y sus dinámicas. Estas situaciones se dan en pequeños grupos, en entidades sociales, empresas, grandes instituciones, barrios, pueblos o incluso en países enteros o regiones. Es posible que ni se mencione que estos sean los motivos que dificulten los procesos, pero notamos que existen razones personales y de grupo que nos impiden que se dé en él un proceso constructivo. Es entonces cuando entendemos que, en toda implementación de propuestas, como hemos podido comprobar con las de aprendizaje-servicio, existen situaciones que se dan en clave de proceso; que van cambiado poco a poco mentalidades, predisposiciones de ciertos grupos de interés, percepciones de los agentes que deciden, maneras de trabajar del personal técnico o simplemente de ver a las otras personas, de conocerlas, de entender su posición, de valorarlos, entre otros muchos aspectos.

Valorar los cambios que se van dando en todos estos aspectos que nos acercan a nuestros objetivos implica trabajar pensando en los procesos que se dan en ese sistema de relaciones, en cómo se producen –o bloquean– los cambios en procesos que implican a personas y grupos de personas.

Hemos observado en el trascurso de esta investigación que los planes de trabajo podían verse alterados de manera importante, atrasándose o incluso deteniéndose durante largos períodos, por malentendidos que tenían implicaciones con aspectos personales. Justamente por ello veíamos la importancia de incorporar estrategias, ideas y propuestas que estuvieran vinculadas con estos aspectos, previniéndolos y trabajándolos; entendiéndolos como parte de la realidad existente, y parte necesaria a transformar si verdaderamente buscamos cambios sociales. Asumir y transformar estas situaciones forma parte del cambio social que buscamos. Por lo que incorporar estos aspectos nos hace entender que la realidad es un proceso de cambio, en el cual vamos construyendo poco a poco el camino hacia donde vamos, incorporando el trabajo de aspectos más personales como pasos necesarios que nos acercan a la trasformación social más amplia que perseguimos.

Este planteamiento a partir de las realidades observadas nos lleva a la búsqueda de ideas y propuestas que trabajen el cambio social incorporando el cambio individual y relacional. Así es como finalmente llegamos a incorporar el trabajo global de procesos y, concretamente, el enfoque que le da el terapeuta y activista social Arnold Mindell, quien plantea un trabajo de procesos donde la transformación social también implique transformación interior. En sus textos nos invita a hacer este camino uniendo lo interior con lo exterior (Mindell, 2014). Considera que detrás de los problemas más difíciles del mundo podemos encontrar personas o grupos que simplemente no se acaban de llevar bien. Plantea que trabajando desde lo interior conseguimos no tenerle miedo al conflicto, sino convertirlo de manera creativa en un trabajo global para que nos ayude a crear más comunidad, que en definitiva es lo que buscamos con nuestro proceso. Se trata, en fin, de incorporar oportunidades de aprendizaje personal que nos ayuden a sumar recursos para trabajar en común con otras personas, con el objetivo de que esto facilite el proceso que queremos llevar a cabo, valore y acompañe los cambios procesuales y aporte una mirada que nos haga conscientes del cambio personal que también va en la línea del cambio social que buscamos.

Por su perspectiva amplia, el trabajo global es una herramienta que se aplica en ámbitos muy variados que van desde el trabajo comunitario, desarrollo de organizaciones, acompañamiento de colectivos, facilitación de conflictos en pequeños y grandes grupos, hasta incluso trabajo personal. El Instituto

de trabajo de procesos[28] lo define como un método que se alimenta de diversas disciplinas y que ofrece herramientas y actitudes que facilitan la transformación y el crecimiento, tanto individual como colectivo, trabajando en la gestión de conflictos y en los problemas psicológicos, físicos y sociales.

Este enfoque de trabajo de procesos tiene su origen en la psicología jungiana, en la física y el taoísmo. Como nos explica Mindell (2014), el taoísmo tiene como visión de la vida entender que la manera en que las cosas pasan ya incorpora los elementos para resolver los problemas humanos que se relacionan. Si bien empezó siendo un trabajo con el cuerpo y los sueños, ya se utiliza con grupos, en asuntos públicos, debates ciudadanos, organizaciones educativas e incluso conflictos internacionales. Incorpora elementos de la psicología, de la política y de la sociología. Rompe con la separación entre psicología, ciencias, cambio social y política; e incorpora la perspectiva de cambio social que consideramos imprescindible en nuestro proceso, y entiende que las acciones políticas van más allá de los problemas concretos, caminando hacia la creación de comunidad.

Como ya hemos mencionado, son diversos los focos sobre los que centra el trabajo global de procesos y en las diferentes aproximaciones y momentos iremos incorporando aspectos que nos parecen interesantes para enriquecerlos. Pero de manera general queremos centrarnos en dos puntos que explicamos brevemente a continuación, que pensamos aportan a todo el planteamiento: el trabajo en clave de proceso y la relación entre lo individual y grupal. Muchos de estos aspectos ya mantienen su conexión con la filosofía de trabajo del aprendizaje-servicio, dado que también entiende que las colaboraciones son procesos que crecen curso a curso y como propuesta que se ha preocupado también por cuidar lo personal y relacional en los proyectos, poniendo atención al partenariado como dinamismo pedagógico específico.

### Conciencia de proceso y trasformación de conflictos

El paradigma del trabajo global brinda algunas perspectivas que considera frescas y que vemos relacionadas con los procesos humanos y colectivos que observamos (Mindell, 2014, pp. 3-4). Entre ellas, el hecho de tomar conciencia de las trasformaciones como conjuntos de cambios en las

[28] Institut de Treball de Processos i Democràcia Profunda: http://trabajodeprocesos.net/treball-de-processos/

personas y en su sistema de relaciones, incorporando el valor de caos dentro del proceso de grupo. Porque los conflictos son inevitables y son fuente de choques que producen movimientos en la realidad, crean sentimiento de comunidad y dan lugar a organizaciones más duraderas. Porque no siempre nos hemos encontrado las puertas abiertas y las condiciones óptimas de entrada al llegar a un territorio, porque trabajamos pensando en entender cómo verdaderamente está la realidad cuando llegamos a ella y qué procesos hay que iniciar para cambiarla. Aunque consideremos estos procesos como algo a largo plazo, ya que puede que, si un territorio está muy poco acostumbrado a llevar a cabo este tipo de propuestas o en él haya habido conflictos entre entidades, centros educativos, o entre estos y la administración, es posible que pasemos un primer año solo conociendo la propuesta, rehaciendo las relaciones, y puede que surja sólo un proyecto y lo demos a conocer. Parecerán pequeñas acciones, pero muchas de ellas han tenido un gran sentido si las miramos en clave de proceso a largo plazo. Seguramente si se hubiera forzado otra dinámica, se habrían conseguido más proyectos en un curso, pero como hemos comprobado en otros territorios, habrían caído en poco tiempo y se hubiera perdido la posibilidad de tener impacto en trasformaciones más profundas que convierten a los municipios en verdaderos territorios educadores. El caso del área de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ajuntament de Barcelona puede que sea el que nos sirve para ver mejor cómo este enfoque procesual ha dado lugar a una colaboración estable, con cimientos sólidos entre administración local, entidades y centros. Por poner un ejemplo de los muchos que lo integran, se inició con una formación puntual para dar pie a unos pilotos, pero al cabo de poco tiempo se entendió la necesidad de convertir estas formaciones en seminarios, en acompañamientos donde se aprendía de la experiencia compartida y que identificaban necesidades a las que la administración podía dar respuesta con nuevas acciones surgidas del proceso. No se volvieron a hacer formaciones pensando en un formato puntual desde entonces –al menos no como situación deseable–, ahora las concebimos como un momento de un camino que ha de activar y tener siguientes pasos.

Estos procesos no siempre son lineales y en ellos todo sale bien. El trabajo global también nos hace aceptar que en ellos habrá conflicto y que este ha de encauzarse porque ofrece la posibilidad de aprendizaje. Este enfoque nos invita incluso a plantearnos la necesidad de sentarse a “corazón abierto” para poder tratar los temas que lo generan y no ocultarnos. Siempre con el cuidado y herramientas como escudo para no quemarnos; no buscamos un malestar suicida, ni desde este tipo

de proceso podemos permitirnos abrir conflictos que no podremos abordar. Se trata de un fino equilibrio. Pero esto no hace que nos deje de aportar su convicción de que somos parte de todos los conflictos que nos rodean y que necesitamos autoconocimiento para ser parte de la solución. Nos ofrece herramientas como la incorporación del respeto por lo desconocido, el ser humilde ante los otros, para situarnos en mejores posiciones para abordarlo. Y aunque no podamos tocar en profundidad los aspectos más personales, porque no se trata únicamente de nuestro foco, nos ayuda a tenerlos en cuenta para acompañar las distintas situaciones.

### Habilidades y actitudes para afrontar factores personales y de grupo

En ocasiones, que no son las más frecuentes, no se prospera por situaciones que tienen que ver con las personas y sus relaciones interpersonales. Porque una profesional piensa que otro le ha quitado su trabajo, celos entre centros educativos, tensiones entre administración y entidades por algún malentendido anterior, entre diversidad de ejemplos. Por ello, como hemos explicado, uno de los puntos vitales que nos puede aportar este enfoque es la incorporación del desarrollo de habilidades emocionales y actitudes necesarias para la colaboración.

El trabajo global de procesos nos brinda más herramientas para enfocar el trabajo personal y de las relaciones que se mencionan en otros enfoques, pero no se profundiza. No se trata únicamente del trabajo personal, como haría un enfoque meramente psicológico, sino que incorpora la perspectiva social que hemos mencionado y se ajusta más al tipo de proceso que aquí tratamos. Sabemos que, en el proceso de implementación de la propuesta educativa que trabajamos, los aspectos personales no podrán abarcar todas sus posibilidades ni podrá ser el núcleo principal de acción. Pero no quiere decir por ello que haya que ignorarlos completamente, porque tienen su peso e influencia.

Decidimos sumar este tipo de enfoque porque coincide con un hecho que hemos observado en los procesos: que toda búsqueda de una propuesta común, de poner en marcha acciones para que se lleven a cabo proyectos de aprendizaje-servicio, se ve interpelada por situaciones que ya se dan en esta realidad y por los problemas sociales que tiene toda organización y todo grupo humano (envidias, miedos, etc.). Vemos que muchas veces no es posible resolver lo uno sin encontrarse con que hay que gestionar de alguna manera lo otro. En este sentido, como hemos explicado, puede que haya situaciones del grupo o personales que podamos prevenir y trabajar en este proceso; y otras

que simplemente buscaremos controlar para que no bloqueen el proceso. Pero, en todo caso, siempre será interesante conocer las posibles dinámicas que puedan surgir, reconocerlas y valorar la actuación en cada caso. Activar lo que Mindell destaca del trabajo global como su capacidad para elevar el grado de consciencia de la comunidad, realizando así una política de la conciencia (2014, p. 15).

Adquirir al menos algunas habilidades del trabajo global nos aproximará a ser más libres, conocernos más a nosotras mismas y al grupo para poderlo ayudar mejor. En el marco teórico, destacábamos la perspectiva de transformación social de Polanyi, quien entendía que la creación de un nuevo orden requería una libertad interior para la que no estamos preparados. Los valores sociales en los que vivimos entran debajo de la piel de las personas, por lo que el cambio social más macro que esperamos tiene que implicar también un trabajo con el interior de los individuos. Necesitamos también apelar a cambios en este nivel, por lo que nos parece interesante incorporar perspectivas de este enfoque; porque aprenderemos sobre democracia si aprendemos a tratar nuestras disputas personales, el caos y la complejidad.

El trabajo global incorpora la visión de la atmósfera del grupo, aspectos que se pueden sentir cuando compartimos con otras personas un grupo de trabajo y que hemos observado que se dan en los grupos de impulso o equipos locales. En ellos, a la vez que llevamos a cabo las acciones vinculadas al programa o acción educativa que queremos desarrollar, se dan procesos emocionales, ocultos, invisibles e intangibles, como los celos, los prejuicios, el dolor o la ira (Mindell, 2014, p. 5). Puede haber atmósferas de trabajo tensas y depresivas que, al poder expresar esa situación, ese malestar, puedan relajarse y volverse optimistas para el cambio. Lo que no se ve ni se menciona, según Mindell, los mensajes ocultos, son factores importantes en el desmoronamiento de la dinámica de muchos e invita a sacarlos a la luz (2014, p. 6). Los vincula a diversos factores entre los que destacamos la competencia por el liderazgo, privilegios jerárquicos, asuntos raciales, de género, edad o agendas ocultas sobre temas que se escapan de los objetivos declarados.

El trabajo global en momentos de crisis será un procedimiento democrático imprescindible porque pone los mensajes ocultos y el poder sobre la mesa. Así, lo hace evidente de manera que se capacite a las personas a encontrar su propio poder y crear un equilibrio fluido. Puede haber poderes en nuestro proceso vinculados a querer tener contentas a las entidades, puede haber un agente que sea seguido por los demás e interese mantenerlo en la mesa, el poder de quien convoca, de un cargo

político de cara a los técnicos del área, por poner algunos ejemplos. Vemos que se dan diversos poderes que Mindell (2014) recomienda evidenciar para que no sea opresivo ni hiriente.

A la vez, estas propuestas nos pueden ayudar a poner el foco en quien facilite el grupo, de manera que podamos tener en cuenta qué aptitudes necesita, qué tipo de persona sería interesante para este rol, como también para que este mismo se explore, pueda conocer sus limitaciones y ver su grado de responsabilidad en la situación y dinámica que viva el grupo para no ser fuente de distorsión.

En este trabajo personal, relacional y social, destaca la importancia de aprender a ser conscientes y aprender sobre lo que Mindell considera rango, para ahorrar situaciones incómodas y negativas, tanto desde el punto de vista individual como de grupo. Mindell entiende el rango como suma de privilegios de una persona, sean legales, profesionales, de género, psicológicos, u otros. La tarea del facilitador no podrá ser eliminar el uso del rango y del poder, pero sí puede darse cuenta de ellos y hacerlos explícitos para que todo el mundo los vea (Mindell, 2014, p. 23). Igualmente, vale la pena considerar que con la eliminación del rango no sólo se pretende que quien tiene un poder se lo ceda a otro, porque simplemente de manera ciega remplazaríamos un poder por otro. Se busca la idea de Freire no de trasladar los roles entre oprimido y opresor, sino de romper el mecanismo que genera esta relación. Generar dinámicas sin opresión o con las mínimas expresiones.

Cuando no somos conscientes de nuestro rango la comunicación se hace extraña y se generan problemas de relación. El rango a veces impide ver la valía de las otras personas y podemos perdernos un gran valor. Los procesos sociales pueden variar, pero, por lo general, las relaciones de dominación son similares en todos los grupos de personas. Ser conscientes del rango puede ayudar a usarlo en tu propio beneficio y en el de los demás. Ayuda a reducir conflictos por celos, furia u otros sentimientos que no aportan al grupo más que malestar. No se busca simplemente generar un discurso de cariño y aceptación que sea vacío de introspección, un discurso que parezca intranscendente, sino que el objetivo del trabajo global es apreciarlo y usarlo constructivamente. El rango es un poder invisible presente en las relaciones con los demás. Implica que el proceso educativo que nos abría el enfoque comunitario lo sea para educarnos en la comprensión y en la compasión, entendida como ternura por el otro.

Los facilitadores del grupo de un proceso como el que planeamos deben intentar animar a las partes a descubrir sus poderes y utilizarlos conscientemente. Deben observar, escuchar y tratar de

empatizar captando los sentimientos de poder y opresión de las participantes en el grupo. Deben identificar aspectos como las dobles señales, decir una cosa, pero demostrar otra, y entenderlas como llaves que nos permiten asomarnos a la complejidad y profundidad de las relaciones. También deben ver las barreras de cristal que otros no se pueden ver, como barreras inconscientes para quien las crea e invisibles para quienes las sufren.

Mindell (2014, p. 49) destaca con sus experiencias diferentes tipos de rangos en muchas culturas: color de la piel, clase económica, género, orientación sexual, educación, religión, edad, experiencia, profesión, salud, aspectos psicológicos y capacidades que denomina espirituales. Estas últimas nos pueden sonar más extrañas, pero son aquellas donde la persona tiene grandes habilidades para no excederse y mantenerse centrado, que pueden no tener otras personas del grupo. Si bien estos aspectos juegan en todos los grupos humanos, pensando en un proceso de implementación de una acción pública podemos sumar algunos que en algún sentido están vinculados a los anteriores. Desde el sentido profesional, siempre podrá tener más poder quien sea parte de la administración, tenga asegurado su sitio en la participación, un salario que le permita dedicar tiempo o las personas que están vinculadas profesionalmente al mundo educativo, estén allí por su trabajo o con otro rol. También habrá un rol de poder en la medida en que se forme parte del tejido asociativo con una gran participación social o se tenga capacidad de movilizar otros agentes; puede que no todas las entidades tengan el mismo poder en el grupo. Esos son sólo algunos ejemplos para evidenciar este tipo de situaciones que deberemos considerar en nuestros procesos.

Del mismo modo, sabemos que las personas no pueden deshacerse de ciertos rangos, por eso el objetivo es que se desarrollen como lo que el trabajo de proceso llama élderes, personas que son capaces de conocer sus roles de poder y ser conscientes de las situaciones que les rodean. De manera que los utilizan para apoyar el proceso de concienciación, disfrutando de su rango y no convertirse en agresores; aspectos que buscaremos tener en cuenta en las aproximaciones.

En conclusión, vemos que todos estos aspectos interiores, de relación y políticos son aspectos del proceso comunitario. Con ellos se buscará destapar los sentimientos y habilidades de las personas para abrir procesos transformadores, para usar el poder de las personas para crear comunidad.

Vale la pena destacar que este no es el único enfoque que tiene en cuenta lo personal y relacional; ya lo hemos visto en el trabajo social comunitario y también lo veremos en la teoría del cambio a la

manera como la conciben Crespo, Sampériz y Pujadas (2020), donde también se incluye sumar un enfoque de derechos humanos y género para que sea verdaderamente transformadora. Estos otros enfoques también consideran que tiene que haber capacitación y empoderamiento de los agentes, a la vez que visibilización y transformación de las relaciones de poder injustas para garantizar una participación efectiva de todas las personas. Por lo que estos aspectos del trabajo global de proceso se sumarán a otros, enriqueciéndolos en los diferentes momentos.

## 8.5. Teoría del cambio

La teoría del cambio aspira a explicar de manera más precisa cómo y por qué suceden los hechos, entendiendo toda su complejidad y la nuestra propia dentro del mismo. Rompe con la planificación clásica de muchas entidades sociales y educativas basada en el Marco Lógico como manera sistemática y visual de ejemplificar la relación entre los objetivos, los recursos aplicados y los cambios esperados. Crespo, Sampériz y Pujadas (2020) trabajan hace años en repensar este modelo con las entidades de Educación para la Justicia Global de la mano del Ajuntament de Barcelona, con quien han publicado una aproximación teórica y práctica. Según estos autores, el marco lógico fue –y es– una herramienta que puso remedio a momentos de planificación imprecisa y modelos de gestión faltos de referentes, pero se trata de una lógica que prioriza la rendición de cuentas por encima de la mejora, además de que le cuesta incorporar factores externos y jugar con las incertidumbres. Por ello se hacen eco de diversas críticas al modelo, entre ellas las recogidas en el portal impulsado por Rick Davis (2008)[29]. Explican cómo la metodología del marco lógico surgida en los setenta fue interesante en su momento para facilitar la rendición de cuentas, generando una causalidad lineal y simple que pasaba desde recursos →actividades→resultados (outputs) de las actividades→efectos (outcomes)→impacto. Este modelo de planificación, basado en la planificación por objetivos, busca aplicar unas actividades determinadas y nos permite conseguir unos resultados esperados vinculados a nuestros objetivos con una concepción unidireccional. De manera que es relativamente sencillo entender el modelo lógico que sustenta.

[29] Davis, R. (2008). The Logical Framework: A list of useful documents.

El marco lógico reconoce fases para la participación, así como factores previos y condicionantes del entorno; pero no es su fuerte planificar desde ellos o gestionar sus aportes. A diferencia de este, el enfoque de teoría del cambio nos permite enfocarnos no sólo en conseguir resultados, sino tener en cuenta también cómo lo hacemos. Valorando así los procedimientos que en nuestro proceso pensamos pueden ser tan transformadores como el resultado mismo.

La teoría del cambio nos explica cómo es diferente afirmar que tenemos previsto hacer A y eso nos permite obtener B, que decir si hacemos A, obtendremos B porque ha sucedido C. De esta manera "*permite planificar sobre las bases (teóricas, empíricas o intuitivas) de cómo y por qué esperamos que tenga lugar el cambio deseado*" (Crespo, Sampériz y Pujadas, 2020, p. 21). De esta manera el diseño de los programas está más conectado a la realidad en la medida en que incorpora los mecanismos subyacentes que explican los motivos que provocan ciertos impactos esperados. Por eso buscan un sistema que pase de una planificación por objetivos –muchas veces demasiado amplios, poco realistas, alejados de la comprensión de la realidad– para caminar hacia una planificación que incorpore los mecanismos que producen el cambio social. Estos mecanismos son entendidos como los artífices que hacen que pasen las cosas y son de una naturaleza más explicativa que la descriptiva de los objetivos.

En definitiva, se busca desde la teoría del cambio un aspecto que queremos que tenga nuestro proceso, que es estar más conectado con la realidad, ser más fiel a lo que realmente pasa en los procesos de transformación social; reconociendo que no siempre son lineales, que pueden darse aspectos inesperados pero trascendentales para el cambio social, y que siempre sea posible recuperar estos aprendizajes para el futuro. Esta teoría reconoce que no sólo hay proyectos *sencillos* y *complicados*, siendo los primeros aquellos más lineales, donde podemos aplicar recetas con mayor certeza, y los segundos donde las posibles consecuencias tienen diversidad de posibilidades y hacen falta mayores pruebas y datos. Existe, antes bien, un tercer grupo, de los proyectos *complejos*, donde las fórmulas pueden existir, pero tienen una aplicación limitada ya que son espacios únicos con posibles consecuencias más inciertas. No por ello asumen que no pueden estudiarse o planificarse, sino que necesitan otras herramientas que contemplen esta complejidad.

## Mecanismos que posibilitan el cambio

Para comprender de manera profunda las transformaciones sociales, la idea de mecanismos que suma la teoría del cambio puede ayudarnos a ver las relaciones entre las causas y los efectos. Para Crespo, Sampériz y Pujadas (2020) son interesantes los mecanismos porque tratan de construir una justificación explicativa de cómo funcionan los programas y qué elementos o procesos (mecanismos) se han implicado en el cambio que promueven. Los autores ponen un ejemplo que puede facilitar la comprensión de qué tipos de aspectos se buscan:

> "*Si un programa d'orientació per a adolescents s'associa amb una reducció en l'embaràs no desitjat, la causa del canvi, el mecanisme, podria fàcilment relacionar-se amb la pròpia orientació. Però el mecanisme no és l'entrevista d'orientació, això és l'activitat del programa, el procés del programa. El mecanisme podria ser el coneixement que els i les participants adquireixen durant l'orientació. O podria ser la superació dels tabús culturals contra la planificació familiar a la qual contribueix l'orientació; o l'increment de confiança i el reforç de l'assertivitat en les noies a l'hora de tenir relacions sexuals; o el canvi en les relacions de poder entre nois i noies que s'han activat mitjançant l'orientació."* [30](Crespo, Sampériz y Pujadas, 2020, p. 23)

Nos interesa incorporar este aspecto para analizar los procesos de implementación del aprendizaje servicio y descubrir los mecanismos que han hecho posible los cambios deseados, y así, remarcarlos en cada una de las aproximaciones que planteamos. Estos mecanismos suelen estar ocultos y no siempre son fáciles de ver porque suelen ser un reflejo implícito de un sistema particular de valores, ideas y experiencia de los responsables del programa (Crespo, Sampériz y Pujadas, 2020). Nos advierten también de que no siempre podrán aplicarse a todo y en todo momento porque son sensibles al contexto. Este aspecto debemos tenerlo en cuenta porque puede que, aunque busquemos replicar un proceso en otro territorio, ya hemos observado que cada uno tiene sus peculiaridades –aspectos personales de los equipos, recursos, red de relaciones, etc.- y puede que no se produzca el mismo efecto.

En definitiva, los mecanismos nos ayudarán a poder explicar nuestro proceso no sólo desde aquello que somos capaces de observar –cuánta gente acude a los cursos de aprendizaje-servicio, cantidad

[30] Traducción propia: *"Si un programa de orientación para adolescentes se asocia con la reducción en un embarazo no deseado, la causa del cambio, el mecanismo, podría fácilmente relacionarse con la propia orientación. Pero el mecanismo no es la entrevista de orientación, esto es la actividad del programa, el proceso del programa. El mecanismo podría ser el conocimiento que los y los participantes adquieren durante la orientación. O podría ser la superación de los tabúes culturales contra la planificación familiar a la que contribuye la orientación; o el incremente de confianza y el refuerzo de la asertividad en las chicas a la hora de tener relaciones sexuales; o el cambio en las relaciones de poder entre chicos y chicas que han activado mediante la orientación."*

de proyectos, etc.-, sino también desde las interacciones que se dan entre los mecanismos y el contexto. Estos aspectos son lo que según los autores explican aquello que observamos.

### Resistencias por vencer

Otro concepto interesante que surge de la teoría del cambio tiene que ver con la identificación de aquello que lo está imposibilitando. Esto significa ser consciente de las resistencias que podrán surgir antes o después del proyecto y que queremos vencer para poder posibilitar aquello que deseamos que pase. Estas pueden ser condiciones no propicias para que el mecanismo identificado pueda desencadenarse, problemáticas burocráticas, legales, personales u otras. Creemos que es interesante que las experiencias observadas nos aporten estos conocimientos para poderlas tener en cuenta, prevenirlas y tener opciones para reconvertirlas y poder avanzar. A la vez que no ignorarlas, ya que como plantean desde la teoría del cambio estas pueden bloquear completamente el proceso.

### La teoría del cambio esperada

Toda propuesta es construida con el sustento de una teoría del cambio, entendida como un razonamiento intelectual que explica cómo este programa funciona y por qué funciona (Crespo, Sampériz y Pujadas, 2020). Esta teoría incorpora la cadena causal que relaciona la acción con los resultados, destacando los mecanismos que impregnan el programa. Son comprendidas como interpretaciones subjetivas del proceso de transformación y se usan como marcos organizativos que evolucionan para orientar la implementación (Vogel, 2021). Los autores consideran que los mecanismos pueden ser fruto de la evidencia científica o el mismo sentido común, el cual revindican para dar valor al conocimiento de los equipos basado en sus valores e ideas puestas en práctica.

A partir de esta propuesta, buscaremos explicar y señalar las bases teóricas, empíricas e intuitivas de cómo y por qué esperamos el cambio que esperamos en nuestro proceso de implementación del aprendizaje-servicio y aplicar las ideas de la teoría del cambio, revelando así el razonamiento intelectual que explica la intervención. Vogel (2012) explica que es a la vez proceso y producto, porque es un proceso continuo de análisis basado en el diálogo que produce ideas para aplicar en las

diferentes fases de diseño, implementación, evaluación, impactos, etc. Por eso, comenzaremos con definir un diagrama que describa los procesos y cómo se han dado las acciones en los diferentes procesos que hemos observado para dar lugar a determinados resultados, buscando identificar los mecanismos basados en la evidencia encontrada y aquello destacado por las participantes.

Según el *Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques* (IVÀLUA), la teoría del cambio centra las políticas públicas y permite conocer el planteamiento estratégico de una intervención gracias a una descripción explícita y detallada de sus fundamentos lógicos de estructura y gestión (Blasco, 2019). De esta manera conocer la Teoría del Cambio detrás de las actuaciones ayuda a pensar mejor y entender mejor el cambio social en todas sus –y nuestras– complejidades (Crespo, Sampériz y Pujadas; 2020), porque permiten un ejercicio dialéctico que reconoce las realidades sociales que están presentes como construcciones mentales particulares y que influyen en cómo llevamos a cabo las acciones. De esta manera, las hace visibles para que puedan ser discutidas, negociadas, puestas en común, reformuladas y priorizadas para afinar las nuevas planificaciones.

De acuerdo con estas ideas, presentamos una propuesta de la posible teoría del cambio detrás de nuestras actuaciones que no solo busca generar un mayor número de proyectos en el territorio, sino modificar conductas, cambiar mentalidades y orientarlas a la trasformación social en pro de lo común, en la cual comenzamos a visibilizar aquellos mecanismos que hace surgir el proceso, que son:

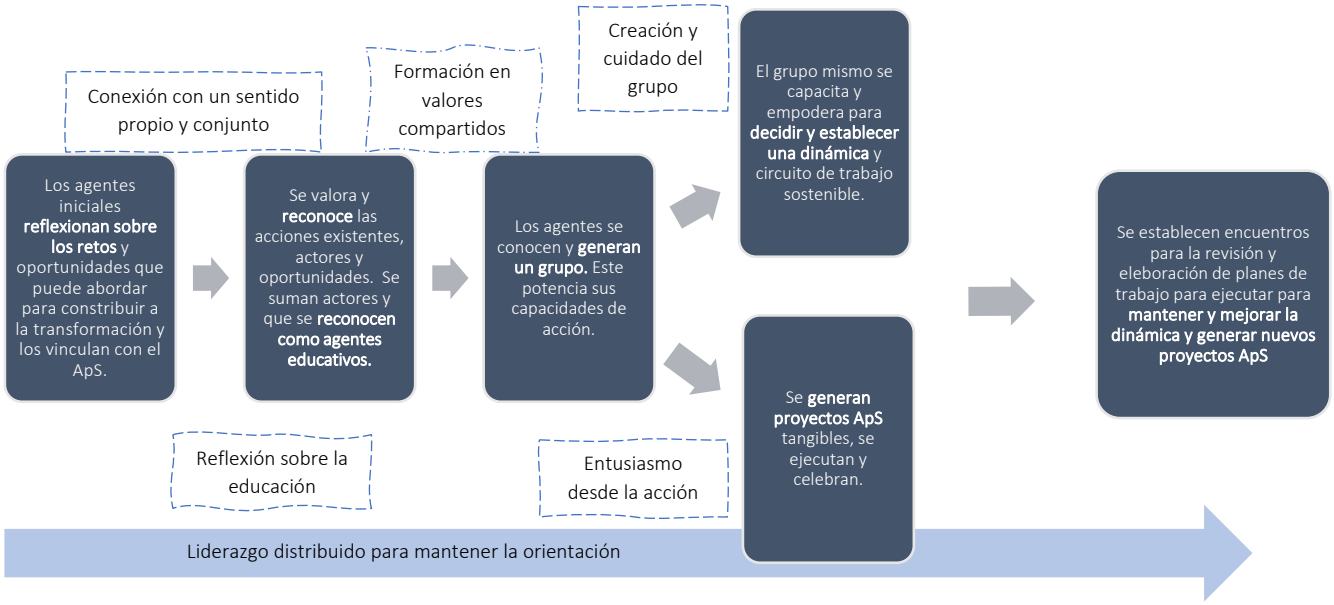



*Figura 55. Teoría del cambio en la implementación territorial del Aprendizaje-Servicio*

En este modelo falta incorporar riesgos y contexto según la experiencia, que analizaremos con mayor detalle en un futuro después de desplegadas las aproximaciones. Pero nos interesaba visibilizar ya las actuaciones para darnos cuenta de que no estamos ante situaciones complejas donde pueden tener impacto diferentes variantes y situaciones relacionadas con el entorno o las participantes. Estas teorías de la complejidad ofrecen una serie de principios que pueden ayudarnos a entender mejor qué ocurre en nuestros procesos. Para incorporarlas, nos interesa destacar algunos de los principios que proponen Crespo, Sampériz y Pujadas (2020):

*Principio de conectividad.* La manera en que un componente se relaciona con el resto del sistema está condicionada por la manera como los otros componentes interactúan con el componente concreto.

*Principio de interrelación.* La conectividad puede dar pie a la interrelación si la interacción que une a los componentes se alarga en el tiempo, es estable y tiene un cierto grado de intensidad.

*Principio de surgimiento.* Las relaciones de interdependencia pueden catalizar el surgimiento de cosas nuevas dentro del sistema que no era posible prever y determinar con precisión.

*Principio de retroalimentación.* Se pueden dar situaciones donde un efecto A, desencadena un efecto B que retroalimenta A.

*Principio de auto organización.* Algunos componentes espontáneamente pueden decidir interactuar de manera coordinada sin dirección externa autoorganizándose.

*Principio de exploración de posibilidades*. Que las participantes busquen nuevas maneras de relacionarse en pro de una mayor estabilidad.

*Principio de co-evolución.* Un proceso continuado de influencia recíproca puede dar como resultado la transformación de todos los componentes implicados.

*Principios de estar lejos del equilibro.* Si el sistema recibe influencias externas continuadas pueden darse situaciones de debilitamiento o afectación de manera crítica y llegar a un punto de no retorno.

En definitiva, la incorporación de estos principios nos ayuda a elaborar una teoría que estructura y acompaña el análisis de lo que sucede en el territorio. En el marco teórico, ya habíamos hablado de que no siempre los procesos educativos son claros con las teorías de cambio social, en las que se enmarcan, dado que hay que conductas y sistemas de valores detrás de los procesos que plantean. Por eso, nos parecía un aspecto interesante de la teoría del cambio que nos invite a pensar en las grandes teorías de cambio social que puede haber detrás del cambio en individuos, grupos, organizaciones y comunidades, haciendo emerger de esta manera la lógica de nuestras intervenciones.

## 8.6. Las aproximaciones necesarias

Las experiencias de los territorios nos aportan aprendizajes ricos sobre cómo llevar a cabo este tipo de procesos de implementación territorial del aprendizaje-servicio, los cuales iremos enriqueciendo con aportaciones teórico-prácticas que tratan de potenciar este tipo de procesos. Estas miradas quedarán atravesadas por los diferentes enfoques y, a la vez, por cómo entendemos la manera de

construirnos como ciudadanas implicadas en lo común. Esto nos devuelve aspectos relevantes a considerar y a los cuales acercarnos durante un proceso como el que queremos llevar a cabo. Pero no podemos considerar que son fases estancas o modelos cerrados, por ello nos ha parecido más adecuado hablar de estas miradas como aproximaciones que nos arrojan luz sobre cómo debería ser un proceso de este tipo. Posteriormente, buscaremos cristalizarlo en una propuesta metodológica más concreta, pero que seguirá siendo abierta, porque creemos que puede ser diferente en cada territorio y ha de concretarse ante la realidad de cada uno de ellos. Estas aproximaciones buscan así no caer en determinismos, sino mantenerse flexibles y abiertas a ser miradas a considerar en todo proceso.

Los aspectos a los cuales vemos necesario aproximarnos han surgido de los aprendizajes de las experiencias territoriales. El hecho de que se establezcan estos elementos y no otros ha tenido su origen en la exploración de aquello que se destacaba en las entrevistas y en los procesos sistematizados. Observando estos elementos, analizándolos y contrastándolos en discusión con la ayuda del equipo investigador del GREM y la dirección de esta tesis, se esbozaron posibles agrupaciones: la necesidad de prestar atención a todo aquello que nos ayudaba a marcarnos un camino común, es decir, asumir unos retos compartidos; aquello que existía en el territorio y que era susceptible de ser movilizado para que se originaran proyectos; así como las dinámicas de trabajo y acciones que era necesario que los agentes asumieran de manera continua para que la apuesta fuera sostenible en el tiempo y mejorara en calidad. También se observaba un cuarto aspecto, que no ha acabado de tener consistencia de aproximación pero que igualmente queremos mencionar, centrado en que todo esto no era posible sin una importante reflexión que de alguna manera reforzaba con convencimiento todos los elementos anteriores. Una reflexión profunda de los agentes sobre temas como la educación, su propio rol en el territorio y en la educación y aspectos concretos de su trabajo: su manera de entender la justicia global en el caso del área dedicada a esta temática, la participación u otros aspectos que tocaban los proyectos.

El análisis manual realizado fue reforzado con la ayuda del programa informático AtlasTi, que nos ayudaba a organizar la información de las entrevistas y nos refrendaba las diferentes aproximaciones que unían las temáticas. De esta manera, podemos observar los diferentes elementos surgidos en el trascurso de las implementaciones y que se contemplan en las aproximaciones como necesarios a

abordar en algún momento del proceso. Los presentamos a continuación y ampliaremos en los próximos capítulos.

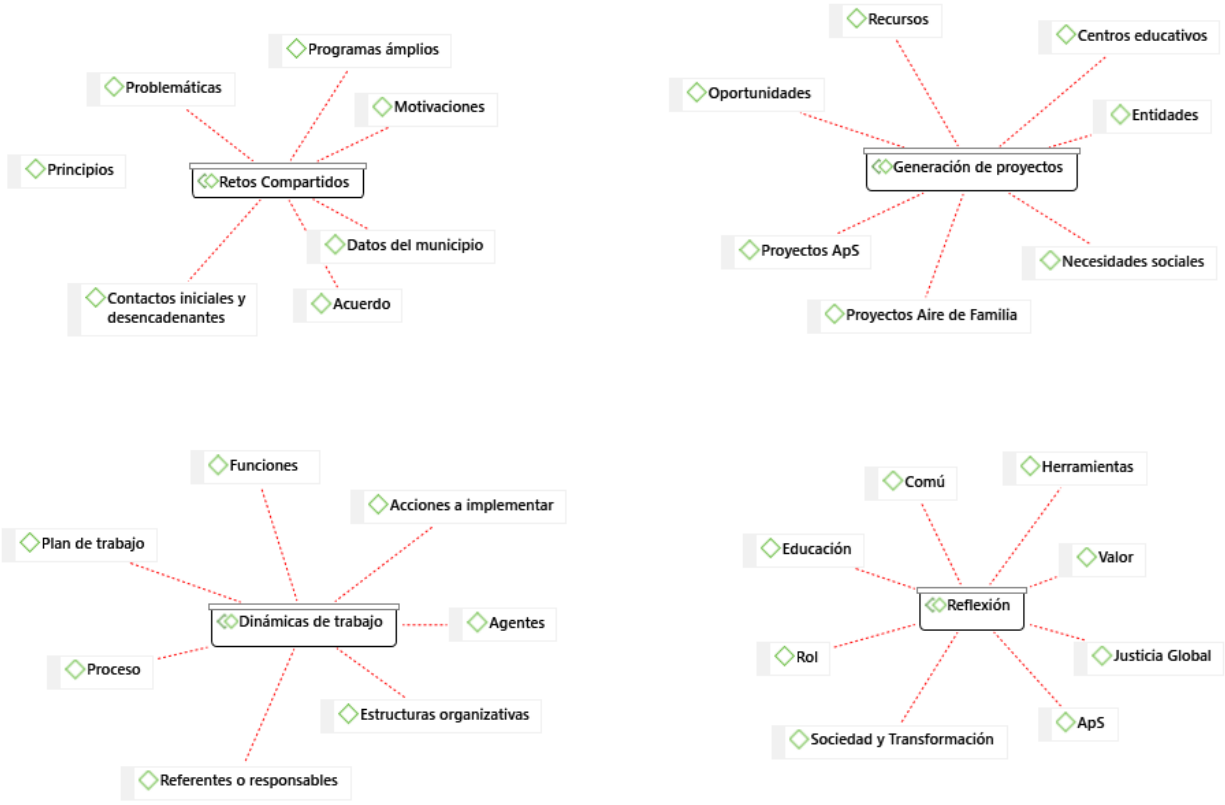



*Figura 56. Analisis de redes de categorías y subcategorías del AtlasTi. Fuente: Elaboración propia*

A partir de las entrevistas, el análisis de los procesos y la teoría consultada enriqueceremos estos elementos y los ejemplificaremos. Ha sido muy útil poder clasificar la información extraída de las entrevistas para ilustrar estos elementos. Para ello hemos utilizado las extracciones de citas que nos ofrece el atlas ti, las sistematizaciones realizadas y que se incorporan en anexos, así como la documentación de los casos de que disponíamos. Todo ello nos ayuda a presentar los próximos

| | 1: Gurb_Entr... 185 | 4: Sant Cuga... 279 | 5: Barcelona... 144 | 7: Puig-Reig... 185 | 8: ApS_Ad... 7 | Totales |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Codificación de grupo fo... 9 470 | 115 | 149 | 100 | 106 | | 470 |
| Dinámicas de trabajo 9 134 | 27 | 55 | 28 | 23 | 1 | 134 |
| Generación de proyectos 8 52 | 12 | 36 | | 4 | | 52 |
| Reflexión 8 74 | 6 | 34 | 2 | 29 | 3 | 74 |
| Retos Compartidos 7 46 | 18 | 12 | 4 | 12 | | 46 |
| Valoración 3 52 | 18 | 12 | 4 | 16 | 2 | 52 |
| **Totales** | 196 | 298 | 138 | 190 | 6 | 828 |

*Figura 57. Citas categorizadas extraídas del AtlasTi. Fuente: Elaboración propia.*

capítulos que desembocarán en una propuesta metodológica adaptable y que nos ayuda a construir proceso de implementación territorial del aprendizaje-servicio.

# 9. Aproximación a la construcción de retos compartidos

*"Nadie te pide que te metas en esto […], estar convencido de por qué lo haces te da fuerza."*
Concejal de Educación de Puig-Reig

A través del análisis de las diferentes experiencias ya explicadas, hemos observado la aportación que ha supuesto cuando, desde un territorio, se ha asumido el proceso de implementación del aprendizaje-servicio como un reto colectivo donde todos han visto sus intereses reflejados. Hemos observado las ventajas cuando los diversos agentes se han hecho propio el proceso; así como las desventajas, cuando ha sido idea solamente de alguno de ellos y no se ha sabido compartir con más actores. En este segundo escenario, incluso hemos podido ver debilitada su continuidad, por lo que nos damos cuenta de la importancia que tiene hacer de la implementación local del aprendizaje-servicio un reto asumido colectivamente y donde los agentes vean la posibilidad de construir y compartir también otros retos. Este proceso ha de darse desde el inicio, con diversos agentes y abordando aspectos que doten de sentido en sí mismo al reto de la implementación local del aprendizaje-servicio y motiven a asumirlos construyendo una estrategia de acciones de manera colectiva. Este primer paso implica la creación de un clima de trabajo favorable y compartido, que facilita los pasos futuros.

Nos ha parecido interesante considerar como objetivo a construir en este primer momento la idea de "*reto*". En el lenguaje tiene matices interesantes: los retos son entendidos como desafíos para quien decide afrontarlos e invitan a ser superados. Se trata de una palabra que mueve hacia la acción, siendo un estímulo que provoca cambios. Para construirlos, hará falta explorar diferentes aspectos y momentos desde los diferentes enfoques disciplinares y su concreción con los procesos de implementación territorial del aprendizaje-servicio. El camino para construir un reto empieza con aquellos desencadenantes, pequeñas complicaciones espontáneas que se encuentra algún agente y

que tienen capacidad de vincularse con el aprendizaje-servicio. Estos dan pie a un acuerdo de proceso de trabajo que se iniciará para acabar construyendo el reto nutrido de tres aspectos principales: las diferentes problemáticas que se encuentran los agentes, las motivaciones para mejorar en positivo y las acciones para implementar alguna política, programa o proyecto relacionado.

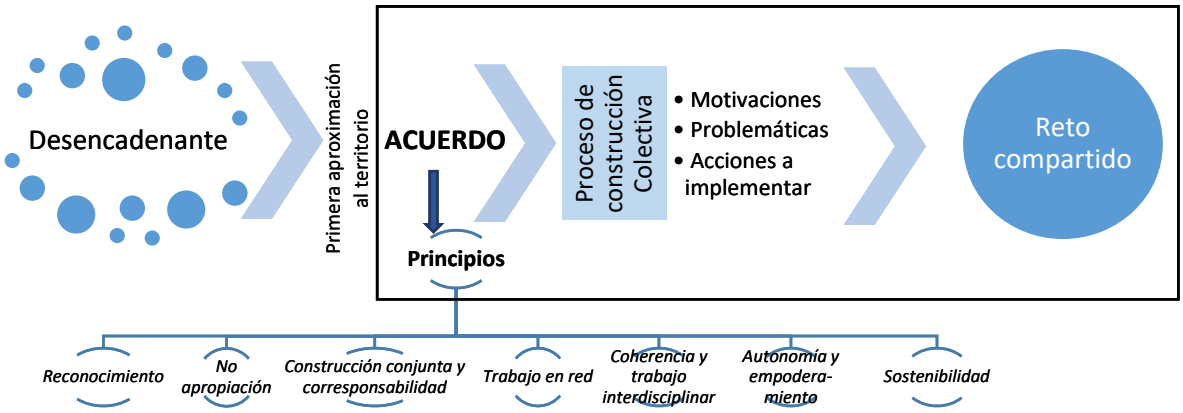



*Figura 58. Del desencadenante al reto en la implementación local del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.*

En este apartado, buscaremos explicar el camino desde el primer contacto, desde la primera idea que hace que algún agente del territorio note que quiere llevar a cabo cambios, hacia la reflexión y construcción de ideas cada vez más claras, precisas y que implican a más agentes. Rebollo y Carmona (2009, p. 29) nos dicen, en la *Guía operativa sobre acción comunitaria* del Ajuntament de Barcelona, que "*hoy no empieza todo*", ya que los agentes tienen relaciones e intenciones que son anteriores, que puede que se conozcan, que hayan trabajado juntos, o que ya se hayan iniciado acciones. Que uno de los agentes haya decidido iniciar este proceso no quiere decir que se empiece de cero ese día. Por lo que también es interesante conocer este universo previo y, aún más importante, reconocer su valor para alinearlo con las intenciones que plantean.

En el caso del aprendizaje-servicio, esta aproximación a los retos es necesaria porque nos ayuda a tomar conciencia de la realidad del territorio y de cómo puede vincularse con la propuesta de implementación. Hay una realidad que no siempre hemos tenido por qué ver como problemática, ya que puede observarse que algo no va del todo bien o percibir que podría mejorarse, pero no siempre

asumirlo como un problema. Existen territorios o centros que observan una problemática clara: altos índices de absentismo, centros muy estigmatizados, bajo rendimiento,…; y, ante esta realidad, ven el aprendizaje-servicio como una propuesta interesante para dar respuesta a sus problemas. Pero otras veces la percepción es menos concreta, y se piensa que las propuestas educativas que se ofrecen podrían estar más vinculadas al entorno, por lo que existe un malestar en cómo educamos o una percepción de que nos iría mejor si se realizaran acciones compartidas. Pero, en todo caso, no lo vemos como un reto que nos interpela a todos a actuar, hasta que lo expresamos conjuntamente. Además, como nos expresan los agentes de territorio, aquellos más locales no sienten como obligación implementar la propuesta de servicio comunitario vinculada a los institutos de secundaria, sino que su implicación en la propuesta nace de la motivación: "*Ningú et demana que fotis una cosa d'aquestes, perquè no la coneix, per això tenim la Il·lusió com a principi*"[31] (Concejal de Educación Puig-Reig, 7:128).

Hemos de procurar que las motivaciones confluyan y sean compartidas. Al tratarse de una metodología que interpela lo educativo, las diferentes áreas de lo social y lo comunitario son diferentes, lo mismo que los agentes vinculados. Cada uno puede tener diversos motivos, y es importante conectarlos, alinearlos con los que puedan tener los otros agentes y con lo que puede ofrecer el aprendizaje-servicio. Por clarificar con algún ejemplo de los que nos hemos encontrado en los territorios, desde el centro de deportes pueden tener la intención de generar más participación en sus acciones de promoción de la salud, desde la concejalía de educación la de ofrecer propuestas educativas renovadoras o desde una entidad feminista querer sensibilizar sobre la violencia de género. Se trata de motivaciones diferentes, pero que pueden tener un punto de convergencia en el aprendizaje-servicio y en la apuesta de trabajo comunitario conjunto. Para ello, será importante dedicar un momento a conocer estas motivaciones, alinearlas en retos y también vincularlos a lo que puede aportar el aprendizaje-servicio. Puede darse la situación de que algún agente conozca el enfoque o lleve a cabo prácticas en este sentido, pero no siempre tiene que ser así. Por ello, será también importante explicar la metodología y el enfoque, valorar sus potencialidades y atender que se adecúe a lo que el territorio necesite.

[31] Traducción propia: "*Nadie te pide que hagas una cosa de estas, porque no la conoce, por eso tenemos la ilusión como principio*".

Un último aspecto importante que hay que mencionar, antes de entrar en el detalle del proceso, es el hecho de que este también nos ayudará a imaginar otras realidades, horizontes compartidos, y hacerlo, además, en un sentido positivo. Miramos la problemática y tomamos conciencia de ella, pero convirtiéndola en un obstáculo que debíamos superar, y en un reto que nos motiva a la acción de manera conjunta. Este aspecto conecta con la filosofía pedagógica, la manera de hacer del aprendizaje-servicio: se analizan las necesidades del entorno, no solo para identificar aquello que falla, sino para plantear una manera de responder a ello y ofrecer una solución. Por esta razón, destacamos la importancia de mantener esta actitud positiva que hemos visto durante el proceso, y que es mencionado por los participantes:

> *"Jo he vist a la [nom 1] per exemple, a una de les reunions que vam fer amb districtes parlar de l'aprenentatge servei amb una motivació i una claretat que dius ja els hi està transmetent una de les bases de que és l'aprenentatge servei[32]".* (B.R. Figura de apoyo ApS y Distritos de Barcelona, Entrevista Barcelona, 5:136)

> *"[Nom 2] per a mi seria el paradigma de persona motivada que pot tirar cap endavant això de manera organitzada i mantenim motivada l'altra gent. […] Llavors és molt conscient, però, això no li impedeix anar posant unes fites de maneres de fer, que es mantenen obertes per si després es poden millorar. Entusiasta de l'aprenentatge servei. Això ho necessitem, que sembla una tonteria, però, si la gent no surt motivada i emocionada difícil, no? Ella és una entusiasta.[33]"* (B.R. Figura de apoyo ApS y Distritos de Barcelona, Entrevista Barcelona, 5:125)

Cuando las personas afrontan los retos positivizándolos, nos invitan a conocer la realidad, sensibilizarnos con ella y ponernos a buscar maneras de cambiarla mediante la colaboración. Para conseguir este objetivo vemos la necesidad de considerar aspectos que presentaremos a continuación y relacionaremos con diferentes experiencias que se han teorizado. Iremos presentando los diferentes elementos que componen el proceso del esquema que introducía este apartado para adentrarnos en su construcción.

## 9.1. Ir más allá del desencadenante

[32] Traducción propia: *"Yo he visto a [nombre 1] por ejemplo, en una de las reuniones que hicimos con los distritos, hablar del aprendizaje-servicio con una motivación y una claridad que piensas que ya les está transmitiendo una de las bases de lo que es el aprendizaje-servicio".*
[33] Traducción propia: *"[Nombre 2] para mí sería el paradigma de la persona motivada que puede tirar adelante de manera organizada y manteniendo a la gente motivada. […] Es muy consciente, pero eso no le impide ir poniendo retos en las maneras de hacer, que se mantienen abiertos y se pueden mejorar. Entusiasta del aprendizaje-servicio. Eso lo necesitamos, porque parece una tontería, pero si las personas no salen motivadas y emocionadas es difícil, ¿no? Ella es una entusiasta."*

En el inicio del proceso de implementación hay un momento en el que puede que no exista ni un gran reto, ni una idea concretamente planificada. Cabe asumir que en ese momento nos encontramos con lo que llamaremos ***"desencadenantes":*** una -o varias- demandas que hacen de detonante para iniciar un proceso que, previo acuerdo de las partes, acabe produciendo un análisis que incorpore otros factores y camine hacia un abordaje más amplio. Estas demandas iniciales pueden ir de lo vago e impreciso hasta ser tan concretas que no permitan ver la amplitud de posibilidades. El proceso de analizarlas nos acaba llevando mucho más lejos de lo esperado, y seguramente más cerca de lo que necesitábamos, que la misma demanda inicial. Pueden tratarse de problemas o situaciones que vale la pena aprovechar porque dan a conocer el aprendizaje-servicio y sus posibilidades.

En las experiencias con las que hemos trabajado o hemos tenido la oportunidad de conocer, pocas eran las personas –políticas o técnicas– que a priori conocían el aprendizaje-servicio o el despliegue de posibilidades que tenía en el ámbito local, y se acercaban con una demanda tan articulada como para apostar por su despliegue territorial. Muchas veces los agentes tienen visiones parcializadas de lo que sucede y presienten un malestar, pero necesitan de más elementos y reflexión para poder construir un verdadero reto a asumir, como diremos más adelante. Por eso queremos diferenciar esta fase inicial donde el reto todavía está por construir, pero ya existe un motivo, aunque sea incipiente o parcial, por el cual alguna persona ve la necesidad de iniciar una demanda que nos pueda conducir a un acuerdo, que luego lleva a la construcción colectiva de un reto.

Tomamos la palabra desencadenante de la literatura sobre planificación de proyectos, donde se conocen así las propuestas iniciales que pueden hacerse a algún agente externo, una demanda que se plantea o un problema que se detecta (Rueda Palenzuela, 1993, p. 81). Nos parece apropiado este concepto porque en diversas experiencias, y en especial en el caso del aprendizaje-servicio, nos hemos encontrado con motivos o situaciones que han jugado el papel de desencadenante inicial, pero no ha sido la única demanda a la que finalmente se ha dado respuesta. Desde estos desencadenantes se inició un trabajo conjunto para convertirlos en una decisión más elaborada en clave comunitaria que dio pie a un proceso más necesario para el territorio. Los desencadenantes en los diferentes casos que hemos trabajado han sido diversos; por ejemplo, ha habido municipios donde centros educativos han traspasado a la administración su preocupación por el encaje legal del servicio comunitario o acciones de voluntariado, como fue el caso de Gurb, y es un caso cada vez más común en el momento actual: quién asumía los seguros, qué pasaba cuando un/a estudiante se

desplazaba a hacer un servicio a otro pueblo y si alguien había de controlar que volviera a casa, etc. Esta demanda abrió la puerta a reflexionar sobre qué se estaba entiendo como aprendizaje-servicio y qué era voluntariado, el papel de las entidades como agente educativo que participa en los proyectos y se acabó viendo la necesidad de ir más allá y articular una red para facilitar las experiencias, revisarlas y así facilitar los encajes legales. En otros casos nos hemos encontrado con demandas tan concretas como la necesidad de hacer un curso sobre aprendizaje-servicio para entidades, como pasó en Sant Cugat, y fue a partir de poner sobre la mesa que continuamente se estaban repitiendo formaciones de este tipo que se pensó en ir más allá. Ahora ofreciendo una nueva edición, pero con procesos que pudieran garantizar mayor continuidad después de las sesiones de formación y sumar otros agentes.

Es importante decodificar el motivo inicial porque muchas veces quien contacta no imagina la globalidad de lo que puede ser abordado en un territorio en clave de este enfoque. Cualquier demanda esconde una necesidad que puede que no sea clara desde el inicio. Por ello es importante saber que diversas demandas iniciales pueden vincularse a esta propuesta. Conocer la propuesta y las posibilidades del aprendizaje-servicio facilitará hacer este salto e imaginarlo desde este enfoque amplio. A partir de los ejemplos destacamos diferentes tipos de desencadenantes que nos hemos encontrado en las experiencias acompañadas y analizadas, que pensamos pueden ser comunes en otros casos.

### 9.1.1. Tipos de desencadenante

Observamos diferentes motivos por los cuales los territorios, administraciones o agentes llegan al aprendizaje-servicio y se despierta en ellos un primer interés. Pueden ser de diferentes tipologías, más amplias o concretas, tener su origen en la misma administración u otras.

En el caso de la *implementación de políticas o programas impulsados desde alguna administración,* se trata de la existencia de una apuesta y directrices desde una instancia competente, y el detonante es la voluntad de los agentes de sumarse a implementar esta decisión política. Nos referimos a programas o actuaciones de amplio alcance y que albergan el aprendizaje-servicio como una estrategia a considerar dentro de estos. También puede darse en caso de que se trate del *despliegue de una propuesta legislativa obligatoria que específicamente incluya el aprendizaje-servicio.* En este

caso es relevante destacar la apuesta del Departament d'Educació de Catalunya mediante el decreto de servicio comunitario, ya que numerosos territorios llegan al aprendizaje-servicio buscando dar encaje a esta nueva legislación que deben cumplir convirtiéndose en un desencadenante común; a veces con la intención de encontrar las maneras de dar apoyo al despliegue, encontrar su papel, revolver dudas formales y maneras de potenciar experiencias ricas.

Estas propuestas pueden venir de la administración, como las anteriormente explicadas, o tratarse de la *incorporación de una propuesta externa de fomento de experiencias de aprendizaje-servicio* que tenga origen en entidades del tejido asociativo o fundaciones que proponen llevar a cabo experiencias piloto o sumarse a iniciativas que no están vinculadas a programas reconocidos por la administración.

Otras veces lo que motiva una demanda inicial son las *necesidades formativas,* es decir, peticiones de cursos o espacios formativos para dar a conocer la propuesta del aprendizaje-servicio. Se trata de una necesidad muy común y recurrente a destacar, ya que a veces se conoce la idea, y la demanda inicial que se genera es ir más allá y saber qué es el aprendizaje-servicio, por qué hacer proyectos y cómo gestarlos. Ante estas necesidades se suele generar una demanda de formaciones o talleres prácticos para diversos públicos (entidades en general o de algún ámbito concreto, centros, equipos técnicos municipales, etc.).

También nos hemos podido encontrar con otras razones vinculadas a *preocupaciones educativas o sociales* que se apreciaban en el territorio. Se ha tratado de situaciones que llevan al interés por el aprendizaje-servicio, que parten de alguna incomodidad o malestar relacionado con el ámbito educativo, en el primer caso, y de tipo social más amplio en el segundo, a las cuales pueden darse respuesta o tener alguna conexión con el aprendizaje-servicio. De tipo educativo podemos destacar las ganas de plantear elementos de renovación pedagógica o la preocupación ante un bajo rendimiento escolar; mientras que, en el ámbito social, pueden ser ejemplos comunes las relacionadas con la falta de participación o voluntad de mejora de la cohesión social o la pertenencia.

| Tipo | Casos | Ejemplos de los territorios | Territorio y agente inicial |
|---|---|---|---|
| **Implementación de políticas o programas impulsados desde la administración** | Sumarse al despliegue de una propuesta de un organismo central, o jerárquicamente superior, de favorecer la incorporación del aprendizaje-servicio | Los diferentes distritos de la ciudad reciben la propuesta y apoyo de la Dirección General de Justicia Global y Cooperación internacional para incorporar el aprendizaje-servicio en la acción educativa de las entidades del ámbito y las acciones de distrito para alinear las actuaciones de las entidades de distrito con el enfoque de acciones transformadoras y vincularlas al territorio que propone el nuevo enfoque de justicia global sobre el asistencialista, o de desarrollo más común en este tipo de entidades y acciones | Áreas de Justicia Global de los distritos de Barcelona ciudad |
| | | Implementar planes o marcos educativos donde el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta a incorporar | El Ajuntament de Gurb quiere sumarse a la manera de trabajar del programa Educación 360 y, por las experiencias previas de aprendizaje-servicio ya existente y la vinculación que este tiene con la |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | metodología del enfoque de la Educación 360, ve la necesidad de explorar cómo potenciar este tipo de actuaciones en su territorio |
| Enmarcar la propuesta del aprendizaje-servicio en los Planes Educativos de Entorno | Existe la intención de implementar planes educativos de entorno con diversas actuaciones amplias y se encuentra en el aprendizaje-servicio una herramienta a potenciar dentro de estos | Ajuntaments de Sant Vicenç dels Horts y L'Hospitalet de Llobregat | |
| **Despliegue de una propuesta legislativa obligatoria específica de aprendizaje-servicio** | Definir el papel y preparar a los agentes implicados | Personal técnico del Punto de información juvenil recibe peticiones para participar en proyectos de aprendizaje-servicio y quiere informarse, definir cómo vehicularlas y su rol | Punto de Información Juvenil de Sarrià-Sant Gervasi a Barcelona |
| | | Dado que en el municipio ya se realizan diversas experiencias y ahora se busca dar cumplimiento a la obligatoriedad y ampliarlo, se interpela qué papel puede jugar el ayuntamiento para facilitar colaboraciones | Consejo Escolar del Ajuntament de Gurb |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Necesidad de más espacios para el servicio comunitario | Al tener que dar cumplimiento a que todo el alumnado del segundo ciclo de la educación secundaria pase por un proyecto de aprendizaje-servicio se necesitan más entidades o espacios con los que establecer colaboraciones | Consejo Escolar del Ajuntament de Gurb |
| | Encaje legal del servicio comunitario | Se generan dudas sobre las obligaciones de las entidades en las propuestas que llegan desde los centros educativos, quién asume las responsabilidades legales, cómo establecer convenios, etc. | Consejo Escolar del Ajuntament de Gurb |
| Incorporar una propuesta externa de fomento de experiencias de aprendizaje-servicio | Propuesta de un plan piloto por parte de una entidad u otro agente del tejido asociativo | L'Hospitalet de Llobregat fue una de las ciudades a las que la UB, Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio y Fundación Jaume Bofill propusieron incorporar la metodología y experiencia piloto. Luego esta fue reconocida y analizada por el Departament d'Educació para observar los resultados de su aplicación en la asignatura de Educación para la ciudadanía | Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat |
| Necesidad formativa | Formación para entidades, centros educativos o equipo técnico sobre aprendizaje-servicio | Demandas de diversas entidades e instituciones del Consell d'Innovació Pedagògica de formación y definición de su rol en las propuestas de colaboración que les dirigían centros educativos | Consell d'Innovació pedagògica de Barcelona Ciutat |
| | | Con la voluntad de que existan más entidades que se impliquen en proyectos de aprendizaje-servicio el | Área de Educación del |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | área de educación del ayuntamiento proponía organizar, una vez más, formaciones para entidades | Ajuntament de Sant Cugat |
| **Preocupación educativa** | Coordinar y mejorar las experiencias de aprendizaje-servicio | Las entidades del ámbito de la Justicia Global sienten que su relación con los centros educativos es puntual cuando ofrecen charlas o talleres. Además tienen la percepción de poco trabajo conjunto y que los cambios que pretenden transmitir no calan en las dinámicas educativas del centro | Área de Justicia Global y Cooperación del Ajuntament de Barcelona |
| | | En Sant Cugat había la percepción de que había diversidad de proyectos de aprendizaje-servicio, dos webs diferentes que los agrupaban, pero no existía un orden o coordinación entre las acciones que se daban desde los centros, el ayuntamiento o el Centro de Recursos pedagógicos | Área de Educación del Ajuntament de Sant Cugat |
| | Relación de las entidades con los centros educativos | Existe una preocupación por mejorar el éxito escolar, evitar el abandono prematuro y el absentismo, disminuir la conflictividad en los centros y abrirlos al entorno cercano | Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat |
| | Resultados educativos | La Dirección de Justicia Global quiere mejorar el impacto de los proyectos que financia de las entidades | Área de Justicia Global del Ajuntament de Barcelona |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Preocupación social vinculada al territorio | Participación social | Generar mayor implicación de la ciudadanía. Con otras prácticas del territorio | Ajuntament de Puig-Reig |

*Tabla 20. Tipos de desencadenantes para la implementación del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.*

En un territorio puede converger más de un desencadenante, ya que las realidades son complejas y multidisciplinares, puede haber más de un motivo que desate un proceso y que sea identificado a la vez o de manera conjunta. Puede existir una demanda de formación asociada a una preocupación por bajos resultados educativos en un municipio, o la necesidad de implementar un plan director de un área a la vez que un malestar social latente vinculado al poco relevo generacional del tejido asociativo. En la misma tabla de ejemplos vemos que existen municipios donde se identifica más de una demanda inicial.

Un último factor a destacar sobre los desencadenantes es la importancia que tiene el agente que los recoge y vehicula. Como ya hemos mencionado anteriormente, no siempre se conoce de antemano el aprendizaje-servicio, ni todos los desencadenantes tienen una relación directa con el tipo de acción que proponemos aquí. Por ello será interesante que las personas –que pueden ser de otras administraciones o entidades educativas– conozcan la propuesta para poder relacionar los agentes del territorio con este tipo de posibilidades. En los casos acompañados, se pedía una formación o había una inquietud, pero ha sido gracias a que existía ya una apuesta o profesionales de otros organismos o entidades, como la Diputación de Barcelona, que encontraron la posibilidad de hacer esta relación con ignidores que ayudaron a caminar más allá de ese desencadenante. En las próximas páginas veremos hacia dónde les llevó este camino y a qué nos referimos con este tipo de agente que facilita la ignición de procesos en el territorio.

## 9.2. El acuerdo como puerta de la construcción colectiva

La propuesta supone el impulso del aprendizaje-servicio en un territorio, pero ya hemos visto que es suficientemente amplia y flexible para arraigarse a la realidad con diferentes aspectos a ser potenciados. Por eso, decidir estos matices no es papel solo de quien dinamiza el proceso o de un

agente, sino que ha de hacerse en conjunto. Como nos relataba la persona que realizaba el acompañamiento al área de cooperación:

> *"Jo em vaig fer un marc lògic fantàstic, que després m'he adonat que no, que no es podia anar així, que havia de canviar el xip. Perquè el primer era conèixer: conèixer les persones del districte agafin confiança. Caminar per quines necessitats. Em vaig adonar que no podia anar imposant les tasques. Vaig fer una línia de base preguntant a cada districte què seria més important i tinc una línia de base del que és més important a cada districte per les referents. És a dir per agafar el pols a què passa a cada districte, a nivell de que és el que elles consideren que haurien de treballar al districte. Perquè la meva tasca també era respondre a donar suport a les tasques que elles consideressin necessàries."*[34] (B.R. Figura de apoyo ApS y Distritos de Barcelona, Entrevista Barcelona, 5:114)

Para dar cobertura a esta idea veremos pasos necesarios dentro de la construcción colectiva del acuerdo que se devienen de los procesos acompañados y de la literatura con la que los hemos ampliado.

### 9.2.1. Una primera aproximación al territorio

Antes de adentrarnos en el acuerdo es importante mencionar que quien acompañe o asuma esta tarea ignidora o dinamizadora, puede no conocer el territorio todavía o, siendo parte de él, no haberlo mirado con voluntad de análisis detenido. Por ello se recomienda dedicar un momento a obtener y reflexionar sobre algunos datos y conocimientos respecto al entorno sobre el cual se trabajará para conocerlo mejor. Desde la planificación, se entiende como un paso necesario analizar el entorno social y económico para sacar una descripción básica y estructural que nos sea útil para cualquier diagnóstico parcial o sectorial. Se consideran, y le vemos sentido en nuestro caso, elementos que investigadores como Marchioni (2001) destacan que repercuten, directa o indirectamente, en todos los aspectos de la vida de esa comunidad y sus habitantes. Son elementos básicos de descripción y análisis que sirven de introducción a cualquier otro diagnóstico o análisis transversal con el resto de agentes, y que pueden ofrecer herramientas a los diferentes actores para

[34] Traducción propia: *"Yo me hice un marco lógico fantástico, que después me he dado cuenta de que no podía ir así, que tenía que cambiar el chip. Porque lo primero era conocer: conocer a las personas del distrito, que cojan confianza. Caminar por sus necesidades. Me di cuenta de que no podía ir imponiendo tareas. Hice una línea de base preguntando en cada distrito qué sería más importante y tengo una línea de base de lo que es más importante en cada distrito para las referentes. Para coger el pulso de lo que pasa en cada distrito, a nivel de lo que ellas consideran que se ha de trabajar en cada distrito. Porque mi tarea era responder y dar apoyo a las tareas que ellas consideraran necesarias."*

situar sus propios diagnósticos. Entre los elementos a considerar, creemos interesantes para nuestro caso aquellos destacados por Marchioni (2001) en el análisis estructural:

| Elementos de análisis inicial | Justificación |
|---|---|
| El territorio y urbanismo | Puede condicionar las relaciones el tratarse un pueblo con núcleos aislados, si los centros educativos, las casas y los espacios que ocupan las entidades son cercanos y compartidos o no. También a la vez si se trata de un entorno rural o urbano nos puede dar una idea del tipo de necesidades a las cuales dar prioridad y posibilidades para hacer proyectos. |
| La demografía | Según la medida del municipio nos podemos hacer una idea del número de centros educativos que habrá y la posibilidad de encontrar un tipo de agente en la administración o no. Recordemos que en muchos pueblos pequeños no hay equipos técnicos educativos. También de cuáles pueden ser los agentes relevantes en los espacios de impulso y si será necesario por la gran cantidad de agentes contar con los de segundo orden que los agrupen. |
| La economía | El tipo de actividad principal que se da en el municipio nos da una idea del tipo de relaciones y dinámicas de vida que se producen dentro del mismo. No es lo mismo un entorno agrícola que uno industrializado, dedicado al sector servicios, o un espacio puramente residencial, porque las personas que lo habitan trabajan en otros municipios. |
| La historia reciente | Puede que no sea necesario desde un inicio conocer la historia completa de un territorio, pero revisar los sucesos vividos en el municipio nos ayuda a darnos una idea del tipo de necesidad y situación que nos podremos encontrar. Puede ser útil saber si el municipio está viviendo una despoblación, si recibió grandes oleadas migratorias recientemente, si ha tenido lugar alguna |

| | |
|---|---|
| | problemática o situación reciente desde el punto de vista social, entre otros factores. |
| El asociacionismo | En un futuro se revisarán los agentes presentes en el municipio con más detalle, pero poder captar si se trata de un municipio con mucha o poca presencia de entidades nos dará una idea de qué tipo de agentes sumaremos durante el proceso, cuándo hacerlo o en qué aspectos sumar esfuerzos para suplirlos, como pueden ser los proyectos vinculados a áreas de la administración o buscando entidades supramunicipales con otro nivel de implicación. |

*Tabla 21. Elementos de un primer análisis del territorio*

En nuestra experiencia acompañando los territorios hemos valorado que es interesante hacer esta primera aproximación para adaptar la propuesta. Si existen figuras de acompañamiento externas, estas figuras, de las cuales hablaremos más adelante, ignidoras de acciones, desde la primera conversación con el territorio pueden tener elementos para entenderlo mejor, ser más efectivas y poder aportar ejemplos más vinculados a la realidad. Cuando las personas de los territorios notan una desconexión con su realidad se nota fracturada su confianza en quien los acompañará o pueden sentir infundadamente que la propuesta del aprendizaje-servicio es interesante para otras realidades, pero no para la suya.

La información que hemos mencionado la podemos buscar en línea, en informes o aprovechar el conocimiento de las personas del territorio. Si nos situamos como agente externo de acompañamiento valdrá la pena no llegar con las manos vacías el primer día y habernos situado. Siempre serán factores que aporten a reconocer lo que ya se hace en el territorio. A su vez es importante tener en cuenta cuando se realice el contraste con agentes del territorio que estos también poseen información, útil y situada que vale la pena incorporar y no querer contradecir con la que hemos buscado previamente. No hacemos un análisis exhaustivo para demostrar que sabemos más que ellos, sino lo contrario: para respetarlos y situarnos. Por eso tampoco se busca un estudio en profundidad, sino destacar aquellos datos técnicos que nos pueden ser útiles, como, por ejemplo, saber si se trata de un pueblo de cuatro mil habitantes, una ciudad de cincuenta mil, si hay personal

técnico de educación, si es un sitio rural con casas diseminadas donde puede que no sea tan fácil encontrar espacios públicos donde situar las acciones, o este tipo de informaciones que nos ayudan a no convertirnos en figuras que a las personas les parezcan alienadas de su realidad.

De esta manera llegaremos a un diagnóstico inicial que luego podrá, y deberá, enriquecerse con mayor participación en siguientes acciones. En este momento pueden surgir primeros riesgos a considerar e ideas que podremos contrastar en el diagnóstico compartido de la comunidad.

### 9.2.2. Caminamos hacia un acuerdo

Después de que haya llegado una demanda inicial que será desencadenante y de que hagamos una primera aproximación que nos sitúe en el territorio, ya podemos avanzar hacia negociar y acordar conjuntamente qué tipo de acciones se llevarán a cabo. Es decir, después del encuentro entre cargos políticos, técnicos o agentes de la comunidad que han generado una demanda desencadenante y otros agentes que estén vinculados hasta este momento –una administración superior, una entidad externa u otros– se debe llegar a un primer "acuerdo" como momento de diálogo que implique poner en común las posibilidades y establecer una propuesta potencial de actuación aceptada y validada por las partes. Esta estará abierta a ser transformada en términos de problema a ser resuelto o trabajado en momentos futuros, pero ya enmarca el proceso que queremos iniciar.

En el caso de la implementación territorial del aprendizaje-servicio, encontramos interesante la propuesta del ámbito del trabajo social (Barbero y Cortès, 2005) de separar la demanda de las necesidades sociales. Nos ofrece una concreción interesante, desde el ámbito de la planificación, Rueda Palenzuela (1993, p. 81), separando lo que será el acuerdo de la demanda, entendiéndola como desencadenante inicial. Este autor describe cómo en esta primera etapa a abordar se caminará desde la intención inicial hacia establecer otro tipo de acuerdo que pueda tener nuevos matices. A ese punto lo llama "establecer un encargo", entendido como espacio de validación por parte de los que tienen autoridad para establecer lo que tenemos que hacer y entonces ser asumido; aspecto que deberemos considerar, ya que se acordará por parte de quien pueda asumir con legitimidad qué llevar a cabo.

Aunque las ideas de Rueda Palenzuela sobre este momento nos parecen adecuadas y pensamos que es importante mencionar los términos que se proponen desde la planificación, será diferente la manera de nombrar este momento que utilicemos en nuestro proceso, por querer remarcar en él un matiz. No queríamos perder la interesante diferenciación entre los dos momentos, ya que este proceso es bastante similar al que se ha ido dando en los diferentes territorios: desde los desencadenantes se ha ido creando con los agentes iniciales una idea de demanda que incluía el trabajo de implementación de aprendizaje-servicio en clave de proceso y comunitaria. Pero hemos querido tener en cuenta que la palabra encargo tiene actualmente una connotación concreta que no expresa el tipo de relación que se pretende establecer en la implementación del aprendizaje-servicio. En la manera que tienen de trabajar algunas administraciones, hablar de encargos nos lleva a pensar en externalización sin colaboración en la realización del servicio, en que la administración "encarga" justamente un proceso y la entidad u otro agente "lo realiza y entrega". Es habitual en el momento actual, donde existen complicaciones para asumir el volumen de trabajo y sumar personas necesarias desde la administración, que estas hagan encargos donde delegan la acción en alguna entidad, persona o empresa y que esta lo lidere a veces con poco trabajo conjunto. El modelo de acompañamiento que planteaba la técnica de educación de la Diputación de Barcelona justamente no quería reproducir este tipo de delegación, porque se buscaban acciones que perduraran en el tiempo; para ello era importante que fueran compartidas con agentes del territorio.

Rueda Palenzuela (1993) explica los encargos como propuestas hechas desde un orden jerárquico superior con intención de que otro agente las transforme en acciones; entendiéndose como trabajo del programador transformar este encargo en problema, pero dejando entrever una relación poco colaborativa. En el caso del proceso de implementación del aprendizaje-servicio, no debería ser un encargo a asumir completamente desde un actor externo o que se externalice. Tiene unas características de trabajo que sólo pueden asumirse si se empodera a los agentes de la misma comunidad para llevarlo a cabo, aunque pueda existir este actor externo que facilite la ignición o el apoyo en alguna fase, pero nunca un trabajo que recaiga únicamente en estos agentes de manera aislada. En caso de haber figuras externas o internas que asuman estas funciones, igualmente será necesario un compromiso por parte de los agentes actuales y propios del territorio y los que acompañen el proceso para trabajar conjuntamente. Apostamos porque se compartan responsabilidades en las acciones: el equipo local debe estar siempre presente en las sesiones y tener

un rol activo, las tareas que se acuerden se reparten de manera que el equipo local tenga responsabilidades en ellas. Por eso, en el caso de este tipo de proceso que pretendemos, nos parece más interesante buscar una relación horizontal y hablar de la formulación de una demanda que nos lleve a establecer con la administración u otra entidad, no un encargo, sino un "acuerdo" que asumirán conjuntamente.

Este acuerdo deberá determinar la realidad a abarcar y sus límites. El aprendizaje-servicio puede ser un eje vertebrador vinculado a otras demandas desde su potencialidad comunitaria y ciudadana. Pero esto no debe desdibujar sus objetivos o disolverlos. Valdrá la pena aclarar lo que puede quedar fuera de este proceso o no es asumible desde el punto de vista de los recursos por el equipo de ignición, por carecer de tiempo o conocimientos para ello. Esto nos ayudará a ver cuáles son las acciones que pueden complementarse o enriquecerse en este proceso, pero sin caer en generar falsas expectativas sobre que, con el proceso de implementación que planteamos, sea posible asumir todas ellas. Para explicarnos mejor con un ejemplo, en el municipio de Gurb había una intención clara de impulsar un programa de voluntariado. Se puede dar una relación entre la implementación de aprendizaje-servicio y el voluntariado. Una oficina de voluntariado puede ser un eje donde pivoten proyectos, un punto donde se identifican necesidades que son oportunidad de proyectos de aprendizaje-servicio o para vehicular a las participantes que quieran continuar vinculadas a la entidad una vez acabado un proyecto. Si algunos agentes del municipio impulsan esta acción puede ser una colaboración que enriquezca los dos procesos, pero no podemos dejar que el municipio piense que a partir de la implementación del aprendizaje-servicio una de las acciones principales para el grupo de apoyo será la creación de esta oficina. Generaríamos una falsa expectativa, tanto porque los agentes de impulso del aprendizaje-servicio no son expertos o expertas en voluntariado, como porque no pueden dedicar sus recursos temporales a ello priorizándolo sobre otras acciones.

Para poner un ejemplo de los diferentes momentos de desencadenante a acuerdo y recuperando un caso ya mencionado, cuando el Ajuntament de Sant Cugat pide una vez más una formación para entidades a la Diputación de Barcelona, esta demanda se vuelve un desencadenante de un proceso más amplio. La referente de la Diputación la vincula al Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio con el cual se caminó desde aquí hacia el acuerdo de iniciar un proceso de acompañamiento al equipo técnico para una consolidación en el territorio. Se plantearon las opciones posibles para acabar acordando un acompañamiento que iba más allá de ofrecer un curso una vez más, cuando el

municipio ya había hecho bastantes ediciones previas, y así generar acciones que fueran más sostenibles en el tiempo. Para esto era necesario ir más allá de un encargo que pudiera asumir solo una de las partes sin participación de la otra, ya que hacía falta un acuerdo que garantizara mayor corresponsabilidad y trabajo conjunto. Este acuerdo se desplegaba en un guion inicial de acciones, que incluían sumar al resto de agentes y construir los retos de manera más participada. En este proceso, como en otros, se activaron elementos interesantes a considerar dentro del acuerdo y que a continuación recogemos.

### 9.2.3. Elementos a considerar dentro del acuerdo

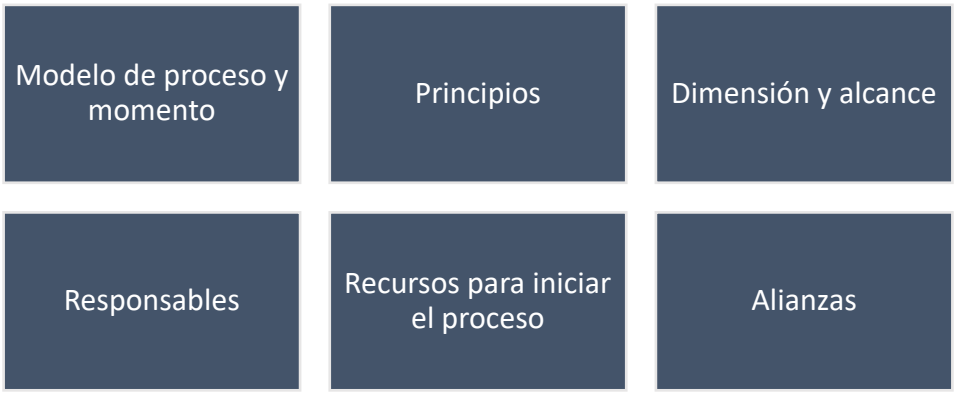



Figura 59. Elementos a considerar dentro del acuerdo inicial en el proceso de implementación del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.

*Modelo de proceso y momento*

Como ya hemos comentado, en este caso tenemos interés en un modelo de implementación del aprendizaje-servicio en el ámbito local que sea trabajado en clave de proceso de cambio en el territorio. Esto quiere decir que incorpore una manera de hacer que vaya más allá de una acción puntual y que genere una movilización local mediante diferentes acciones pensadas para este fin, que poco a poco iremos explicando. Trabajar en esta clave de proceso implica considerar diferentes aspectos ya mencionados acerca de los ámbitos de la acción comunitaria, la teoría del cambio y el trabajo de procesos. En definitiva, implica poner en el centro la movilización del ecosistema local,

considerando la óptica con la que Mindell (2014) define el trabajo de procesos, donde los ecosistemas funcionan como sistemas vivos y no como entidades mecánicas. No solamente buscaremos aplicar recetas puntuales, una tras otra, sino tomar conciencia de las situaciones y generar acciones capaces de transformarlas. Se trata de una filosofía de trabajo y acciones movilizadoras que hemos comprobado que dan paso a redes empoderadas y motivadas que arraigan el aprendizaje-servicio en el territorio. Nos ha parecido interesante en las experiencias proponer y acordar esta propuesta de enfoque que va más allá de acciones puntuales, que inicia un trabajo desde el punto donde se encuentra el territorio, activando acciones que movilicen otras y que genera un proceso que curso a curso pueda continuarse. Es necesario explicar que no se trata de un programa con un inicio y un final a cargo de un equipo externo y que entregará un producto *prêt-à-porter* de aprendizaje-servicio en marcha en la ciudad, sino que será la implementación de un tipo de trabajo y dinámicas de futuro a continuar por parte de los agentes del territorio.

Por eso, uno de los primeros puntos a tratar será presentar la propuesta, tanto del aprendizaje-servicio como de la manera de enfocar las acciones para su arraigo local, y contrastar si existe oportunidad o interés por parte del territorio de llevarlas a cabo en estos términos. En caso de que así sea, sin perder el aprendizaje-servicio como punto común, es importante adaptar el proceso a cada realidad y considerar qué intención se le quiere dar en cada territorio. Si bien en nuestra realidad existe una diferencia de la acción comunitaria, donde los planteamientos iniciales pueden ser realmente muy amplios y no concretarse hasta la diagnosis, la implementación territorial del aprendizaje-servicio tiene un marco concreto que proponemos para ver si es asumido en el acuerdo por el territorio. Igualmente, se sigue tratando de una acción suficientemente trasversal para tener diversos encajes según interés y necesidad, que será necesario concretar y acordar.

En este sentido, existen elementos a considerar que son indicios de lo que luego se concreta en el análisis de la problemática que recomienda el trabajo social comunitario (López Peláez y Fernández García, 2008). Entre ellos identificamos: la demanda que desencadena el proceso, los datos obtenidos en la aproximación inicial, los vínculos comunitarios y las conversaciones de acuerdo. Por eso, al plantear el acuerdo con el agente que inició el proceso del territorio, ya cabe tener en cuenta estas cuestiones como líneas que orienten el trabajo posterior. Si el desencadenante ha ido vinculado a un curso hacia entidades valdrá la pena considerar este aspecto o público, si la intención ha surgido desde un área concreta o con una intención determinada –aumento de la participación infantil,

sentido de pertenencia al territorio, etc.– es interesante tenerlo en cuenta para orientar a estos objetivos las acciones. Se trata de incorporar aquellos aspectos que puedan ofrecer sinergias con el aprendizaje-servicio para vincularlos o priorizarlos en las acciones que se desarrollen en el proceso; para que finalmente aquello que aporta el aprendizaje-servicio confluya con elementos, tanto técnicos como políticos, que puedan motivar el proceso.

Igualmente vale la pena mencionar que este momento inicial no es el único donde surgen elementos a vincular, sino que serán ampliados en otros momentos de análisis más participados. Pero queríamos destacar que ya en este punto se ofrecen informaciones que nos ayudan a identificar en qué elementos poner énfasis, y es necesario para que los agentes y sus inquietudes se vean reconocidos desde un inicio.

En algunas ocasiones nos hemos encontrado con que no se valoraba como adecuado llevar cabo un proceso como el que se plantea porque no era el momento adecuado o existía otra demanda prioritaria para los agentes. Por ejemplo, en Gurb la demanda por dar solución al encaje legal a proyectos de voluntariado pudo haber bloqueado la dedicación de tiempo al impulso del aprendizaje-servicio, dado que, sin haber dado respuesta a esta necesidad, la administración no se sentía capaz de generar otras propuestas a escuelas o entidades.

> *"Ens va faltar el passet endavant en el tema del voluntariat. […] Jo penso que en moments estàvem tots una mica... que ens vam embarrancar molt en aquest tema. Ens vam aturar molt per aquest tema i no vam continuar treballant. Perquè si creiéssim ara això de nou, ara funcionaria. Nosaltres lo de l'ApS ja ens funcionava i ho buscàvem millorar una mica, lo altre estava tot per fer. […] va ser un entrebanc i ens va angoixar bastant. Jo el que he sentit és que ara s'ha fet una assegurança. Hem pal·liat una part del neguit. S'ha fet algo. És que no ho podíem deixar en gent que entrava i sortia de les escoles sense cap mena d'assegurança. […] Segur que avui ho heu notat que estem com més… (gest de relaxació) i no s'ha parlat del tema. És veritat que jo penso que en aquell moment va ser un neguit molt gran i ha sortit bé.*[35]*"*
> (I.O. Técnica juventud, Entrevista Gurb, 1:165, 1:171 y 1:198)

También sucedió en el consejo de entidades de cooperación del distrito de Gràcia en Barcelona, donde existía una demanda histórica de las entidades de contar con un espacio físico para su

[35] Traducción propia: *"Nos faltó el pasito hacia delante en el tema del voluntariado. […] Yo creo que en momentos estábamos todos un poco... que nos embarrancamos mucho en este tema. Nos detuvimos mucho por este tema y no seguimos trabajando. Porque si creyéramos ahora lo nuevo, ahora funcionaría. Nosotros lo del ApS ya nos funcionaba y lo buscábamos mejorar un poco, el otro estaba todo por hacer. […] fue un obstáculo y nos angustió bastante. Yo lo que he oído es que ahora se ha hecho un seguro. Hemos paliado una parte de la inquietud. Se ha hecho algo. Es que no podíamos dejarlo en gente que entraba y salía de las escuelas sin ningún tipo de seguro. […] Seguro que hoy lo ha notado que estamos cuanto más… (gesto de relajación) y no se ha hablado del tema. Es verdad que yo pienso que en ese momento fue una inquietud muy grande y ha salido bien."*

actividad. En las sesiones plenarias donde se produjo la propuesta por el aprendizaje-servicio fue difícil vehicularla, porque las entidades mencionaban que antes había deberes pendientes y su actitud era defensiva ante puntos que desviaban la atención de esta demanda inicial. Por lo que fue interesante redirigirla hacia entidades que quisieran implicarse y agentes que sí tuvieran esta necesidad. De manera que vemos cómo en algunos territorios nos hemos encontrado con que había una situación convulsa entre administración y tejido asociativo o existía otra urgencia sobre la mesa.

También en otros no era el momento para que el equipo asumiera este volumen de trabajo, como era el caso de Horta-Guinardó, donde ante la jubilación y tiempo de ausencia de sustitución de un técnico de educación local, la técnica de justicia global decidió mantener cierta prudencia en las actuaciones fuera de su área para no sobrecargarse con tareas que no pudiera asumir desde su competencia.

Por eso, en algunas de ellas nos limitamos a dar respuesta al desencadenante sin ir más allá o vemos que la propuesta vinculada al aprendizaje-servicio no es la más adecuada o la que se esperaba. En otras, puede que haya un acuerdo con el proceso, interés y posibilidades para iniciarlo, pero será interesante valorar el momento y tiempos adecuados. En este sentido, nos hemos encontrado algunos condicionantes para escoger el mejor momento. A partir de las experiencias observamos cómo en relación al momento del curso escolar, es interesante que estos sean libres de actividades de finales de trimestre como evaluaciones. Vinculados al momento político de quien inicia el proceso en el ámbito local, es interesante considerar en el caso de administraciones que sea un período donde se pueda garantizar una estabilidad del equipo técnico y de la apuesta política. En este sentido, facilita el clima que no sea un momento de cambios del equipo técnico o que haya un proceso electoral próximo. También es interesante considerar el hecho de poder comenzar antes del nuevo curso escolar, de esta manera si surgen propuestas hay más facilidad para calendarizarlas y tenerlas en cuenta para el próximo curso.

En último lugar, vale la pena considerar que puede que ya haya acciones en el territorio similares que se hayan llevado a cabo para retomar el proceso desde ese punto: que se haya realizado una formación sobre aprendizaje-servicio, que exista un mapeo, un grupo de impulso u otras. De esta manera, podemos acordar desde qué punto o acciones se retoma el proceso y en cuáles hará más o menos falta hacer hincapié.

*Principios*

Otro aspecto importante para tratar son las maneras en las cuales se ha visto importante enfocar este proceso, y para ello se destacan una serie de principios a considerar, para decidir si son compartidos. Por ejemplo, estimamos importante que sea un principio acordado desde un inicio que nos comprometamos a un trabajo conjunto con responsabilidades compartidas. Dejar este aspecto claro ayuda a entender que no se trata de un trabajo delegado a un agente, sino que todos asumirán tareas como propias y habrá una corresponsabilidad conjunta en las acciones.

Hemos podido observar y enriquecer con la literatura que el tipo de proceso que pretendemos generar marca algunos aspectos a considerar que guían la conducta que queremos transmitir al territorio, el tipo de relación a establecer y que es importante para cuidar que tenga éxito. Estos se fomentan en valores y actitudes que queremos transmitir a las personas que formarán parte del proceso. A continuación, recogemos, en un primer lugar, los que consideramos imprescindibles a ser acordados y fueron incorporados en las experiencias junto a las participantes (Bär, Campo y Rubio; 2021 y Bär, Campo, Monzó, Rifà y Rubio; 2018). En segundo lugar, se presentan otros que han surgido en alguna experiencia y que han estado más vinculados a necesidades y maneras de trabajar propuestas en aquel territorio en concreto. Es importante acordar, tantos unos como otros, y que sean asumidos como propios para todo el proceso.

| Principios del proceso a proponer en los territorios | Territorio donde ha sido relevante |
|---|---|
| *Trabajar desde el reconocimiento.* Tomar como punto de partida la valoración de las experiencias existentes y la aportación de cada agente desde su experiencia al objetivo común. | Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig, Gurb |
| *No apropiación.* Considerar que las propuestas no tienen ni propietarios ni impulsores únicos, sino que se trabaja produciendo conocimiento abierto y que todas las personas y entidades que quieran se pueden sumar a su práctica, impulso y mejora. Se trata del principio básico con el que se ha extendido el aprendizaje-servicio tradicionalmente. | Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig, Gurb |

| | |
|---|---|
| *Construcción conjunta y corresponsabilidad.* Generar espacios de trabajo en equipo y creación conjunta entre quien acompañe el proceso y los agentes del territorio. | Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig, Gurb |
| *Trabajo en red.* Trabajar con y para la generación de un tejido social y educativo enriquecido entre los diferentes agentes. | Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig, Gurb |
| *Coherencia y trabajo interdisciplinar.* Puede entenderse como un principio en dos ámbitos. En el ámbito práctico, a través de buscar la complementariedad entre las diversas actuaciones realizadas en el despliegue del programa. En el ámbito de las políticas públicas, en la voluntad de trabajar coordinadamente desde diversas áreas y profesionales. | Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig, Gurb |
| *Autonomía y empoderamiento.* Ofrecer conocimiento y recursos a equipos técnicos y entidades para generar autonomía en las labores que les serán propias en un futuro. | Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig, Gurb |
| *Sostenibilidad.* Se busca generar dinámicas, proyectos y espacios que permitan la continuidad y la consolidación de los proyectos en concreto, así como su extensión en general. | Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig, Gurb |
| Otros principios surgidos por la particularidad de algún municipio | |
| *Territorio.* Dar importancia a que todas las acciones tienen lugar en una realidad y tienen que integrarse en este entorno. Sobre la base de este principio, se entiende que todas las actuaciones tienen lugar en un espacio y realidad concreta, por lo que siempre es necesario integrarse en este entorno, adecuarse al mismo y aprovechar las oportunidades que ofrece. | Barcelona |
| *Transparencia y comunicación.* Sociabilizar y rendir cuentas abiertamente sobre la apuesta ante los diferentes agentes implicados. | Barcelona |
| *Equidad.* Trabajar con la voluntad de abrir los espacios y llegar a todas las entidades de la ciudad independientemente de su alcance, | Barcelona |

| | |
|---|---|
| recursos propios o centros educativos con los que trabajan, especialmente haciendo énfasis en la escuela pública para velar por el interés público. | |

*Tabla 22. Principios para la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.*

*Dimensión y alcance*

Como ya se ha comentado, el aprendizaje-servicio puede ser una estrategia muy amplia, aplicable a muchos ámbitos educativos diferentes –desde la educación inicial a la universidad, pasando por la educación formal a la informal– y además en diferentes temáticas –medio ambiente, género o protección del patrimonio por decir algunas–. Por eso, los agentes o áreas de la administración que inicien el proceso pueden ser diversos y puede condicionar el alcance que decidan otorgar a sus acciones. Destacamos el matiz de hablar del momento inicial porque siempre será recomendable tener una mirada abierta e ir incorporando agentes o áreas a medida que se avanza.

En los diferentes casos puede ser que se decida comenzar la propuesta desde un área concreta o se dé prioridad a un barrio en particular. También puede priorizarse la educación secundaria por la situación de despliegue del Servicio Comunitario y luego sumar las escuelas de primaria e infantil. Si hay más de un agente es importante llegar a acuerdos manteniendo la recomendación de no perder la visión amplia a todos los niveles, ya que pueden ponerse de manifiesto intenciones contrapuestas. Por ejemplo, en el caso mencionado, podría darse la situación de que el *Departament d'Educació* quiera potenciar secundaria pero el ayuntamiento tener una visión más abierta, y podría llegarse a acuerdos compartidos que beneficien a todas las partes. En los casos nos hemos encontrado diferentes tipos de acuerdo según territorio, temática, competencia o temporales.

| Factores que limitan dimensión y alcance | Ejemplos | Territorios |
|---|---|---|
| *Territorial* | - Priorizar una zona por considerarla de mayor riesgo o necesidad.<br>- Priorizar una zona en clave de plan piloto para luego extender la experiencia por existir factores | - Barrios del Plan Educativo de Entorno de L'Hospitalet.<br>- Distritos de Horta-Guinardó, Sant |

| | | |
|---|---|---|
| | facilitadores. En el caso de Barcelona la existencia de equipos técnicos y motivados con la propuesta. | Andreu y Sarrià-Sant Gervasi en Barcelona. |
| *Áreas temáticas* | - Priorizar un ámbito o área por una apuesta política o de recursos.<br>- Priorizar una temática por un interés social. | - Justicia Global y Cooperación en los distritos de Barcelona.<br>- Área de Patrimonio o Medio Ambiente en Puig-Reig. |
| *Competencias* | - Destinar acciones a las entidades de cooperación y a centros educativos por ser considerados del ámbito de competencia.<br>- Destinar acciones a los centros de Educación Formal y principalmente a la etapa de Secundaria | - Dirección de Justicia Global y Cooperación de Barcelona<br>- Centros de Recursos Pedagógicos de los diferentes territorios. |

*Tabla 23. Factores que limitan dimensión y alcance en la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.*

*Responsables*

Se observa que es necesario una persona o personas que asuman la responsabilidad del seguimiento de la propuesta desde el territorio a la manera en que entienden el liderazgo Llena, Parcerisa y Úcar (2009, p. 173), como asumido por algunos, pero trabajando hacia la corresponsabilidad. Por eso, aunque exista una figura de acompañamiento, no sustituye a agentes del ecosistema local que sean referentes estables en el territorio. Es importante identificar y acordar quién puede asumir este rol para iniciar el proceso, por su posición y su posibilidad de canalizar recursos según la disponibilidad horaria. Nos hemos encontrado con diferentes ejemplos que han sabido y podido asumir esta tarea.

| Tipo de responsable | Ejemplos de Responsables | Territorios |
|---|---|---|
| *Personas técnicas de la Administración Local* | - Del área de Educación.<br>- Del área de Participación.<br>- Del área que hace la apuesta o ya tiene experiencia en aprendizaje-servicio. | - Sant Cugat<br>- Puig-Reig<br>- Medio Ambiente en Sant Cugat o Justicia Global y Cooperación en Barcelona |
| *Servicios o equipamientos de la Administración Local* | - Punto de Información Juvenil. | - Gurb |
| *Agentes del Departament d' Educació* | - Centros de Recursos Pedagógicos | - Distrito de Sarrià |
| *Entidades externas* | - Entidad contratada vinculada a un recurso de la administración local. | - Plan de Entorno de L'Hospitalet de Llobregat. |

*Tabla 24. Responsables en la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Elaboración propia*

Si bien se teje una apuesta que busca ser transversal y compartida entre las áreas, ha resultado imprescindible que hubiera estas figuras de referencia para que no se pierda o diluya la apuesta en la responsabilidad compartida. De esta manera se mantiene una persona referente para las actuaciones y el acompañamiento como figura estable en el territorio.

*Recursos para iniciar el proceso*

Se observa la relevancia de considerar los recursos necesarios para poder facilitar estos procesos porque no estar en disposición de dedicarlos puede hacer que la apuesta no tire adelante. Debemos ser conscientes de lo que podemos poner a disposición para asumir esta tarea y priorizarlos en una secuencia temporal viable, ya que todas las aproximaciones, incluida esta inicial de definición de objetivos y retos, estarán condicionados por ello (López Peláez y Fernández García, 2008). En este

caso nos referimos a recursos económicos y a equipo de trabajo disponible, tanto del agente inicial como otros posibles agentes implicados.

No se podrá abordar de la misma manera una situación si hay profesionales de la administración dedicadas a la propuesta, si hay o no un recurso externo de apoyo o ignición, y el tiempo que garantice una administración para mantener estas acciones en marcha. Será importante adecuar la propuesta a esta disponibilidad de personal o recursos económicos para contratar un acompañamiento de personas ignidoras externas, para dar apoyo a proyectos concretos de aprendizaje-servicio u otras acciones que se decidan. Aunque cabe esta adaptación, debemos destacar que todos los casos observados han podido contar con una apuesta de recursos económicos desde alguna instancia. Así como la reserva de un presupuesto para el apoyo de estas acciones iniciales a expensas de que en un futuro se generen otro tipo de necesidades de recursos según las acciones de impulso que se planteen más adelante –posibles ayudas económicas a proyectos, actos públicos, etc. –. Por ahora destacamos los recursos iniciales que han sido dedicados en cada territorio:

| Tipo de recurso | Ejemplos de recursos dedicados | Territorios |
|---|---|---|
| *Dedicación equipo local* | - Dedicación variable en horas pero reducida dentro de su jornada de dos personas técnicas de educación.<br>- Dedicación de dos concejales de manera voluntaria.<br>- Dedicación variable de aproximadamente 5h semanales de dentro de su horario de una persona técnica de Justicia Global los primeros dos cursos y de 5h de dos personas a partir de entonces.<br>- Dedicación reducida de las técnicas de distrito para el apoyo.<br>- Dedicación reducida y dentro de su | Sant Cugat<br>Puig-Reig<br>Barcelona |

| | | |
|---|---|---|
| | horario de una persona técnica del Punto Juvenil. | Gurb |
| *Acompañamiento y tareas de ignición* | - Posibilidad, mediante la Diputación de Barcelona, de contar con un acompañamiento e ignición de 1 o 2 años por parte del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio con encuentros mensuales el primer año y bimensuales el segundo.<br>- Convenio con el Centro Promotor durante 8 años dotado económicamente para: realizar tres acompañamientos piloto el primer curso, ofrecer la posibilidad de encuentros de asesoramiento a entidades personalizado a demanda a partir del segundo, 20h semanales de una jornada de apoyo al área, durante 2 años la posibilidad de contar con una jornada de 20h semanales específica para pilotar un programa de despliegue territorial e ignición del aprendizaje-servicio a distritos y los últimos dos cursos 25h de una jornada de apoyo dedicada al despliegue territorial de todas las actuaciones del área, incluyendo el aprendizaje-servicio. | Sant Cugat, Gurb y Puig-Reig<br><br>Barcelona |
| *Presupuesto disponible* | - Presupuesto para las reuniones iniciales: impresiones, refrigerios, | Barcelona y Puig-Reig |

| | | |
|---|---|---|
| | reserva de salas, rotuladores y otro material fungible.<br>- Apoyos económicos en clave piloto a los primeros proyectos. | |

*Tabla 25. Recursos para iniciar el proceso de implementación territorial del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.*

Debemos tener en cuenta que muchas de estas actuaciones en un momento inicial no se conocen al detalle, ya que serán decididas en momentos posteriores cuando se determinen las necesidades y qué acciones se activan para dar respuesta. Por ello no será posible pactar este nivel de detalle de los ejemplos que sirven para ilustrar y dar ideas. En un inicio se podrán tratar los primeros puntos de dedicación de personas y abrir la puerta a poner ejemplos sobre otros tipos de recursos para ver la disponibilidad que pudiera existir para un futuro, sin que este se convierta en un elemento paralizador.

*Alianzas*

Además de las personas con las que ya contamos inicialmente porque están vinculadas al desencadenante o primera demanda, este tipo de procesos busca abrirse a otros agentes. Es necesario identificar cuáles pueden ser las posibles alianzas en clave de promoción del aprendizaje-servicio para la configuración de un espacio motor. Como nos demuestran los procesos, puede haber algunos de estos agentes que ya sea interesante que se sumen desde un inicio –por su predisposición, importancia o porque creemos será un agente facilitador-, mientras que otros los mantendremos listados para tener en cuenta en un futuro.

Para identificar las posibles alianzas puede ser útil tener en cuenta los tipos de agentes protagonistas de los procesos estratégicos que considera Marchioni (2001):

*Las administraciones públicas*, y en primer lugar la administración local.

*Los recursos y servicios públicos*, sin excluir asociaciones y voluntarios que las gestionen.

*La población y sus organizaciones sociales* (usuarios y usuarias, entidades, líderes o lideresas, representantes, responsables, etc.).

De entre estos actores podemos identificar en qué momento tendremos en cuenta cada uno de ellos o qué forma toman en nuestro entorno. Este autor ya considera que normalmente la iniciativa del proceso es de alguno de los tres protagonistas, y que suele ser de la administración local –o algún agente comunitario de esta–, como normalmente nos hemos encontrado en los procesos de implementación del aprendizaje-servicio. Para él, debería ser la primera interesada en promover este tipo de procesos, incorporando más decididamente a la población y haciendo un uso más adecuado de sus recursos y profesionales técnicos (Marchioni, 2001, p. 16). Existe un interés y necesidad de abrir este tipo de procesos a más agentes para garantizar una buena implementación, ya que pueden existir tentaciones para iniciarlo en solitario para mantener supuestas facilidades.

La experiencia nos remarca que, sea de quien sea la iniciativa, tendrá que ir implicando a las diferentes partes para que el proceso pueda contar con más recursos, poder llegar a más personas y conseguir mejor sus objetivos. Incluso si la administración no está presente en un momento inicial –porque la iniciativa ha surgido de un agente social del tejido asociativo– pensamos igual que Marchioni, que ha de buscarse su incorporación, ya que sin éste podría estar destinada al fracaso al recaer puramente en planteamientos de voluntariado, si no se dota de una estructura con la posibilidad de dedicar tiempo estable. Creemos que es un agente relevante que no puede faltar en los procesos de implementación local del aprendizaje-servicio, ya que puede jugar un importante papel para generar acciones más sostenibles a largo plazo o constantes. Igualmente compartimos los reparos que muchas veces su participación genera y destacamos que, tanto si es el agente inicial como si no, ha de ser un agente respetuoso con los procesos sociales para que los potencie y no los coopte, se adueñe de ellos y los limite. Además, es interesante trabajar para que participe como un agente más democrático, transparente y participativo.

Aun así, un proceso dinámico como el que planteamos requiere de la aportación de los tres protagonistas –debemos aspirar a involucrar estos tres tipos–, cada uno en su papel y todos relacionándose correctamente. Observamos que cuanto antes seamos generosos y generosas con la llegada de personas al proceso, más fácil es sumarlos y nos evitamos que puedan sentirse ofendidos por no haber sido invitados anteriormente. En un futuro hablaremos con más detalle de todos ellos y de diferentes espacios donde pueden incorporarse; por ahora destacamos los ejemplos que hemos podido observar en los territorios.

| Posibles agentes con los que tejer alianzas |
| --- |
| • Equipo técnico local de educación.<br>• Equipo técnico de áreas con interés o experiencias.<br>• Equipos técnicos de administraciones supramunicipales como la Diputación de Barcelona o Consejos Comarcales.<br>• Centro de Recursos Pedagógicos<br>• Centros Educativos<br>• Concejales de las diferentes áreas<br>• Punto de Información Juvenil<br>• Servicio Socio Educativo<br>• Entidades sociales<br>• Equipamientos (bibliotecas, centros cívicos…)<br>• Responsables LIC del Departament d'Educació.<br>• Otros agentes… |

*Tabla 26. Agentes con los cuales es posible tejer alianzas en la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.*

## 9.3. Construcción colectiva y diagnóstico

De la manera que lo entiende Palenzuela (1993, p. 19), el primer trabajo de las personas que asuman las tareas de implementación será convertir el encargo en problema para poder estudiarlo y convertirlo en estrategia de cambio. Parte de ese encargo será caminar desde el acuerdo a una acción comunitaria que incorpore más agentes y se plantee los retos de manera colectiva. Por eso, como ya avanzábamos anteriormente, puede que algún actor inicie el proceso en un territorio concreto, pero necesitará sumar con el resto y hacerlo desde el primer momento, o en momentos inmediatos a los iniciales si no es posible. De esta manera los retos no serán de un agente, sino de la mayor parte posible de la comunidad implicada en ese territorio.

### 9.3.1. La construcción de retos como proceso dialógico que capacita

Anteriormente hemos presentado la perspectiva comunitaria, desde la que se ha visto interesante abordar esta propuesta, y ahora nos adentraremos en cómo materializarla en esta clave junto a otros elementos. Como ya hemos ido esbozando, no basta con que haya un plan acordado a desplegar desde una administración u otro agente con esta capacidad o legitimidad. En el proceso de implementación del aprendizaje-servicio nos interesa la concepción que desarrollan Barbero y Cortès (2005, p. 153) sobre el trabajo comunitario como proceso que acaba siendo lo más opuesto a una acción solamente decidida y planteada por los profesionales para la gente. Por el contrario, buscamos generar un procedimiento para ser vivido por la comunidad, que consiga empoderarla verdaderamente para que esta pueda decidir qué problemas se convierten en retos que les motiven para ser abordados y las acciones futuras a desplegar. Se trata, como explican los autores, de generar procesos y espacios que, en definitiva, puedan formar en democracia participativa para generar nuevas maneras de asumir la acción pública; cmbiando así la relación que se suele dar de tipo clientelar entre profesionales, representantes y habitantes, de demanda y respuesta, para superarlas y generar nuevas maneras donde haya una responsabilidad colectiva que pueda llevarnos a acciones más eficaces. En este sentido, el aprendizaje-servicio se vuelve una herramienta práctica que pone en la misma mesa a diversos agentes y los invita a colaborar conjuntamente, para que durante esta colaboración surjan aprendizajes de trabajo en grupo, de importancia e implicación en lo público, entre otros, que les empoderen para asumir esta tarea y otras en un futuro.

Dentro de este trabajo, es importante construir retos que sean del conjunto de la comunidad y ofrezcan la posibilidad de conseguir conocimientos y habilidades en el camino. Por eso los agentes deben plantearse qué sinergias pueden darse entre el reto del aprendizaje-servicio y sus preocupaciones propias, para construir motivos que los animen a implicarse en este proceso. Motivaciones que pueden estar vinculadas a lo educativo o ir más allá, como hemos visto en diversas experiencias. Trabajaremos con la voluntad de generar un reto que sea colectivo, que sea un desafío que se plantee el territorio para ser asumido con la colaboración de todos los agentes. A partir de un espacio de diálogo en torno a los problemas concretos se abordan diversas fases de investigación, interpretación, elaboración del proyecto, acción y reflexión sobre la acción (Barbero y Cortès, 2005, p. 154). Se construye un reto, nos dotamos de conocimientos y herramientas para poderlos asumir.

El proceso de definición de retos conjuntos en los enfoques comunitarios se ve como un proceso que ha de incorporar este diálogo en la línea en que Freire (1992) construía en su *Pedagogía del Oprimido;* entendía como acción pedagógica aquella que debía estar vinculada a la investigación colectiva. Esta seguía tres fases que podemos tener en cuenta en nuestro proceso de implementación del aprendizaje-servicio: Investigar sobre la consciencia de la realidad, tematizar ese universo y problematizar y discutir de los temas en "círculos de investigación".

Para Freire, aprender es tomar conciencia y la investigación, el estudio y debate colectivo nos llevan a iniciar este proceso. Es necesario contemplar espacios de toma de consciencia del reto común llevados a cabo por las mismas personas del territorio. Sólo de esta manera verdaderamente se produce un proceso empoderador de la comunidad. No se puede dar un reto a un grupo, tiene que salir de ellos mismos, como sucede con los oprimidos en la concepción freiriana: "*han de ser el ejemplo de sí mismos en la lucha por su redención (…). La libertad es una conquista, no una donación, exige búsqueda permanente. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre, lucha por conseguir su libertad*" (Freire, 1969, p. 43). Si bien se trataría de poblaciones oprimidas bastante diferentes, nos parece interesante destacar y entenderlas bajo esta concepción como poblaciones a emancipar de su rol poco empoderado en el momento inicial. Si queremos que este proceso sea emancipatorio para ellas, vemos interesante que, de manera conjunta, haya un momento para investigar, observar la realidad y las preocupaciones que las afectan para ser conscientes de ellas. De esta manera llegaremos a reconocer los problemas, posibilidades y darles categoría para poder prepararnos para actuar, de la única manera que pueden abordarse las cuestiones educativas globales: conjuntamente. Por ello buscamos generar en un inicio en los diversos territorios espacios abiertos de diálogo, donde las partes expliquen y compartan sus preocupaciones. Al expresarlas vemos que las asumen como problemáticas, aunque antes no se habían parado a reflexionar sobre ellas. En diversos contextos nos encontramos con que el día a día de las escuelas, de las entidades, de las administraciones y otros agentes no les permite tomarse espacios para parar y reflexionar sobre en qué situación se encuentran. Cuando algún agente genera este espacio, el resto lo agradece porque se da un momento para "parar", como lo han definido los mismos participantes. Les ofrece un momento para analizar, poner en palabras lo que pasa y asumirlo como una preocupación sobre la cual hacer algo.

> *"Hi havia entitats que valoraven que els donaves veu i un espai per poder pensar conjuntament amb els centres: els punts forts i punts febles, com avaluar els projectes... Jo crec que això va permetre que fossin conscients de la importància que tenia el projecte*[36]*."* (C.C. Técnica de Educación, Entrevista Sant Cugat, 4:192)

También valoran los equipos de trabajo como positivos todos aquellos espacios que les permitían hablar de manera pausada, compartir y aprender conjuntamente, por lo que tenían de "*reflexiu i de pensar junts […] per poder aprofundir amb gent diversa*"[37] (C.C. Técnica de Educación, Entrevista Sant Cugat, 4:193). También destacan que sea compartido como factor que les ayuda a construir concepciones compartidas, destacan que "se creen más el proyecto" cuando es así. Sale de ellos mismos este convencimiento de que son retos que les son propios y también hacen propia la propuesta del aprendizaje-servicio.

Trasladamos así al proceso que planteamos de implementación del aprendizaje-servicio la idea educativa de Freire de romper con la educación bancaria, como acto de depositar de quien educa al educando. En las experiencias trabajadas no buscamos trasladar a los agentes una propuesta ya elaborada que ofrezca una lista de lo que puede aportar el aprendizaje-servicio al territorio y a los agentes, para que estos asuman estas potencialidades previas como aquello que necesitaban. Antes bien, en los procesos buscamos presentar las potencialidades y generar espacios de diálogo colectivo para que sean los mismos agentes quienes construyan las suyas propias, vinculen con y desde sus realidades entrando en diálogo con las de otros. Buscando que, mediante el proceso de construcción del reto, se incorporen los siguientes aspectos de esta educación, que para Freire era liberadora, auténtica o problematizadora: La inmersión crítica en la realidad, la problematización de los problemas de las personas en sus relaciones con el mundo, el desvelamiento de la realidad y el esfuerzo desmitificador como toma de conciencia de que la realidad es histórica y puede ser transformada.

El proceso de debate y construcción conjunta ha de permitir que se incorporen estos aspectos y que las personas en este proceso tengan un rol activo, que se identifiquen como agentes de cambio. Factores que los harán realmente capaces de transformar su realidad. Este proceso en definitiva capacitará para problematizar la realidad como manera contextualizada y generar concienciación

[36] Traducción propia: *"Había entidades que valoraban que les dabas voz y un espacio para poder pensar juntamente con los centros: los puntos fuertes y los débiles, cómo evaluar los proyectos, … Yo creo que eso les permitió que fueran conscientes de la importancia que tenía el proyecto."*
[37] Traducción propia: *"reflexivos y de pensar juntos […] y para poder profundizar con gente diversa."*

sobre esta. Queremos que la propuesta del aprendizaje-servicio se vincule con una realidad concreta, de manera crítica concibiendo la complejidad que pueda existir en su encaje, observando las desigualdades o problemas a los cuales pensamos puede vincularse para que se tome conciencia juntamente de qué es lo que se quiere cambiar y cómo enfocar esta transformación; en la línea que entendía Freire, no como idealismo, sino contemplando el análisis del entorno, considerando lo histórico y materialmente viable. Sabemos que existen limitaciones: problemas económicos, sociales, de participación, entre otros y no queremos ignorarlos, ni que los participantes tengan que hacerlo para motivarse por la propuesta. Para ello, justamente la participación de la comunidad ayuda a incorporar estos aspectos, conocer los límites impuestos, las dificultades a las que se enfrentan. Por ello en los procesos de implementación del aprendizaje-servicio se pondrán sobre la mesa también estas limitaciones: falta de tiempo, personas formadas, recursos, etc.; para no ignorar las condiciones materiales en las que se dan los procesos y buscar la manera de implementar y así acompañar al territorio con toda su realidad.

### 9.3.2. Generar grupo y cuidar las relaciones desde un inicio

Con este proceso queremos forjar maneras de relación colaborativas entre los agentes y que estas se den desde la libertad sin imponer la propuesta, sino construirla conjuntamente, en la línea de aprender generando nuevas formas de relación que plantea Freinet (1979). Por ello el proceso de construcción de retos ya da pie a la construcción del grupo que los asumirá. Es crucial cuidar este aspecto desde el inicio y considerar que continúa en todos los momentos siguientes. Como explican en la guía del Ajuntament de Barcelona para la acción comunitaria, crear el grupo de trabajo no es ni fácil ni inmediato, requiere tiempo y considerar ciertos aspectos.

> "*Els membres d'un grup de treball s'han de conèixer mínimament i s'han de tenir una certa confiança per poder treballar junts, per exemple. Per això són molt importants els espais informals de relació. També necessiten compartir informació i construir objectius de manera conjunta, repartir-nos les tasques i les responsabilitats, així com les normes de funcionament, etc.*[38]" (Carmona y Rebollo, 2009, p. 25).

[38] Traducción propia: *"Los miembros de un grupo de trabajo se deben conocer mínimamente y se deben tener una cierta confianza para poder trabajar juntos, por ejemplo. Por eso son muy importantes los espacios informales de relación. También necesitan compartir información y construir objetivos de manera conjunta, repartirnos las tareas y las responsabilidades, así como las normas de funcionamiento, etc."*

El proceso humano de construcción del grupo ha de tenerse presente durante la implementación y para ello incorporar aspectos personales y de relación como factores que ayuden a trabajar mejor y garanticen el futuro de las acciones. Debemos proponer actividades de relación y colaborativas en las reuniones y cuidar las dinámicas personales que se den en el grupo para solucionarlas o reconducirlas. Entenderemos, como López Peláez y García Fernández (2008), que el primer paso para caminar hacia sociedades plenamente democráticas consiste en desarrollar vínculos entre las personas, que sean capaces de hacer diagnósticos compartidos de problemas comunes y aportar como ciudadanos iguales que se capacitan para formar parte del diagnóstico, así como de la intervención y solución. Para ello la experiencia comunitaria es una escuela de participación y convivencia.

Aquello que podía aportar justamente este tipo de apuesta según la técnica de referencia en Gurb era transmitir este trabajo en equipo que a veces se hace en las escuelas o en las entidades internamente, ampliado al municipio, donde antes se consideraba que "*hi ha moltes entitats que cadascú fa la seva, diguem, i treballen separades. Aquesta era una manera que es coneguessin una mica entre elles*[39]" (I.O. Técnica de juventud, Entrevista Gurb, 1:120); o desde Puig-Reig se valoraba que los espacios supuestamente para construir colectivamente en el municipio, como se suponía era el Consejo Escolar Municipal, eran espacios donde solo se tomaban decisiones burocráticas:

> *"[sobre el CEM] la percepció era que era una eina molt potent, però que allà acabava sent només un espai per escollir, perquè les dues escoles es posessin d'acord en quins dies eren els festius. Durava el Consell Escolar Municipal (CEM) mitja hora de tràmit. Jo avui aquest dia, qui fa servir el pavelló. No jo... No tu no. Jo dos. Discutien cinc minuts, s'acordava i es tancava. Nosaltres el que vam fer va ser introduir el projecte d'aprenentatge servei, també conjuntament amb la Diputació i per extensió amb vosaltres, i treballar molt el Consell Escolar Municipal. Precisament perquè el Consell Escolar Municipal reflexava aquesta idea d'una comunitat completament desconnectada de l'educació"*[40]. (J.S. Concejal de Educación, Entrevista Puig-Reig, 7:111).

Pero para que estos espacios cambien y lo hagan desde el diálogo, la comprensión mutua y la suma de esfuerzos, se comenta desde los equipos que es un proceso a acompañar. El aprendizaje-servicio

[39] Traducción propia: "*Hay muchas entidades que cada uno hace la suya, digamos, y trabajan separadas. Ésta era una manera de que se conocieran un poco entre ellas*."

[40] Traducción propia: "*[sobre el CEM] la percepción era que era una herramienta muy potente, pero que allí acababa siendo sólo un espacio a escoger, para que las dos escuelas se pusieran de acuerdo en qué días eran los festivos. Duraba el Consejo Escolar Municipal (CEM) media hora de trámite. Yo hoy ese día, quien utiliza el pabellón. No yo... No tú no. Yo dos. Discutían cinco minutos, se acordaba y se cerraba. Nosotros lo que hicimos fue introducir el proyecto de aprendizaje servicio, también conjuntamente con la Diputación y por extensión con vosotros, y trabajar mucho el Consejo Escolar Municipal. Precisamente porque el Consejo Escolar Municipal reflejaba esta idea de una comunidad completamente desconectada de la educación.*"

pone la excusa perfecta para ponernos a trabajar por un objetivo común, desde la acción y la colaboración, pero es conveniente dinamizar los espacios de trabajo para que no imperen personalismos, que todas las instituciones participantes se sientan atendidas, que se produzca entre ellas un diálogo mediado y cuidadoso.

En esta línea, un elemento básico del proceso inicial y de los primeros contactos, que destacan Llena, Parcerisa y Úcar (2009, p. 172), es que los participantes se sepan escuchar y aprendan a hacerlo mejor durante las sesiones. Solamente así consideran que se desarrollará un grupo de iguales que trabaje una línea común. Incluso piensan que es necesario explicitar esta necesidad de aprender a escucharse y tener en cuenta las opiniones de los demás, ya que puede implicar fortalecer el grupo y sus relaciones. Por ello los primeros pasos ya incorporaran este tipo de acciones mientras se les ocupa con una tarea en común, como escucharse entre todas para crear este diagnóstico que explicamos a continuación.

Si planteamos nuestro enfoque desde el trabajo comunitario, debemos considerar que gira en torno a las relaciones humanas y sociales entre los protagonistas (Marchioni, 2001, p. 24). Por eso tendrán que cuidarse desde el inicio: entrenar la capacidad de escucha de todos los agentes, que todo el mundo sienta, comprenda cómo sus opiniones, propuestas, críticas son tenidas en cuenta. Por eso el equipo que acompañe en este proceso de construcción conjunta ha de velar por facilitar el encuentro y la ósmosis entre las aportaciones de todos los agentes. Sólo de esta manera la construcción será realmente hecha en común entre ellos. Este proceso, tal y como lo entiende el autor, será un proceso educativo en sí mismo. Los agentes estarán aprendiendo, renovándose y construyéndose a sí mismos en él.

Para ello es necesario que los protagonistas se escuchen y comuniquen; sin comunicación se enquistarán (Marchioni, 2001, p. 149). Escucharse recíprocamente no se da de manera espontánea, tiene que haber una intención de entender los motivos de la otra persona para llegar a un acuerdo. Para ello, se plantea que alguien tiene que hacer este trabajo y acción dentro de la comunidad para que se dé en las mejores condiciones. Este autor asume que es el trabajo de los agentes comunitarios que llevan el peso profesional del proceso, en nuestro caso de la figura de ignición y apoyo. Existen diversas herramientas de escucha que pueden ser utilizadas y que forman parte de la investigación participativa como la audición. Esta herramienta se basa en conocer, dialogar sobre realidad e intervenir sobre ella para conseguir una mejora. Consiste en coloquios, conversaciones o diálogos

libres y abiertos. Pensamos que es interesante porque facilita la libre expresión de las propuestas, opiniones, valoraciones, sugerencias, criticas alrededor de la realidad en la que viven, trabajan, de sus problemas o necesidades (Machioni, 2001, p 151-152). Lo que la persona aporte se documenta y se contrasta pública y colectivamente para llegar al diagnóstico comunitario que trataremos más adelante.

En este sentido se ha visto como un factor importante la actitud de motivación y escucha de las personas que acompañan los procesos territoriales. Por destacar un ejemplo ilustrativo, en uno de los municipios se valoraba la manera de llevar las reuniones de una de las referentes de CRP de esta manera:

> *"[nom 2] per a mi seria el paradigma de persona motivada que pot tirar cap endavant això de manera organitzada i mantenint motivada l'altra gent. Perquè és super bona escoltant també. L'altre dia que [nom 1] estava en sus trece, que no sé quina reunió s'havia de fer. No sé. Que s'estava equivocant. Jo callada, però, pensava si fos... Però la [nom 2] va tenir una capacitat, una mà esquerra! Hi ha un tema de diplomàcia si has de treballar amb altres. Realment si em dius "Quin és el abanico de coses que serien fantàstiques?". Un tema de diplomàcia i d'escolta. Escolta activa. Perquè el treball en equip això és bàsic. Hi ha un tema de lideratge, que és a dir, que tu estiguis motivat i també disposat a enfangar-te. És a dir, que no estiguis delegant, "s'ha de fer això s'ha de fer això". És un tema de lideratge. Un tema organitzatiu. És súper organitzada, és a dir, sistematitzar, sistematitzar el que estem fent. Però, també flexibilitat. I en aquest sentit, doncs la [nom 2] és el paradigma, perquè és súper sistematitzadora, però alhora és molt conscient que l'aprenentatge servei és un procés orgànic i que no només la seva implementació, sinó, també el model de seguiment d'això. També serà orgànic. Llavors és molt conscient, però, això no li impedeix anar posant unes fites de maneres de fer, que es mantenen obertes per si després es poden millorar. Entusiasta de l'aprenentatge servei. Això ho necessitem, que sembla una tonteria, però, si la gent no surt motivada i emocionada difícil, no? Ella és una entusiasta. I després en el seu cas concret súper coneixedora del funcionament. Una persona que tingui molt de respecte per les tasques del professorat. Ara sí que és veritat que estem parlant de l'educació formal. Però, per un costat molt de coneixement i respecte per les tasques del professional i del currículum. Perquè el servei comunitari és obligatori que això sigui així però també una futura obertura cap al món no formal. És a dir, una mirada àmplia, amb capacitat de poder focalitzar perquè sap que és un treball a mig i llarg terme, poder focalitzar en el que està passant en el moment actual sense deixar de tenir cura pel que ha de passar a 2, 3 o 4 anys vista. Això la [nom 2] també ho té. És la combinació perfecta de tots els elements. I clar, això li acompanya que les preferents són unes motivades i això ajuda moltíssim. Però perquè la [nom 2] és capaç també de crear un clima de bon rotllo que ho flipes. I això ajuda molt[41]". (B.R.* Figura de apoyo ApS y Distritos, Entrevista Barcelona, 5:125)

[41] Traducción propia: *" [nombre 2] para mí sería el paradigma de persona motivada que puede sacar adelante esto de forma organizada y manteniendo motivada a la otra gente. Porque es super buena escuchando también. El otro día que [nombre 1] estaba en sus trece, que no sé qué reunión debía celebrarse. No sé. Que se estaba equivocando. Yo callada, sin embargo, pensaba si fuera... ¡Pero la [nombre 2] tuvo una capacidad, una mano izquierda! Hay un tema de diplomacia si tienes que trabajar con otros. Realmente si me dices "¿Cuál es el abanico de cosas que serían fantásticas?". Un tema de diplomacia y de escucha. Escucha activa. Porque el trabajo en equipo esto es básico. Hay un tema de liderazgo, que es decir, que tú estés motivado y también dispuesto a enfangarte. Es decir, que no estés delegando, "hay que hacer*

En procesos de este tipo ha de tenerse en cuenta la creación del grupo y del diálogo para establecer objetivos comunes. Por eso se incorporan dentro de las sesiones de implementación y despliegue momentos de cuidado y explicaciones para mantener un buen ambiente, gestionar las tensiones del grupo para redirigirlas y suavizarlas, crear ambientes propicios al diálogo y al respeto.

En este sentido vale la pena destacar que el aprendizaje-servicio es una manera de trabajar que puede asumirse desde diversos espacios de la administración y desde diversos agentes de la comunidad. Este es un aspecto muy positivo, pero también nos puede llevar a la existencia de roces personales, ya que algún agente puede percibir que otro está asumiendo sus competencias o que algún agente pueda querer hacer suya la propuesta de manera exclusiva. En las realidades municipales hemos observado centros educativos que buscaban una mayor visibilidad por encima de otros para darse a conocer, lo que nos produce roces al trabajar de manera conjunta, o figuras técnicas que querían abanderar en solitario el impulso de proyectos. Por eso es muy importante dejar claro des del principio algunos puntos clave en relación con este tema. Primero que aquí buscaremos todos y todas contribuir a una propuesta conjunta que no puede apropiarse ningún agente en concreto, sino que la filosofía del aprendizaje-servicio siempre ha sido la no apropiación, ya que solamente es posible si se construye en conjunto y es propiedad colectiva. Además, porque sabemos que al trabajar de esta manera conseguimos resultados más potentes y ricos. En segundo lugar, que buscaremos que cada uno pueda aportar a esta propuesta, pero desde aquello que le es propio, que es su responsabilidad o población final con la que trabaja, sin asumir tareas que a priori pertenecen a otro agente. Esta idea es importante porque también así creamos un circuito coherente de trabajo donde no invadamos competencias que puedan generar malestar en otros agentes. De esta manera, por ejemplo, si tenemos preocupaciones sobre el ámbito de la salud, contaremos con agentes de

*esto hay que hacerlo". Es un tema de liderazgo. Un tema organizativo. Es super organizada, es decir, sistematizar, sistematizar lo que estamos haciendo. Pero también flexibilidad. Y en este sentido, pues la [nombre 2] es el paradigma, porque es súper sistematizadora, pero a la vez es muy consciente de que el aprendizaje servicio es un proceso orgánico y que no sólo su implementación, sino también el modelo de seguimiento de esto. También será orgánico. Entonces es muy consciente, sin embargo, esto no le impide ir poniendo unos hitos de maneras de hacer, que se mantienen abiertas por si después se pueden mejorar. Entusiasta del aprendizaje servicio. Esto lo necesitamos, que parece una tontería, pero, si la gente no sale motivada y emocionada difícil, ¿no? Ella es una entusiasta. Y después en su caso concreto súper conocedora del funcionamiento. Una persona que tenga mucho respeto por las tareas del profesorado. Ahora sí que es verdad que estamos hablando de la educación formal. Pero, por un lado, mucho conocimiento y respeto por las tareas del profesional y del currículo. Porque el servicio comunitario es obligatorio que esto sea así pero también una futura apertura hacia el mundo no formal. Es decir, una mirada amplia, con capacidad de poder focalizar porque sabe que es un trabajo a medio y largo término, poder focalizar en lo que está pasando en el momento actual sin dejar de cuidar por lo que debe pasar a 2, 3 o 4 años vista. Esto la [nombre 2] también lo tiene. Es la perfecta combinación de todos los elementos. Y claro, esto le acompaña que las preferentes son unas motivadas y eso ayuda muchísimo. Pero porque la [nombre 2] es capaz también de crear un clima de buen rollo que lo flipas. Y esto ayuda mucho".*

salud para asumirlas, si interpelan a la población de personas mayores, contaremos con estas entidades o los agentes que con ellas trabajan. Introducir explicaciones durante el proceso y dinámicas apropiadas, para que cada uno valore esta colaboración y la viva de manera respetuosa con el resto de agentes, será primordial.

### 9.3.3. Diagnóstico común e Investigación Participativa como instrumentos estratégicos

La acción comunitaria también se apoya en otra idea que queríamos destacar de Freinet (1972), que es que para que los procesos no nos sean impuestos, se recomienda que vayan acompañados de participación, dando la posibilidad a las personas no de cumplir órdenes externas, sino de ser ellas las que escojan las tareas a asumir y validen su sentido. Es lo que buscaremos en los procesos de implementación del aprendizaje-servicio, aunque estos necesiten de algunos aspectos, puedan escoger otros o cómo llevarlos a la práctica. Además, nos ayuda a conectar con la humildad que propone el trabajo global de procesos y el respeto por aquello que no nos es conocido (Mindell, 2014, p. 4). Quien mejor conoce la realidad es quien participa ya y forma parte del territorio, por lo que cobra importancia reconocer estas voces, escucharlas y respetarlas.

Marchioni (2001) también da una relevancia clave a la participación en este tipo de procesos y defiende que será la que hará que los cambios sean reales y no que sean el producto de las decisiones de otros, así como el hecho de que la comunidad no tenga un rol receptor sino activo y determinante. Considera que antes de entrar a definir el tipo de demanda, es importante hacer un diagnóstico y que este sea comunitario. A este último matiz le da relevancia, ya que considera que generalmente se tiende a atender demandas individuales y asistenciales y quedan excluidas las demandas colectivas y posibles causas o factores de riesgo. Por eso el trabajo de construcción colectiva de retos ha de ir más allá de un caso concreto o individual. Como hemos visibilizado en las entrevistas, las participantes destacan la importancia de espacios compartidos para indagar en las situaciones, detectar cada uno de los agentes que puedan estar relacionadas con el aprendizaje-servicio y hacer un diagnóstico que vaya más allá de la suma de todas ellas e invite a reflexionar sobre el reto conjunto que puedan tener y que interpele las necesidades de ese territorio. En este sentido, como plantea el trabajo global (Mindell, 2014, p. 5), no tendremos en cuenta primero nuestros intereses y los de los demás sólo si

apoyan a los nuestros, sino la existencia de todas las partes, sin despreciar opiniones porque sean minoritarias o de personas que tienen menos peso o poder en el grupo. Vigilamos que esto no ocurra para incorporar todas las visiones y necesidades posibles que mantengan relación.

Otro aspecto a considerar para sumar perspectivas interdisciplinares es la advertencia que nos hace Marchioni (2001) acerca del crecimiento de las administraciones y su sectorización, que suele dar pie a una falta de coordinación. Hay pocos espacios donde se suele hacer un diagnóstico y programación comunes, cuando en realidad las demandas no pueden ser fragmentadas y parceladas. Por eso mismo es interesante recuperar diagnósticos conjuntos, con diferentes áreas y actores para entender mejor las problemáticas. La acción en la comunidad necesita de conocimientos objetivos y subjetivos de la situación, que sean compartidos por los tres tipos de protagonistas que antes diferenciábamos, con prioridades globales que afecten al municipio –o incluso a la sociedad en su conjunto– y sectoriales propias de su área. En diversos procesos los técnicos y técnicas de administración destacan que existe poco trabajo entre áreas y que la implementación local del aprendizaje-servicio les permite romper esa sectorización, aunque sea por un momento.

De esta manera la existencia de este diagnóstico comunitario es básica para que pueda haber una real coordinación de los recursos, así como una verdadera programación comunitaria, centrada en prioridades y finalidades compartidas y asumidas por todos los implicados. *"El diagnóstico comunitario significa la necesidad y la voluntad de compartir entre todos los recursos, una visión global e integrada de la comunidad en la que todos intervienen, aunque cada uno en su ámbito y con sus competencias"* (Marchioni, 2001, p. 123). Siguiendo estas reflexiones, entenderemos el diagnóstico común y compartido como un elemento inicial de un proceso de colaboración y de coordinación entre recursos que permita tener una visión global y general de la realidad y priorizar hacia la mejora, democratizar la información, individualizar las prioridades generales, sectoriales y particulares sin confusión. Nos hemos dado cuenta de la importancia de que todos y todas compartan desde su ámbito reconociendo sus competencias. Muchas problemáticas que se dan entre administraciones o áreas están vinculadas a la sensación de que se ha invadido el rol de otra persona, por lo que vemos fundamental darnos un momento en este proceso para entender que todos aportaremos desde aquello que nos es propio y entendamos los objetivos del grupo. Comentan Henderson y Thomas (en Barbero y Cortès, 2005, p. 172) que una insuficiente reflexión sobre los objetivos suele ser el punto débil de la vida del grupo y de su proceso de estructuración. En esos

momentos se genera confusión y frustración que nos pueden llevar a un estancamiento del proceso, como hemos visto en alguna experiencia. Por lo que compartimos y recalcamos la importancia de dedicar tiempo y energía a la clarificación de los objetivos del grupo.

Como se ha comentado, a partir del análisis estructural anterior o las reuniones previas con algún actor, puede que ya tengamos algunos indicios del diagnóstico o ya se haya percibido cuál podría ser un reto relevante, pero igualmente será útil dedicar un momento a esta diagnosis conjunta para construir con todos los agentes y para contrastar estas visiones, para que sean más completas y contextualizadas. Al mismo tiempo, puede ser también un pretexto para iniciar el proceso y motivar la participación de otros agentes imprescindibles. Para esta función, Barbero y Cortès (2005, p. 158) destacan la investigación participativa como un instrumento estratégico de gran importancia en el trabajo comunitario. En esta misma línea de construcción de proyectos con retos comunes, invitan a combinar dos aspectos fundamentales: un diagnóstico común que sea llevado a cabo mediante la investigación participativa para construir una interpretación propia y evitar la confusión, y que este proceso ya sea una acción de movilización que dote al grupo de sentido y utilidad. De esta manera comprobamos que el proceso es una herramienta que nos sirve para caminar como grupo, tener una acción tangible entre manos y sumar agentes que luego nos serán imprescindibles.

Los procesos comunitarios tienen un carácter dinámico, el diagnóstico, la construcción del grupo y de proyectos están vinculados, uno se convierte en una oportunidad para el otro. Se tratará entonces de estar atento durante el diagnóstico a las dinámicas del grupo para orientarlos a la construcción común y corresponsabilidad (Llena, Parcerisa y Úcar; 2009, p. 169) para que los agentes caminen en un mismo sentido.

Nos interesa la manera que tiene Rueda Palenzuela de explicar por qué se opta por la participación, como elemento que no solamente responde a una demanda, sino que ayuda a remontarse al origen del problema conjuntamente y liberar energía para reconducir la situación. Para este autor, "*estamos por la participación cuando partimos de la persona y no de la demanda, cuando reconocemos que el problema no es lo que dice, sino lo que vive, lo que siente, […] cuando reconocemos que los problemas son indisolubles, y que se vuelven disolubles cuando varían las pautas de relación grupal y de comportamiento individual que implican, cuando reconocemos que el problema no es exterior al individuo, y por lo tanto, no hay recurso que lo resuelva, cuando reconocemos que el problema es algo del individuo, algo que debe dejar, cambiar o sustituir, si quiere que no exista tal situación"* (Rueda

Palenzuela, 1993, p 72). Por lo que pondremos el énfasis en cambiar estas percepciones y situaciones que dan pie a la problemática en nuestro proceso utilizando la vivencia participativa como espacio de transformación.

Para llevar a cabo esta tarea es necesario también remarcar la importancia de centrarse en la construcción de comprensiones comunes en torno al desarrollo de las acciones. Según Barbero y Cortès, es *"fundamental que se produzcan oportunidades de construir una palabra común como fruto del debate y de la participación (2005, p. 171)".* De manera que vamos construyendo comprensiones comunes sobre las situaciones del territorio, sobre las formas de abordarlas; así comenzamos a compartir lenguaje y generamos complicidad mutua. En este sentido, el proceso que emprendemos invita a diversos actores de ámbitos no estrictamente educativos a ver su papel en este ámbito, a comenzar a construir una idea diferente de educación como reto que interpela no solo a los agentes formales o aquellos que tienen este objetivo como principal, sino que la educación en el municipio es una idea amplia que nos compete a todos y todas como agentes educativos en un sentido amplio.

Para que esto ocurra verdaderamente, desde el trabajo social comunitario consideran que no basta simplemente con dar la palabra, sino que destacan que tiene que existir un importante rigor metodológico (Martí, 2000 en Barbero y Cortès, 2005, p. 155). Es importante crear las condiciones adecuadas para que se den procesos de reflexión, autoformación, de programación y acción social más participativos e igualitarios. Por este motivo nos interesará concretar claramente las fases y herramientas necesarias para que se pueda dar este diagnóstico participativo con estrategias definidas y aprendizajes de su puesta en práctica.

Aunque posiblemente para nuestra realidad no podamos –ni sea necesario un primer curso– abarcar toda la complejidad de las fases que podría tener una investigación participativa. Del mismo modo, este tipo de herramienta nos ofrece ideas interesantes a considerar (Barbero y Cortès, 2005, p. 160-162), las cuales son cercanas a la investigación concienciadora de Freire:

*Grupos diversos.* En el grupo se mezclarán y compartirán responsabilidad profesionales y miembros de la población, que serán a la vez sujetos como objetos de investigación.

*Diversidad de técnicas*. Requerirá un dominio de técnicas de participación para buscar las fórmulas más adecuadas según las personas del grupo.

*Propuesta previa guía.* Es interesante que el profesional con perspectiva comunitaria tenga una formulación provisional, primera propuesta, sobre la cual guiar el proceso de debate, la redefinición creativa y apropiación por parte del grupo.

*Buscar potencialidades positivas*. Remarcar las potencialidades para construir una mirada no sesgada que no sólo ponga énfasis en la necesidad o el déficit. Importancia de incorporar potencialidades, recursos y aspectos positivos que puedan construir un diagnóstico con mirada hacia la acción.

*Puntos de vista objetivos y subjetivos*. Que se incluyan datos y aportaciones tanto objetivas como subjetivas, para incorporar el discurso de la población y poder caminar desde aquello que sea más sentido por ella a su contraste con otras informaciones que permitan objetivar.

Para estos autores, la construcción conjunta de este proceso brinda la posibilidad de contrastar interpretaciones que se realizan de partida acerca de las situaciones sociales sobre las que se desea intervenir. De manera que el grupo puede tener acceso a explicaciones menos simplificadoras, más complejas y que salgan de interpretaciones cotidianas. Además, mediante el debate y la actividad que se haga en el taller de participación, el grupo acaba por construir formas de conciencia crítica menos alienantes que dan pie a hipótesis que puedan guiar las decisiones posteriores. Por eso destacan que es interesante ofrecer espacios de contraste con la realidad cotidiana que ofrecen las entidades y personas implicadas directamente en los espacios sociales y educativos.

Para este proceso, nos podemos ayudar de los recursos disponibles ya recogidos en el análisis previo y ampliarlos con datos estadísticos, informes, memorias, etc. Además, según la realidad sobre la que se trabaje, se pueden incorporar diversas técnicas o elementos: DAFOs, Sociogramas, Philips 6/6, cuestionarios, etc. En este trabajo exploraremos y adaptaremos algunas de ellas para crear dinámicas sencillas en esta línea que puedan responder a nuestros objetivos.

En las diversas experiencias se ha ido viendo la necesidad de dedicar un espacio a este diagnóstico, aunque en un principio se haya llevado a cabo de manera menos estructurada y ha sido durante el proceso que se ha ido evidenciando la necesidad de dotarlo de mayor relevancia. Hemos podido notar que a partir de estos espacios se daba la posibilidad de partir de aquello que verdaderamente les interpela y compartir los motivos de manera conjunta. En diversas ocasiones se ha invitado a las personas a conocer las posibilidades de la apuesta e identificar sus propias problemáticas mediante fichas con preguntas inspiradoras, dinámicas participativas para recoger datos y percepciones sobre

mapas del territorio para pensar en su realidad o cuestionarios online que luego eran trasladados a un espacio de grupo presencial. Estas actividades permitían tanto la participación en identificar los problemas, como el diálogo entre actores para que el diagnóstico fuera colectivo.

### 9.3.4. Diferentes círculos de participación

Se ha destacado la importancia de que, desde un inicio, se implique a los protagonistas en el diagnóstico, así como los riesgos de no hacerlo y pedir luego su colaboración. En general hay acuerdo en los diferentes campos de estudio sobre la necesidad de que los tres tipos de protagonistas antes explicados (administraciones públicas, recursos y servicios, y la población con sus organizaciones sociales) estén implicados para poder ser parte activa que comparta finalidades, dando la razón a Marchioni (2001, p. 148) en que la participación empieza desde el diagnóstico, y no cuando éste ya está hecho por personal técnico y político. Porque no son suficientes los elementos políticos o técnicos, y porque si inicialmente falta algún agente puede que luego no se sientan tan participante y suyo el proceso.

Será interesante que haya diversidad de perfiles y agentes protagonistas desde un inicio y siguiendo en todo el proceso, pero, de acuerdo con diferentes enfoques y autores, asumimos que no todas las personas podrán participar de la misma manera –ni tampoco es necesario que lo hagan–, por lo que es posible pensar en diferentes niveles de participación o intensidad (Marchioni, 2001; Rueda Palenzuela, 1993; Llena, Parcerisa y Úcar, 2009).

En esta línea Marchioni (2001) propone que pensemos la participación en una teoría de tres círculos para cuidar mejor los recursos humanos existentes. Llegan así a definirse tres espacios de participación en cualquier proceso nuevo o iniciativa: un círculo uno, de promoción y organización, entendido como un núcleo duro del proceso que asume la responsabilidad del mismo; un círculo dos, de participación puntual y/o parcial de personas que podrían contribuir; y un círculo tres de personas interesadas en mantenerse informadas por posibles conexiones futuras o intereses cruzados. Los límites entre estos pueden ser permeables y también pueden ser espacios abiertos o cerrados. Entre esta distinción de poblaciones, se recomienda no excluir a nadie del proceso comunitario y que cada recurso/agente decida su nivel de participación.

Si bien los grupos que plantean los diferentes autores pueden variar esta distinción a tres niveles, nos parece útil y explicativa en el proceso de impulso del aprendizaje-servicio y específicamente para esta fase de construcción de objetivos compartidos. En este planteamiento observamos agentes de diferente nivel. En primer lugar, aquellos que pueden ver sus objetivos directamente vinculados e impulsar que en el territorio se lleven a cabo proyectos. En segundo lugar, los que implementan estas líneas y están en el día a día de la práctica educativa o social y los pueden llevar a cabo. Luego en última instancia, como tercer círculo, podemos encontrar a la comunidad en sentido amplio, a la cual es interesante mantener informada por la potencialidad de identificar oportunidades o porque pueden ser transmisores de información u otros papeles que más adelante definiremos. Para la definición de objetivos podemos trabajar con los primeros dos círculos principalmente y hacer comunicaciones puntuales al tercero para dar a conocer los retos comunes compartidos.

Caminamos así desde el círculo inicial, como aquel que tenga capacidad política o de replicabilidad, hacia afuera sumando a agentes que puedan hacer una función impulsora, y luego momentos puntuales de participación donde invitemos a todas las personas que tengan algún tipo de pista, rol o función. En la medida que avancemos podemos ir invitando a espacios más ampliados a abocar elementos de análisis que nos ayuden a construir retos compartidos entre ellos, buscando lo que desde la coproducción de políticas públicas se entiende como prácticas de innovación social, donde el gobierno cede espacio a la sociedad civil (Parés, 2019).

En concreto, en los procesos de implementación del aprendizaje-servicio acompañados nos hemos encontrado diversos espacios de participación dirigidos a agentes diferenciados:

| Círculo de participación | Tipo de grupo | Participantes | Territorio |
|---|---|---|---|
| **Promoción y organización** | Grupos de impulso de agentes técnicos | Personal técnico responsable de la apuesta de la administración local, CRP, ignidores de apoyo. | Barcelona y Sant Cugat |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Grupos de impulso combinados entre agentes técnicos, políticos y de la comunidad | Personal técnico administración, cargos electos, ignidores de apoyo, centros educativos y entidades. | Gurb y Puig Reig |
| Participación puntual | Seminarios o encuentros de entidades o centros | Entidades y Centros | Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig y Gurb |
| | Grupo o encuentros del conjunto de personal técnico de las áreas de la administración | Personal técnico de la administración | Barcelona, Sant Cugat y Gurb |
| A mantener informada | Consejos de Educación o del área donde se asuma la apuesta | Cargos políticos y entidades asesoras | Barcelona, Puig-Reig y Gurb. |
| | Reuniones con cargos políticos | Cargos políticos en participación individual | Barcelona y Sant Cugat |
| | Presentaciones públicas o publicaciones | Familias y población del municipio | Barcelona, Sant Cugat, Gurb, Puig-Reig |

*Tabla 27. Círculos de participación en la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.*

De manera general vemos cómo surge, ya desde estos pasos iniciales, la necesidad de identificar un núcleo a modo de grupo de impulso, como población que difunde y coordina la apuesta, y que en el punto que nos compete inicia el proceso de generación de retos compartidos. Observamos cómo en los municipios de menor población estos grupos suelen estar formados por agentes técnicos o agentes políticos que suplen funciones técnicas al no existir estas figuras, centros educativos y

entidades. Mientras que en los municipios de mayor población no es posible contar con estas tres últimas figuras de manera tan intensa, ya sea porque se trataría de demasiados agentes para generar un grupo funcional o porque los agentes políticos no cumplen esta función de participación en las acciones decididas. Por ello en los municipios más grandes observamos grupos de técnicos y técnicas que representan a estos sectores, sean estos de la administración local o de otras, como los Centros de Recursos Pedagógicos del *Departament d'Educació*. Todos ellos pueden identificar las motivaciones iniciales y ser un primer círculo más implicado en el impulso.

En las diferentes experiencias muchas veces no ha sido suficiente identificar los retos en estos espacios de núcleo principal, sino que se ha buscado la participación más amplia en sesiones puntuales con otros agentes del segundo círculo. Esto se ha dado en espacios de formación o encuentros puntuales convocados para presentar la propuesta, conocer si interpelaba su trabajo de alguna manera y si había interés en vincular objetivos para sumar esfuerzos en la apuesta. Normalmente en estos segundos grupos, se encuentran diversos agentes que luego podrán identificar proyectos potenciales, vehicularlos o ser quien los lleva a cabo como población activa, porque se trata de personal técnico de áreas susceptibles de llevarlos a cabo, centros educativos o entidades.

También se han dado reuniones o participaciones en espacios más abiertos donde se encuentra población a la cual vale la pena explicar la propuesta y conocer sus opiniones para ser incorporadas en la dirección que tome. En estos espacios pueden encontrarse cargos políticos o de asesoramiento que pueden marcar el apoyo a la propuesta y la línea que esta toma o la comunidad educativa en sentido amplio que se verá interpelada. Por ello en diversos territorios ha sido interesante dar a conocer a los consejos participativos (de educación o cooperación si era una apuesta del área) la apuesta y su desarrollo, generando en ellos algún espacio participativo para recoger consideraciones.

Sobre la participación de agentes vale la pena recordar "*que se hace camino al andar"* como plantean Llena, Parcerisa y Úcar (2009, p. 147) cuando señalan que con la puesta en marcha de las acciones es más fácil ir sumando personas y voluntades y cambiar entre círculos de participación, produciéndose un proceso de mancha de aceite que se va ampliando a nuevos actores. Es comprensible comenzar en un núcleo más pequeño que permita funcionar e ir ampliando a su debido tiempo, dado que advierten del peligro de que la incorporación de nuevos actores pueda desvirtuar la tarea de ese

momento si están poco vinculados a los objetivos. Hay que ir cuidando los momentos de crecimiento que el proyecto pueda asumir.

Otras recomendaciones para nuestro proceso interesantes son las de Rueda Palenzuela (1993, pp. 24-25), que define unas estrategias a tener en cuenta en cada grupo de participación. Estos pueden coincidir con 3 espacios que hemos mencionado anteriormente para una buena dinámica:

> *Estrategias de población-activa.* Sería el núcleo de trabajo principal en el que buscamos personas que se posicionen favorablemente para colaborar en el programa, en nuestro caso la implementación del aprendizaje-servicio, de forma activa asumiendo compromisos y responsabilidades. Por ello se recomienda además de la sensibilización, información y animación a implicarse, que se contemplen acciones de entrenamiento, capacitación y de organización-coordinación. Sólo con esta intención haremos caminar este grupo hacia un núcleo de trabajo principal que sea un embrión del grupo de impulso que se irá consolidando.
>
> *Estrategias de población-objeto*. Es la población objeto que buscamos se transforme en población sujeto, es decir, aquella afectada por la problemática. En nuestro caso serían los espacios educativos formales y no formales, así como las entidades. Se trata de quienes finalmente son capaces de afrontar la respuesta a su problemática. En ellos necesitamos que se dé un cambio de posicionamiento, organización e implicación. Por eso la creación de retos, en el caso del aprendizaje-servicio, implicará también dar a conocer la propuesta y sensibilizar sobre sus posibilidades para invitar a participar; a la vez que se les dote de capacidad de organización y estrategias de implicación para asumir estos retos.
>
> *Estrategias de población-comunidad*. Este último bloque serían las personas de la comunidad educativa o social en un sentido amplio, quienes nos interesa que tengan una percepción y actitud frente al problema favorable y de colaboración para resolverlo. Para ello recomienda una estrategia que incorpore la sensibilización, información y animación de la comunidad.

Estas estrategias nos ayudan a observar que a la vez que construimos retos, acompañamos estos espacios participativos de diferentes intenciones y dinámicas según el círculo de población participante al que nos dirijamos, desde aquellas más empoderadoras porque jugarán un rol más activo hasta las sensibilizadoras, porque nos interesa contar con su aprobación y apoyo.

Para la suma de agentes a estos círculos planteamos acciones participativas que pasen del diagnóstico en comunidad a conseguir un reto compartido que hace que todos se sientan protagonistas y que la posibilidad de implicación y participación sea mayor durante la intervención (Marchioni, 2001, p. 149). La dinámica de retos colectiva no solamente se realizará de manera inicial, sino que puede ser cíclica y repetirse cuando sumamos un círculo. Incorpora sus visiones y pueden verse interpelados por los intereses ya acordados en la mesa de impulso del aprendizaje-servicio. Podemos iniciarla con personal técnico, luego generar un espacio para sumar entidades y centros y repetir espacios de análisis, espacios paralelos con el resto de equipos técnicos de la administración que no hace falta que estén de manera continua en el grupo de impulso –ni seguramente pueden permitírselo-, pero es interesante que estén al caso de la apuesta. Así se van generando diferentes círculos participativos.

De esta manera, el diagnóstico colectivo en cada círculo se vuelve un elemento que nos ayuda a generar ganas de implicación para que todos los agentes se sientan protagonistas. Aunque como explican Barbero y Cortès, es un impulso de unos agentes en un inicio, pero se amplía la participación a más agentes en espacios de diagnóstico común (2005, p. 171). Solamente así los objetivos reconocen su interdependencia con los medios y métodos y son contemplados en la definición, ya que pueden condicionar decisiones de algunos agentes. Solamente sabiendo los recursos reales de estos agentes podremos construir retos más reales, además de que el proceso de participación y generación de retos comunes posibilite que los agentes se apropien del sentido y características de sus actos. Así todos ellos en sus diferentes niveles se convertirán en sujetos conscientes y no meros ejecutores, y el proceso de construcción conjunta de una apuesta de ciudad en clave de aprendizaje-servicio será un proceso de liberación y realización, que les movilice como experiencia que rompe con formas de alienación.

## 9.4. Retos compartidos

Los procesos que presentamos implican para los diferentes agentes asumir un trabajo, invertir ganas y horas. Por lo que hemos ido observando, nadie se acaba adentrando en asumirlos, si no es porque está convencido de por qué lo hace y existe en estas personas una consciencia de problemática y motivación que le hace querer asumirlos. Esta consciencia no siempre está clara desde un inicio,

donde puede que en su lugar lo que haya sea una sensación de desazón, una corazonada de que alguna cosa no acaba de funcionar o pudiera hacerlo mejor. Como hemos explicado, es mediante el proceso colectivo de construcción que se trabaja esta consciencia, que nos reafirmamos en lo que queremos hacer, y esto se convierte en un combustible para todo el camino a recorrer. Pero ¿de qué combustible se trata? y ¿de qué está compuesto? En este punto nos adentraremos a partir de ahora. En las experiencias notamos motivaciones o retos que nos mueven que se ven potenciados cuando se comparten con el resto de agentes y se dan cuenta de que entidades, centros, equipos técnicos locales los comparten.

Por eso, mediante el proceso colectivo que hemos explicado, lo que finalmente nos interesa construir es un **reto colectivo, entendido como aquellos desafíos que se planteen los territorios para asumir conjuntamente que los mueven hacia la acción desde un aspecto positivo que genera ilusión para ser superado.** Nos hemos decantado por hablar de reto y no de problemática como suele hacer otra bibliografía, como es el caso de Barbero y Cortès (2005), porque nos interesa poner el acento en aquello positivo del proceso y en la ilusión que puede generar el camino a emprender. Además, porque consideramos que en el caso de la implementación territorial del aprendizaje-servicio, solamente es una de las posibilidades que los retos se basen en superar una problemática que se identifica en el territorio y que se considera necesario abordar. En nuestros casos hay otros factores que también pueden movilizar el proceso, como puede ser una motivación hacia dónde queremos avanzar mejorando la situación actual, aunque ésta inicialmente no nos pareciera tan problemática; o incluso, de un plan o programa que alguna administración o agente se ha propuesto implementar, que puede que tampoco partiese de un problema grave, pero sí de una oportunidad de mejora. En esta línea sí que coincidimos con Barbero y Cortès (2005, p. 154), en que el interés y motivación proceden tanto del descontento (problemática), como de aquellas oportunidades que generan ilusión por el cambio (motivación), por lo que serán dos aspectos para estudiar a los que sumaremos las políticas a desplegar que estén en marcha. Sumamos este tercer aspecto porque nos parece interesante dadas las vinculaciones que tiene el objeto que estudiamos, el aprendizaje-servicio, con otros tipos de planes sociales o educativos, en tanto que puede ser herramienta de otras actuaciones comunitarias, educativas o sociales a las cuales puede contribuir y sumar fuerzas.

Hemos observado cómo en los diferentes territorios se construyen estos horizontes de mejora en forma de retos colectivos a partir de lo que se consideraba un problema o simplemente al ver que no

se aprovechaba lo suficiente alguna oportunidad. Por poner algunos ejemplos que luego ampliaremos, en Puig-Reig se planteaban que las personas del pueblo participen más en las preocupaciones públicas. Pudieron compartir entre los y las participantes, al ser una antigua colonia industrial, una voluntad de romper con la mentalidad de "excolonia". Una mentalidad que se definía por esperar que agentes externos solucionen los problemas luego de reclamarlos. Por ello, después de contrastarlo conjuntamente decidieron apostar por construir un municipio donde las personas se impliquen activamente en los problemas de todos y todas. En Sant Cugat, por otro lado, no partían de un problema claro, pero hacía años que se trabajaba desde el aprendizaje-servicio y había experiencias aisladas a las que se buscaba potenciar, organizar y dar sentido para poder facilitar que estas crecieran y fueran más transformadoras. En Gurb habían tomado contacto con la iniciativa de *Educació 360* gracias a la *Diputació de Barcelona*, y buscaban maneras de darle un encaje con las diversas experiencias de aprendizaje-servicio que ya había en el pueblo y que necesitaban potenciarse al entrar la obligatoriedad del decreto de servicio comunitario. Por eso, vemos que hay situaciones que son problemáticas, otras motivaciones de mejora y, en último lugar, también acciones a desplegar.

Mediante el proceso colectivo y con los diferentes ingredientes que hemos mencionado, vemos cómo los territorios construyen estos retos como ideas de aquello que les mueve a hacer cambios en positivo. Rueda Palenzuela (1993, p. 17) destaca la importancia de que los programas sociales se apoyen en los aspectos positivos de la población, y contrarresten los aspectos negativos. Esto es lo que buscaremos durante el proceso positivando las motivaciones. Para el autor, estas cuestiones que nos planteamos son situaciones que pueden y deben resolverse para poder progresar o como una patología que hay que curar, así como una situación que puede desarrollarse ampliándose las posibilidades. Por lo que vemos que también las entiende con esta doble posibilidad.

Esta positivización del objetivo en clave de reto a superar también la encontramos en Marchioni, que defiende el proceso comunitario como una mejora de las condiciones de vida de la comunidad, que no solo se dirige a solucionar una situación patológica o negativa, sino que parte de la suposición de que *"toda realidad es mejorable y que cada comunidad verá por dónde y cómo puede mejorar su situación y cuáles serán los aspectos, temas o problemas más prioritarios"* (2001, p. 13). Podríamos así hablar de baja participación en un territorio, pero preferimos ponernos como reto mejorar la participación. Crear retos que verdaderamente sean compartidos implicará contrastar las

informaciones y ponerlas en común; partir de elementos objetivos que puedan ser verificados con las aportaciones de otros protagonistas para aportar subjetividades, ideas, aportaciones, críticas.

Si hay coincidencia se puede pasar a una intervención de manera más rápida, pero si no la hay es necesario detenerse porque pueden existir diversas razones (Marchioni, 2001, p. 149). La primera puede ser que otras protagonistas no conozcan o perciban la importancia de algunos elementos que tal vez lo sean. Esto nos ha ocurrido en algún territorio, donde la percepción de la situación a cambiar solo era percibida por un agente, y al no verse como tal para el resto se perdía por parte de otros agentes interés en seguir asistiendo a las reuniones o se bloqueaba el despliegue de acciones que podían contrarrestar esa situación problemática –sin poder abrir nuevas formaciones, sumar agentes, otras posibilidades de proyectos, etc. –. Según Marchioni, en estos casos no se debería pasar a la intervención sin hacer alguna acción informativa o formativa que les permita comprender la importancia. Para nosotros, este tipo de acción se concretó en acciones participativas de diagnóstico y construcción de retos.

En el segundo caso, el autor entiende que puede ocurrir que en el diagnóstico inicial no se haya tenido en cuenta algún elemento subjetivo importante para los protagonistas, por lo que este deberá incorporarlo. Es decir, es posible que haya habido errores al incorporar visiones y puede que sea necesario repetir algún momento de escucha para incorporar estas visiones o situaciones potenciales.

Por motivos como los anteriores vemos la importancia de construir este paso de manera conjunta e ir más allá del diagnóstico y construir un horizonte compartido que mueva a la acción. Siguiendo la línea de la planificación estratégica nos parece interesante la diferenciación que hace Ander-Egg (2001, p. 30) entre “situación inicial” y “situación objetivo”: entre el momento analítico “¿qué pasa?” y el momento normativo “¿a dónde queremos llegar?”. Lo que nos ayuda a justificar esta división en momentos entre los problemas o motivaciones que se abocan y su paso a objetivos o retos, como momento normativo; siendo la primera la que proporciona datos e información acerca de la realidad sobre la que se va a actuar, incluyendo la interpretación que hacen de esa situación los actores sociales. Entendemos que se puede asimilar a lo que aquí hemos considerado como elementos que las protagonistas detectan inicialmente como problemas, motivaciones no vehiculadas o programas en funcionamiento o con intención de aplicarse, que se han producido en el diagnóstico participativo. Pero vemos interesante que haya un segundo momento, donde juntos y juntas, a partir de estos, se

construya la "situación objetivo", la que para Ander-Egg es aquella que se desea alcanzar y de la que se derivan la direccionalidad de las acciones. Esta situación se entiende como el reto a asumir de manera compartida y se formula en esta clave, de reto, de objetivo, porque promueve la acción. Según el autor, estas marcarán la direccionalidad que se ajustará a las circunstancias, coyuntura o recursos disponibles, pero siempre tiendo en cuenta esos objetivos o metas propuestas.

Asumimos la idea de Ander-Egg de que este horizonte utópico se establecerá en función de las demandas sociales y los programas existentes y estará siempre en marcha de manera recurrente. En él se incorporan los objetivos que tengan mayor consenso o interés y se asumen como retos durante la planificación. Por ello, en la creación de retos, en esta segunda parte del "¿a dónde queremos llegar?", se tratará de responder a la pregunta como situación objetivo y según la dirección que se quiera plantear, generando un marco referencial que configure un sistema de valores que a su vez inspiren o proporcionen direccionalidad a la acción, y que ofrezca objetivo y finalidades últimas con respecto al horizonte utópico.

Poner todos estos elementos sobre la mesa nos ayudará a seguir la idea que nos propone el trabajo global y trabajar sobre el conjunto de las situaciones problemáticas o que tienen lugar en esa realidad. Sin hacerlo de manera parcelada, porque en la vida no se dan de manera parcelada. Además, porque hacerlo nos permitirá asumir esta realidad, aprender de ella y así transformar ese malestar en esperanza y deseo de cambio (Mindell, 2014, p. 17).

En esta misma línea, diversa literatura revisada nos planea establecer un salto de la diagnosis a los objetivos definidos de manera clara y que sean viables, pertinentes y aceptables. Pero en nuestro caso, el objetivo es movilizar un proceso, no un número concreto de proyectos de aprendizaje-servicio, ni un número de agentes sensibilizados; por ello seguiremos apostando por disciplinas que plantean la definición de retos o que divisan metas motivadoras a las cuales llegar, teniendo en cuenta su formulación en clave activa y porque pensamos que en este momento todavía no tendremos objetivos claros, que estos los construirá el grupo en el otro punto del proceso. Buscamos que los agentes estén en una posición favorable para el cambio, y para ello Rueda Palenzuela plantea algunas estrategias que pueden ser aplicables para motivar a los diferentes círculos de participación: informar, sensibilizar, formar, motivar y animar. Estas son el tipo de tareas que asumimos desde los grupos de impulso y que han de poder contagiar este reto a las personas implicadas.

Mediante los procesos de investigación participativa antes explicados indagaremos sobre los diferentes aspectos que permiten analizar la realidad del territorio y también sobre los componentes que nos permiten construir este reto en clave de aprendizaje-servicio. Para ello nos adentraremos en 3 aspectos que detallaremos a continuación: problemáticas, motivaciones y acciones que se deben implementar. A partir de estos tres aspectos construiremos retos comunes que motiven el proceso.

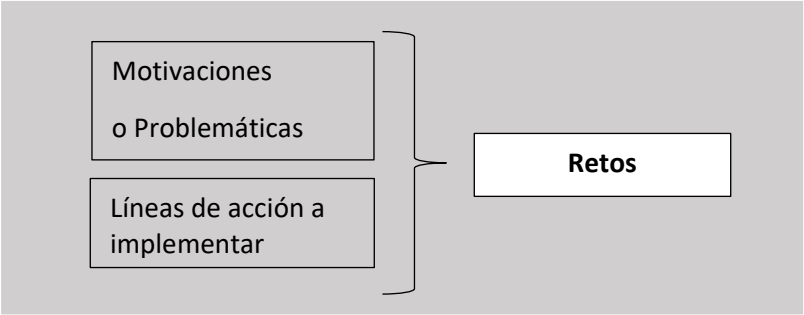



Figura 60. Elementos que construyen el reto. Fuente: Elaboración propia.

Por último, queremos considerar los aspectos que la teoría del cambio (Crespo, Sampériz y Pujadas, 2020, pp.35-36) nos propone: explorar las perspectivas –por qué vemos esto como un problema y cuáles consideramos que son sus causas–, las fronteras –a quién tenemos en cuenta, quién sufre estos problemas y si hay una posible no legitimación de algunos problemas– y las interrelaciones existentes –cómo las conectamos, en quién recae y si hay interseccionalidades–. Con estos aspectos podemos adaptar nuestra idea de cambio general a cada territorio incluyendo los retos que les son propios.

### 9.4.1. Las problemáticas y las motivaciones de mejora

Para construir estos retos, nos debemos apoyar en los aspectos positivos de la población y atacar o contrarrestar los negativos (Rueda Palenzuela, 1993, p 17). Con esta voluntad hemos querido vincular los dos conceptos de problemática y motivación, ya que tienen una estrecha relación. Principalmente, porque valorando los ejemplos y las experiencias hemos podido ver que pueden ser muy similares y dependen de cómo se expresen en un determinado momento. En un contexto alguien puede decir que hay poca participación de las entidades, y en otro, que se quiere potenciar esta participación. En un caso podría entenderse como problema y otro, como motivación de mejora, pero nos estaríamos

refiriendo a la misma situación. Dependerá de cómo se haya realizado la pregunta y de cómo esa persona haya decidido expresarse en esa situación. Por eso, aunque decidimos mantener la diferencia porque nos interesa incorporar los dos tipos de situaciones de las cuales pueden emerger, los mantendremos muy vinculados, ya que en algunos casos son dos caras de la misma moneda.

Entraremos a detallar qué entenderemos por cada una de ellas y ejemplificarlas en los diferentes procesos. Buscaremos abordarlas desde los tres componentes que recomienda Rueda Palenzuela (1993, p 81): la situación misma, el posicionamiento o disposición de la población a participar de la solución o el cambio, y la capacidad o experiencia acumulada para producirlo o mantenerlo. Por ello, no sólo se preguntará por los problemas o motivaciones para la mejora en general, sino que se hará en el marco explicativo de las posibilidades del aprendizaje-servicio y si existe la posibilidad de abordarlo en este marco. Porque si bien pueden recogerse diversidad de situaciones problemáticas, debemos ofrecer un marco de factibilidad para no generar espacios para compartir malestares que no podamos vehicular hacia la acción real, dado que de este modo sólo generaremos frustración.

Entrando ya en los componentes, por un lado, como *problemáticas* de municipio entenderemos aquellas cuestiones que hay que resolver porque no funcionan como nos gustaría o generan complicaciones desde el punto de vista local. Son aquellas necesidades o situaciones que generan una percepción negativa por parte de la comunidad, recogidas durante la demanda o en la fase de diagnosis y que vemos la necesidad de convertir en clave de problemática que el grupo quiera asumir. Se tratará de situaciones que deben ser resueltas y superadas, como las entiende Rueda Palenzuela (1993, p 81). Dentro de esta línea nos hemos encontrado con municipios donde se consideraba un problema la poca participación de la población o la existencia de problemas de convivencia en los centros y de cohesión social en el barrio. Los expresaban en clave de problema en negativo porque generan malestar o preocupación de tipo social para los agentes.

Por otro lado, en diversas ocasiones nos encontramos con otro tipo de elementos que hemos considerado *motivaciones de mejora*, porque están formulados como aspectos que nos animan y estimulan a realizar mejoras y trabajar desde la institución y que no tienen por qué surgir de una situación negativa. Son los que Barbero y Cortès (2005) consideran como anuncio de nuevas posibilidades que desarrollan potencialidades existentes. En este sentido, hemos visto cómo municipios que no perciben la situación como problemática por alguna cuestión concreta encuentran motivador para mejorar crear un proyecto educativo de ciudad, o promover metodologías

transformadoras en el trabajo de centros y entidades para conseguir mejorar su trabajo y las posibilidades educativas y sociales que ofrecen.

Si bien hemos separado las dos convenciones según su expresión hemos querido vincularlas porque fácilmente serían intercambiables. Además, diferenciamos las que son del ámbito educativo y las que van más allá interpelando otros ámbitos de lo social que dividiremos en áreas. El ámbito educativo en otro tipo de proceso podría incluirse dentro de lo social, pero en este caso nos ha parecido interesante mantenerlo separado, porque se trata del ámbito principal de trabajo, dado que trabajamos en la implementación de una metodología y una dinámica que interpela, no solamente, pero sí principalmente lo educativo. De esta manera, nos permite incorporar matices dentro de lo educativo observando qué intención concreta hay en este sentido. Considerando que el ámbito social puede ser muy amplio, se ha procedido a diferenciar dentro de este la temática más concreta que interpela, para también así evidenciar las diferentes áreas municipales y tipos de entidad que pueden verse implicadas en procesos de implementación del aprendizaje-servicio.

| Ámbito | Temática | Ejemplos | Territorio | Ejemplos | Territorio |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Problemática** | | **Motivación** | |
| **Educativas** | **Renovación pedagógica** | • Romper con actividades intelectualistas.<br>• Dar una dimensión práctica y cívica al conocimiento. | Centros educativos y entidades de Puig-Reig | • Incluye el desarrollo personal y cívico.<br>• Promueve la abertura a metodologías renovadoras. | |
| | **Construir red educativa** | • Falta orden y coordinación en las experiencias de Aprendizaje-Servicio que se identifican.<br>• Poco trabajo conjunto entre las diferentes áreas y otros agentes del territorio (CRP, Entidades, etc.)<br>• Consejo escolar muy administrativo y poco participativo. | Área de Educación del Ajuntament de Sant Cugat,<br><br>Ajuntament y centros educativos de Gurb<br><br>Ajuntament de Puig-Reig | • Generar una red de agentes implicados en proyectos de aprendizaje-servicio, de las diferentes administraciones y del tejido asociativo.<br>• Generar una apuesta de ciudad educadora en base al aprendizaje-servicio con la participación de diversos agentes.<br>• Posibilidad de compartir y dar a conocer lo que se hace. | Ajuntament de Sant Cugat, Ajuntament y centros educativos de Gurb, Ajuntament y centros educativos de Puig-Reig |
| | **Calidad** | • Apoyo orientación estudios post obligatorios.<br>• Apoyo actividades escolares en marcha. | Centros educativos Gurb | • Mejorar la calidad educativa y vincularla a recursos disponibles en el entorno.<br>• Mejorar el éxito académico. | Área de educación del Ajuntament de Sant Cugat y Centro |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | de Recursos Pedagógicos, Ajuntament de Puig-Reig |
| | **Equidad** | • Ofrecer apoyo en acciones cuando no llega el equipo docente (refuerzo escolar, lectura, acompañamiento NEE, etc). | Centros educativos Gurb | • Ofrece apoyo a las acciones del área o servicios en clave de equidad. | Ajuntament de Puig-Reig |
| **Sociales** | **Igualdad- Feminismos** | • Sensibilización y prevención de las violencias machistas y LGTBIfóbicas. | Área igualdad Ajuntament de Sant Cugat, Centros Educativo y entidades de Puig-Reig | • Mejorar la implicación con las entidades feministas. Organización de actos, talleres y campañas con la participación de más agentes. | Área igualdad del Ajuntament de Sant Cugat |
| | **Justicia Global y cooperación internacional** | • Entidades pequeñas con planteamientos y acciones asistencialistas. | Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional de Barcelona | • Las entidades de cooperación buscan nuevas maneras de trabajar con los centros educativos con mayor impacto y más transformadoras.<br>• Vincular las acciones de las entidades de cooperación al tejido local. | Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional de Barcelona |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Territorio** | • Núcleos de población poco poblados y dispersos.<br>• Viviendas dispersas sin núcleos de vida comunitaria. | Ajuntament de Puig-Reig,<br><br>Ajuntament de Gurb | • Fortalecer vínculos territoriales.<br>• Dar a conocer otros espacios del municipio.<br>Apoyo a acciones del área. | Ajuntament de Sant Cugat, Ajuntament de Puig-Reig, Ajuntment de Gurb |
| | **Medio Ambiente** | • Necesidad de reducir el C02 y la contaminación por el uso de vehículos privados.<br>• No se recicla lo suficiente ni correctamente.<br>• No se respetan normas cívicas de cuidado del medio. | Entidades y centros de Puig-Reig, Ajuntament de<br>Gurb y centros | • Implicar a la ciudadanía en los proyectos del área.<br>• Creación de nuevas acciones dentro de los proyectos.<br>• Habilitar más caminos y actividades para disfrutar del medio ambiente. | Área medio ambiente del Ajuntament de Sant Cugat, Ajuntament y centros educativos de Gurb. |
| | **Gobernanza** | | | • Generar un trabajo entre áreas compartido y más coordinado.<br>• Fortalece el trabajo conjunto de la administración, centros educativos y entidades. | Ajuntament de Sant Cugat,<br>Ajuntamet de Puig-Reig |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Participación** | • Falta de participación y protagonismo de las entidades sociales en las acciones educativas.<br>• Falta de participación e implicación de la ciudadanía en los problemas comunes. | Área de Educación del Ajuntament de Sant Cugat<br>Ajuntament de Puig-Reig | • Formar ciudadanía abierta, activa, crítica e implicada desde la infancia y juventud.<br>• Se generan espacios donde vivir experiencias de solidaridad.<br>• Promueve el relevo generacional en las entidades.<br>• Ofrece la posibilidad de mayor vinculación del consejo de infancia con los centros y otras áreas. | Ajuntament de Sant Cugat, Ajuntament de Puig-Reig, Ajuntament de Gurb |
| | **Gente mayor** | • No hay reconocimiento sobre la situación de la gente mayor y su contribución. Falta mejorar el trato con ellos. | Área de gente mayor del Ajuntament de Sant Cugat | • Generar actividades intergeneracionales. | Ajuntament de Puig-Reig |
| | **Cultura y Fiestas** | | | • Vincular las acciones de las entidades de cultura a más agentes.<br>• Dar a conocer las posibilidades de participar en | Área de cultural del Ajuntament Sant Cugat, Entidades culturales de Puig- |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | entidades culturales.<br>• Dar apoyo a la difusión de la oferta cultural.<br>• Enriquecer actuaciones de fiesta mayor. | Reig, Ajuntament de Gurb |
| | Juventud | • Sensibilizar a los y las jóvenes sobre consumo en espacios de fiesta. | Área Juventud del Ajuntament de Sant Cugat | • Implicar a los y las jóvenes en la dinamización de actividades para la ciudad, creación de charlas y campañas.<br>• Crear oferta de ocio alternativo.<br>• Dinamizar más el espacio joven.<br>Generar actividades intergeneracionales. | Área Juventud del Ajuntament de Sant Cugat, Ajuntament de Puig-Reig, Ajuntament de Gurb |
| | Comercio y mercados | | | • Vinculación con ciclos formativos de alimentación y comercio.<br>Apoyo a campañas en favor del comercio local. | Ajuntament de Puig-Reig. |
| | Comunicación | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Salud | • Falta de entidades y acciones vinculadas a la población joven en este ámbito. | Área de Salud del Ajuntament de Sant Cugat | • Apoyo a acciones en marcha del área. | Ajuntament de Puig-Reig |
| | Deportes | | | • Implicar más personas en las acciones que se llevan a cabo. | Área de deportes del Ajuntament de Sant Cugat, Ajuntament de Puig-Reig |
| | Patrimonio cultural y museos | | | • Voluntad de generar sensibilidad e importancia por el cuidado del patrimonio. | Área de patrimonio y museos del Ajuntament de Sant Cugat, Entidades y centros de Puig-Reig |
| | Servicios Sociales | | | • Dar apoyo a acciones en marcha: Banco de alimentos, del tiempo, etc. | Ajuntament de Puig-Reig. |

*Tabla 28. Problemáticas y motivaciones que construyen los retos. Fuente: Elaboración propia.*

### 9.4.2. Vinculación a líneas de acción a implementar

Para acabar, existen otro tipo de motivos que pueden generarnos también un reto y que tienen que ver con sumarnos a la *implementación de una acción política* que se quiere llevar cabo desde unos principios y valores que compartimos, o porque se trata de actuaciones en marcha en el territorio y que pueden estar relacionadas con la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Dentro de este tipo de acciones podemos encontrarnos en diferentes puntos: acciones que estén por construir o ser ya existentes, ser de la propia administración o de otra administración superior que nos los proponga para sumarnos, o puede existir una obligatoriedad en su aplicación al tratarse de instancias administrativas superiores.

Tendremos en cuenta todas las líneas de acción que interpelen el territorio, compartan filosofía y objetivos, y que los agentes encuentren que pueden vincular con la propuesta de aprendizaje-servicio que aquí se presenta. Podremos integrar las diferentes actuaciones que tienen concreción en el territorio para potenciar su impacto y coordinar esfuerzos. En este sentido nos podemos encontrar actuaciones vinculadas desde lo educativo, como por ejemplo tener ya una apuesta compartida como ciudad educadora, haberse implicado en un programa actualmente en marcha como Educación 360, la implementación del decreto de servicio comunitario en los institutos de secundaria, entre otros. Así también pueden existir otros programas en marcha desde otras áreas vinculadas a lo social, que por ejemplo busquen generar un pueblo acogedor y cohesionado o actuaciones de sensibilización con implicación ciudadana en áreas como medio ambiente, cooperación u otras, y que se puedan vincular con los objetivos del aprendizaje-servicio. Por ejemplo, en el caso de Barcelona, el comisionado de educación identifica sinergias que podrían ser vinculables a la apuesta de ciudad educadora y que ofrecerían estabilidad a la apuesta por el aprendizaje-servicio:

> "*Cal trobar un encaix polític perquè l'ApS pugui tenir un cert arrelament. En el nostre cas, ho hem trobat en la ciutat educadora. A la pràctica ciutadana que representa l'ApS, i tot el que hi ha subjacent d'activació i dinamització de certs actors, amb un sentit i responsabilitat educadora és com l'espai. Perquè sinó l'ApS pot quedar com a passatgera o pot quedar desarticulada, cal una articulació i un marc polític perquè sigui una proposta que arreli i formi part del paisatge educatiu. La ciutat educadora ens dona aquesta oportunitat i més encara, també la capacitat d'actualitzar el mateix discurs de ciutat educadora que ja fa 25 anys que funciona però li cal una certa actualització.*"[42] (Miquel Essomba, Jornada *Difondre i Arrelar*)

[42] Traducción propia: *"Hay que encontrar un encaje político para que el ApS pueda tener un cierto arraigo. En nuestro caso, lo hemos encontrado en la ciudad educadora. En la práctica ciudadana que representa el ApS, y todo lo que subyace de activación y dinamización de ciertos actores, con un sentido y responsabilidad educadora es como el espacio. Porque si no el ApS puede quedar como pasajera o puede quedar desarticulada, hay una articulación y un marco político para que sea una propuesta que arraigue y forme parte del*

Como nos demuestran los territorios, las vinculaciones con el aprendizaje-servicio de estas actuaciones vemos que pueden darse por diferentes motivos. Pueden compartir objetivos transformadores, como se da en el caso de la implementación del Plan Director de Justicia Global y Cooperación Internacional, que encuentra en el aprendizaje-servicio una manera práctica de cristalizar la concepción de Educación para la Justicia Global que quiere potenciar desde esta área. También puede coincidir con otras acciones al implementarse con esta metodología, como las oportunidades para proyectos: por ejemplo, si existe una voluntad de generar actuaciones para concienciar a jóvenes en discriminaciones de género pueden hacerse en clave aprendizaje-servicio o un programa de mentoría lectora que puede trabajarse en esta clave. Otra posibilidad es que una actuación ofrezca una red de apoyo a la implementación del aprendizaje-servicio o buscar encajes, como sucede con la aplicación del servicio comunitario en tercero y cuarto de secundaria, que propone una coordinación que puede aprovecharse y ampliarse si desde el municipio quieren potenciarse proyectos en otros niveles. Incluso si no son actuaciones que incluyan el aprendizaje-servicio de manera clara, como puede ser la existencia de un punto de voluntariado, puede ofrecer una estructura útil para identificar necesidades y poner en contacto los diferentes agentes que pueden colaborar en los proyectos.

Estos ejemplos que hemos mencionado nos dejan ver que el tipo de actuación con el que puede relacionarse el aprendizaje-servicio en el territorio puede ser de diversos ámbitos temáticos dentro de lo educativo y social, pero también de diversa tipología. En el primer aspecto nos interesa indagar en las temáticas de las actuaciones que pueden vincularse, y luego expondremos las situaciones que nos hemos encontrado en los casos analizados en esta clave. Pero de cara al segundo aspecto, al tipo de actuación, vemos que pueden ser muy variadas y de diferente nivel y medida. En algunos momentos, grandes planificaciones nos podrán dar un marco de funcionamiento o aval político de apoyo, pero en otros una pequeña actuación puede implementarse en esta clave. Por ello vemos que existen diversos tipos de actuaciones que a continuación explicaremos para poder identificarlas con mayor facilidad, pero después no hemos visto interesante diferenciar entre las diferentes tipologías al detalle.

Diversos autores (Ander-Egg, 1999; Marchioni, 2001; Rueda Palenzuala, 1993; Llena, Parcerisa y Úcar, 2009) distinguen entre tres conceptos muy similares en el lenguaje coloquial, pero diferentes en la jerga sobre planificación: plan, programa y proyecto, con sus respectivas actividades y tareas que los componen. Queremos observar qué se entiende por cada uno de

*paisaje educativo. La ciudad educadora nos da esta oportunidad y más aún, también la capacidad de actualizar el mismo discurso de ciudad educadora que ya hace 25 años que funciona, pero necesita una cierta actualización."*

ellos para después poder ser conscientes a la hora de buscar este tipo de acciones en relación con el aprendizaje-servicio en el territorio.

Incorporaremos los diferentes *planes*, entendidos como aquellos marcos amplios de actuación que incluyen la definición básica inicial que adoptará el enfrentamiento a una situación problemática, que consta de un conjunto de objetivos y metas y la identificación de los medios o líneas de acción que se utilizarán para su obtención a largo plazo. Se trata de actuaciones de carácter global, que fijan metas generales y que suelen durar varios años (Marchioni, 2001). Dentro de estos pueden existir los planes comunitarios o grandes planes educativos.

También se tendrán en cuenta los *programa* activos relacionados: estos son instrumentos que pueden depender de planes generales y son el instrumento destinado a facilitar el logro de los objetivos y metas definidos por estos, a través de la fijación de objetivos y metas de carácter más específico que serán alcanzados mediante la ejecución de un conjunto de acciones integradas denominados proyectos. Rueda Palenzuela (1993) destaca que son el medio del que dispone la administración para asumir las problemáticas sociales y establecer respuestas adecuadas a la misma. Así como un encuadramiento de las actuaciones y estrategias complementarias que se realizarán con una dimensión política, técnica y profesional que marca los objetivos a realizar.

Dentro de los programas, suele haber *proyectos* concretos como las unidades en que se pueden separar las acciones concurrentes para el cumplimiento de los objetivos y metas de un programa, que involucra un estudio específico que permite estimar las ventajas y desventadas de asignar recursos para la realización de dicha acción. Estos dan un detalle de las acciones para obtener objetivos y metas concretas.

En nuestro caso también será interesante observar que pueden existir también, en el mundo local, *actividades* o *tareas* concretas puntuales que podrían tener relación, como pueden ser campañas o actos por alguna fecha señalada, y que pueden vincularse.

La propuesta incluye identificar todas estas acciones que están teniendo lugar en el territorio y lo están interpelando, sin discriminar por medida y tipo, y buscar que la propuesta que sumamos se coordine con estas y busque su mejor encaje para compartir objetivos y orientar los recursos a sus metas conjuntas. Normalmente falta coordinación entre áreas temáticas de acción y buscaremos posibilitarla. En todo caso, queremos destacar, como observan desde los territorios, que el aprendizaje-servicio ofrece una metodología concreta para materializar intenciones u objetivos de planes amplios, a la vez que también es una propuesta que puede aprovechar las

redes y estructuras existentes. En palabras del responsable de esta apuesta en L'Hospitalet de Llobregat:

> *"L'ApS a L'Hospitalet va néixer quan s'engegava amb força el pla educatiu d'entorn. I l'aportació que hem fet a l'Hospitalet ha estat situar-ho al cor del PEE. Les xarxes territorials del pla educatiu han estat les plataformes que han pogut connectar centres que volien fer un servei i entitats que el volien rebre. El lloc on hem trobat les oportunitats de tothom per fer un APS. El PEE ha servit per catalitzar, per motivar, per posar en relació aquestes entitats amb el lideratge municipal d'aquesta xarxa. […] Ens ha servit per incloure* ApS en les xarxes ja existents (Tandem, competències,...). ApS és innovació, és eina."[43] (Lluís Esteve, Responsable Aprenentatge Servei de L'Hospitalet de Llobregat, Jornada "Difondre i Arrelar")

También desde la experiencia práctica hay entidades que advierten de que estos planes o programas en los cuales pueden enmarcarse las actuaciones y verse reforzadas no han de ser límites a las actuaciones. El aprendizaje-servicio siempre puede ir más allá de ellos, porque no es una actuación propia, como ya hemos señalado a partir del principio de no apropiación. Por ejemplo, en el caso del servicio comunitario, la representante de las entidades de ocio y tiempo libre en la jornada *"Difondre i Arrelar"* nos planteaba que el aprendizaje-servicio no puede quedar solo en el tercer y cuarto curso de la secundaria. La apuesta del servicio comunitario nos aporta porque nos ayudará a contactar con estos centros, pero no ha de limitarnos porque hay muchos más centros fuera de estos interesados en iniciar proyectos. Advierte cómo en alguna reunión se ha encontrado con la frase "ahora no toca, porque estamos con el servicio comunitario", hecho que desanima a las entidades no formales a participar.

A continuación, presentamos los diferentes tipos de acciones que nos hemos encontrado en los territorios que se ha acompañado. Igual que en el caso de motivaciones y problemáticas, destacamos las de tipo educativo, buscando su concreción por ser nuestro ámbito principal de actuación y desplegamos ejemplos de otros ámbitos de lo social, para ejemplar el tipo de acciones a implementar con las que nos hemos encontrado.

[43] Traducción propia: "*El ApS en L'Hospitalet nació cuando se ponía en marcha con fuerza el plan educativo de entorno. Y la aportación que hemos hecho en L'Hospitalet ha sido situarlo en el corazón del PEE. Las redes territoriales del plan educativo han sido las plataformas que han podido conectar centros que querían hacer un servicio y entidades que lo querían recibir. El lugar donde hemos encontrado las oportunidades de todos para hacer un APS. El PEE ha servido para catalizar, para motivar, para poner en relación estas entidades con el liderazgo municipal de esta red. [...] Nos ha servido para incluir ApS en las redes ya existentes (tándem, competencias, ...). ApS es innovación, es herramienta.*"

| Ámbito | Temática | Ejemplo | Territorio y agente inicial |
|---|---|---|---|
| Educativas | **Planes educativos amplios** | *Educació 360*. Proyecto amplio a nivel de Cataluña al que se han sumado diversos municipios que busca conectar los aprendizajes que se dan los diferentes espacios formales y no formales, así como los diversos agentes implicados en la educación al municipio. Este puede ofrecer un marco a la implementación del aprendizaje-servicio como una actuación dentro del proyecto educativo de ciudad que se derive.<br>*Plan Estratégico Municipal de Educación o Plan Educativo de entorno*. En diversos municipios existen planes amplios que coordinan las actuaciones educativas de ámbito municipal que quieren dar una respuesta integrada y comunitaria, coordinando las acciones educativas. El aprendizaje-servicio es identificado como una herramienta dentro de ellos que favorece actividades que vinculen los diferentes entornos educativos y agentes implicados. | Ajuntament y centros educativos de Gurb, Sant Cugat y Hospitalet. |
| | **Implementación de legislación educativa** | *Decreto de Servicio Comunitario*. El Departament d'Educació promueve que se implementen proyectos de aprendizaje-servicio en el segundo ciclo de la educación secundaria, hecho que puede coordinarse con los objetivos de la apuesta más amplia municipal que se propone. | Ajuntament, Centros de Recursos y centros educativos de Barcelona, Sant Cugat, Gurb y Puig-Reig |
| | **Proyectos activos** | *Escola Nova XXI*. El proyecto promovido por agentes supramunicipales al cual se ha sumado el municipio invita a los centros educativos a repensar sus prácticas en clave de innovación y renovación pedagógica, donde ven relación con la incorporación del aprendizaje-servicio como una herramienta para trabajar en esta línea. | Ajuntament, Centro de Recursos Pregógicos y centros educativos de Sant Cugat |
| | **Relación con otros** | *Servicio Socio Educativo*. Espacio de actividades de tardes con estudiantes en riesgo de exclusión social. | Ajuntament de Puig-Reig |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | equipamientos educativos | Tienen la intención de hacer más trabajo con la comunidad y el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta de contacto, siendo ellos entidad receptora o trabajando desde el espacio con esta metodología. | |
| | Pertenencia a redes u proyectos supramunicipales | *Redes de escuelas de música*. La participación en esta red les promueve a la mejora de prácticas educativas y pueden vincular las propuestas con las que ofrece el aprendizaje-servicio. | Ajuntament de Gurb |
| Sociales | Igualdad-Feminismos | *Proyecto de organización del 8 de Marzo.* En el marco del plan de igualdad cada año se organiza en colaboración con entidades del municipio esta fecha. Al buscarse la concienciación ciudadana sobre una problemática general y su activación para solucionarla se encuentran puntos comunes con la propuesta de aprendizaje-servicio. | Ajuntament de Sant Cugat |
| | Justicia Global y cooperación internacional | *Plan Director Justicia Global y Cooperación internacional* y *la Estrategia de Educación para la Justicia Global* vinculada. Este plan y su estrategia de despliegue buscan compartir con los actores de la ciudad la concepción de Justicia Global y generar acciones educativas más transformadoras y el aprendizaje-servicio coincide al ser una manera de cristalizar estas intenciones. | Ajuntament de Barcelona |
| | Territorio | | |
| | Medio Ambiente | *Agenda 21 escolar*. El programa de actuación busca generar escuelas más sostenibles, puede incorporar actuaciones de aprendizaje-servicio entre sus líneas. | Ajuntament de Sant Cugat |
| | Gobernanza | | |
| | Participación | *Consejos de infancia*. Potenciar la participación los niños y niñas en las preocupaciones públicas; en ellos surgen necesidades del entorno que pueden ser posibles proyectos a compartir con los centros educativos o pueden dar apoyo a la propuesta promoviéndola en sus centros. | Ajuntament de Puig-Reig |
| | Gente mayor | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Cultura y Fiestas | *Consejo de cultura y fiestas.* Se trata de un espacio abierto a la participación en espacios de cultura y que puede participar incorporando estudiantes en un proyecto de aprendizaje-servicio para la organización de algunas acciones o actos de cultura popular. | Ajuntament de Gurb |
| | Juventud | *Espacio Joven o Punto Joven*. Es un espacio que busca la activación de los y las jóvenes. Puede ser un espacio que detecta agentes y posibilidades de proyectos para poner en marcha o que se dan proyectos desde el mismo espacio de educación no formal con los y las participantes que asisten. | Ajuntament de Puig-Reig, Gurb y Districte de Sarrià-Sant Gervasi |
| | Comercio y mercados | *Acciones de promoción del comercio local.* Se identifica la existencia de acciones que lleva a cabo el ayuntamiento de promoción del comercio local que pueden vincular objetivos. | Ajuntament de Puig-Reig |
| | Comunicación | | |
| | Salud | | |
| | Deportes | *Organización de actividades de promoción de la salud.* Cada año se organizan bicicletadas, carreras u otras actividades al aire libre con las que ven vinculación, ya que uno de sus objetivos era promover la participación de los y las jóvenes en ellas. | Ajuntament de Sant Cugat. |
| | Patrimonio cultural y museos | | |
| | Servicios Sociales | | |

*Tabla 29. Acciones a implementar activas en el territorio. Fuente: Elaboración propia.*

Observamos que muchos de estos actores en un momento inicial pueden ver relaciones informales con sus objetivos, pero no vincularlas a un plan de acción concreto que ya tiene sus actividades y acciones planificadas. Es interesante igualmente invitarlos a hacer esta reflexión con sus propias líneas de acción activas, para que estén abiertos a incorporar esta mirada multidimensional del aprendizaje-servicio en un futuro a medida que el proceso avance. Puede darse más fácilmente cuando identifiquen oportunidades para proyectos concretos u agentes con los que coordinarse y vean las relaciones sobre actuaciones más concretas.

A partir de estos tres elementos (problemáticas, motivaciones y acciones a implementar) buscaremos coordinar esfuerzos y positivar en la construcción de retos colectivos que motiven

hacia la acción e incorporen las posibilidades del aprendizaje-servicio en el territorio. De acuerdo con lo que se comenta en el diagnóstico comunitario, no todo lo que surja podrá ser utilizado de inmediato. Pero construir una visión global y general permitirá decidir qué es lo que se puede hacer ahora y dónde y cómo aplicar los recursos disponibles (Marchioni, 2001). Sabemos que existe cierta tendencia en la planificación pública a generar propuestas y líneas de trabajo muy elaboradas que luego no llegan a aplicarse por falta de tiempo y recursos; seguramente sin intención de que así sea, sino que, al querer buscar las respuestas correctas para no equivocarse, puede existir un exceso de celo o de tiempo dedicado a este momento. En nuestros casos no queremos caer en este error, por eso queremos regular el peso que dedicamos a esta actuación inicial. Procuraremos la movilización de otras acciones necesarias que ya empiezan a esbozarse, repetiremos acciones de planificación y revisión de objetivos en diferentes momentos del proceso. Por eso concluimos esta aproximación a la construcción de retos colectivos para caminar hacia siguientes pasos en el proceso.

# 10.Aproximación a la generación de proyectos

*"Reflexionar sobre nuestro territorio y formar nuevas percepciones sobre el mismo es esencial a la hora de organizarnos y pensar herramientas para transformarlo."* Colectivo Iconoclastas

Proponernos retos conjuntos nos une, pero más aún lo hace el proceso en sí mismo de organizarnos, colaborar y conseguirlos. Por eso, una vez que las personas y organizaciones de la comunidad han puesto la mirada en sus diferentes municipios o barrios para conocerlos mejor y se les ha invitado a aproximarse a los anhelos de cambio que en ellos se despiertan, necesitamos organizar y movilizar aquellos elementos existentes, así como a las personas protagonistas que pueden ser clave para asumir los cambios deseados.

Si bien algunos de estos elementos ya fueron apareciendo cuando identificábamos agentes protagonistas o acciones activas en el mismo, hemos visto en la experiencia la necesidad de que exista una aproximación donde se profundiza en este aspecto de manera sistemática. En estos momentos nos adentramos a recoger y visibilizar todos aquellos elementos del territorio que pueden estar a disposición para la generación de proyectos de aprendizaje-servicio y sean susceptibles de ser orientados hacia los objetivos que nos planteamos anteriormente. Este proceso ha implicado un acompañamiento para poder situar estos elementos desde ópticas a veces diferentes a las habituales, para reconocerlos y activarlos como agentes educativos.

Para ello, se observa que no basta solamente con identificar lo que hay en el territorio –sean entidades, centros educativos, equipamientos u otros– para que se pongan en marcha y generar proyectos de aprendizaje-servicio de manera espontánea, sino que son necesarios pasos para que estos agentes no típicamente educativos visibilicen su rol en este ámbito, se sientan capacitados para llevar a cabo proyectos y sigan haciendo crecer el grupo de impulso para darse apoyo y generar colaboraciones conjuntas. La suma de todas estas acciones y las que vendrán en las siguientes aproximaciones posibilitan la construcción de territorios verdaderamente educadores que asumen la educación como un factor común.

Esta aproximación tiene un carácter más práctico y concreto. Sus acciones son más tangibles y visibles, como lo son los proyectos de aprendizaje-servicio cuando se identifican o surgen. Se trata

de un factor que, según hemos observado, facilita el proceso de implementación local de la propuesta, ya que se valora positivamente la combinación de aproximaciones y momentos con mayores espacios de diálogo y construcción de un planteamiento común –como puede ser la aproximación anterior–, con otras donde encaminemos y llevemos a la práctica acciones tangibles como son los proyectos. Las acciones más concretas hacen que el grupo no pierda su rumbo y pueda observar con más claridad el tipo de resultado y de cambio que se busca. Como comentaban en Puig-Reig, no solo da la oportunidad de reflexionar, de incorporar su visión, sino que "e*ls ha donat la possibilitat que ho puguin fer. I això quan has fet l'acció contagia*"[44] (J.S. Concejal de Educación, Entrevista Puig-Reig, 7:117). De manera que observamos que el proceso de incorporación del aprendizaje-servicio desde una perspectiva local sostenible y con perspectiva de continuidad requiere combinar estos aspectos: los que asientan un clima favorable al cambio construido en el diálogo y el consenso; con los que activan acciones visibles que nos motiven y ayuden incluso a entender por qué estamos invirtiendo este esfuerzo, y nos demuestren que vale la pena hacerlo. Estos procesos diferentes pueden suceder de manera paralela y continua en el tiempo, de modo que tejen un proceso que incorpora diferentes aproximaciones que se entrelazan y complementan.

El núcleo de la aproximación que presentamos recae en acercarnos al territorio con la intención de identificar, reconocer y movilizar las condiciones, recursos, agentes, tareas y mecanismos para conseguir un territorio educador rico que genere colaboraciones en clave de aprendizaje-servicio. Estas acciones son enfocadas con el objetivo de que este territorio asuma la educación de forma comunitaria, como un bien a gestionar en común entre todos y todas y, a la vez, con una finalidad orientada hacia el bien común.

Para ello mapeamos todos los elementos que pueden formar parte de los diferentes proyectos de aprendizaje-servicio: desde aquellos que lo protagonizan –centros educativos con las entidades u otros agentes que cumplan la función de contraparte–, a los equipamientos o recursos disponibles en el entorno que pueden dar apoyo o colaborar en algún momento puntual del proyecto –como puede ser la radio local o el centro cívico de barrio si ponen sus instalaciones o servicios a disposición de un proyecto–, así como cualquier oportunidad a modo de campaña, actividad o propuesta que pueda repensarse en clave de aprendizaje-servicio, incluyendo necesidades sociales no cubiertas que puedan dar pie a proyectos.

[44] Traducción propia: "*Les ha dado la posibilidad de que puedan hacer. Cuando has hecho la acción, eso te contagia*".

Siguiendo recomendaciones de Rueda Palenzuela estudiaremos no sólo los medios de que disponemos, sino también las experiencias anteriores (1993). Se trata de mirar el territorio para identificar todo aquello que nos pueda ser necesario y útil para la generación de proyectos. Por eso a la vez que se ponen de manifiesto los elementos y condiciones que pueden facilitar nuevos proyectos, esta aproximación también ha de considerar aquellas acciones que ya existen en el territorio, hayan estado formuladas previamente en forma de aprendizaje-servicio o de manera similar siendo prácticas con aire de familia. Es importante reconocer toda la actividad del territorio, cuidarla y acompañarla para que encuentre un lugar y un sentido en este proceso de construcción conjunta a través del aprendizaje-servicio y su implementación local.

Observar el territorio con intención de identificar todas sus potencialidades para contribuir a la educación ya implica reconocer su capacidad educativa. Esto supone generar un clima donde se valore todo aquello que ya ha sido activado por sus agentes y todo lo que existe a disposición de activarse para asumir los retos que se haya decidido. Abriendo la mirada más allá del número de centros educativos y entidades, acercándonos al conjunto de elementos que presentamos en el siguiente diagrama; invitando al territorio a explorar la diversidad de sus posibilidades para que visibilice y construya una apuesta conjunta que pivote entorno a la construcción de proyectos de aprendizaje-servicio.

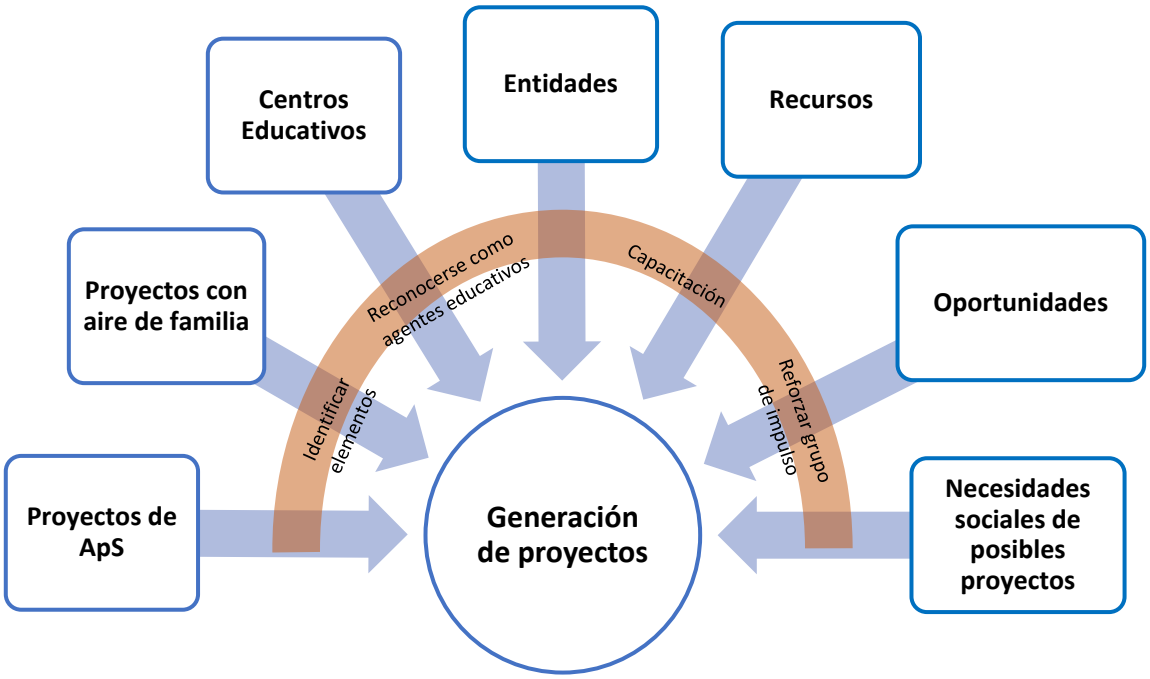



*Figura 21. Elementos para la generación de proyectos de aprendizaje-servicio. Fuente: Elaboración propia*

Cuando decimos que queremos mirar más allá de los números y las cantidades es porque hemos observado que los proyectos no son únicamente más ricos por el hecho de estar vinculados a ellos más entidades o centros, o los territorios más educadores porque solamente haya un número elevado de proyectos. Hemos observado sitios donde el valor recaía en explorar profundamente las necesidades no cubiertas y la potencia de que las actividades educativas respondan a ellas con entidades variadas; otros donde se profundizaba en la relación con una entidad vinculando a una gran diversidad de agentes y un rol muy activo. Incluso territorios donde ante la falta de entidades, las contrapartes han sido equipamientos o administraciones locales que ofrecían posibilidades interesantes. La medida del territorio, su población y extensión condiciona factores, pero permite a la vez enriquecer otros o crear colaboraciones más arraigadas con los existentes. Estas relaciones con tantos agentes del territorio y arraigo desde el punto de vista municipal que hemos observado en los casos acompañados, así como en el resto de los mencionados en nuestro entorno próximo, no es muy frecuente en experiencias de aprendizaje-servicio internacionales. De hecho, ya Roser Batlle, en el encuentro sobre Servicio Comunitario de 2020, consideraba la implicación municipal como uno de los factores diferenciales y de éxito de nuestro entono (Departament d'Educació, 2020). Por eso, destacamos de estas experiencias este factor y el hecho de que nos demuestren que todo espacio merece ser mirado con su singularidad y que se puede encontrar en este proceso una oportunidad para reconocer sus posibilidades, haciendo que él mismo y los agentes que lo integran sean conscientes de la agencia pedagógica que pueden llegar a desarrollar.

El aprendizaje-servicio es una propuesta idónea para invitarnos a ir más allá de agentes típicamente educativos (escuelas, institutos, entidades de tiempo libre, etc.). Invita a colaborar de manera activa en los proyectos a otro tipo de actores (entidades sociales, equipamientos públicos, etc.), generando entre ellos una relación de partenariado que posibilita un proyecto educativo de transformación social conjunto. Además, hemos visto que puede invitar a participar a otros actores mediante colaboraciones puntuales (quién cede un espacio, un recurso, una persona experta, etc.), de manera que todos ellos se reconozcan como agentes educativos en los proyectos. La sala de teatro del municipio, la entidad deportiva, la campaña que se está llevando a cabo para conseguir fondos para una causa social u otros agentes y acciones del territorio, que en principio identifican su razón de ser fuera del ámbito de la educación, se reconocen como elementos con capacidad de abrir oportunidades educativas y ser un agente activo en educación. Esta potencialidad el aprendizaje-servicio es capaz de trasladarla al territorio. De manera que nos permite visibilizar el entorno como espacio rico en posibilidades educativas con gran valor

pedagógico. Nos ayudan a generar una verdadera ciudad educadora donde se aprende y de la que se aprende, como nos comentaba Trilla (2005), siendo así una de las aportaciones que surgen cuando el aprendizaje-servicio cristaliza en el territorio. Su proceso de implementación transforma el reconocimiento que hace cada uno de su rol como educadores y la revalorización que hace también el entorno. Se trata de un cambio empoderador en las percepciones, que ayuda a sentirse educadores y que da lugar a la articulación de un medio educador que permanece en el territorio.

Estas actuaciones y potencialidades suelen estar dispersas o poco ordenadas. Por ello, la aportación de esta aproximación es poner consciencia, ordenar y dar una intención trasformadora a todo aquello que existe en el territorio, con intencionalidad o potencialidad educativa, para construir una ciudad verdaderamente educadora. El mapeo permite tener una imagen de su potencialidad, lo que facilita una apuesta compartida que caminará con mayor facilidad hacia el reconocimiento político. No descartamos que esta no sea una tarea que empieza de cero, sino que es posible descubrir que ya se trataba de un territorio rico en acciones que no estaban viéndose en conjunto o donde faltaban los elementos para potenciar una apuesta conjunta y hacerla visible. Especialmente en casos como los de los municipios con recorrido en aprendizaje-servicio o servicio comunitario, que pueden caminar hacia apuestas educativas de ciudad ricas en conexiones y que tejen complicidades comunitarias.

Durante este proceso, no sólo se da una identificación de elementos y el reconocimiento de su potencialidad educativa, sino que buscamos dotar de mayores capacidades a los mismos para construir un territorio educador que genere proyectos de aprendizaje-servicio. Para ello es necesario que se capacite a las participantes para activar propuestas. Lo que implica formarnos en la metodología del aprendizaje-servicio y cómo ponerla en práctica. Esto incluye dar a conocer los elementos básicos de un proyecto de aprendizaje-servicio: sus dinamismos pedagógicos, fases y elementos clave para el éxito. A la vez, se ofrecen espacios y herramientas para que los agentes exploren posibilidades del territorio para que las propuestas que surjan sean ricas, viables y que atiendan a necesidades del mismo.

Con las acciones de esta aproximación, análogamente al proceso de exploración de prácticas y recursos existentes en el territorio para su movilización y activación en dinámicas de aprendizaje-servicio, se están así ampliando los agentes implicados en la propuesta. No sólo con posibles participantes en proyectos de manera directa, sino con otros que puede que no cumplan un rol protagonista, pero que puedan llevar a cabo otros roles no tan directos –como poner en contacto

entidades, asesorar o participar de acciones que visibilizan la apuesta conjunta o ayudan a su difusión–. Se trata de funciones no menos importantes y necesarias para que la apuesta perdure en el tiempo. Se identifican así agentes interesantes a tener en cuenta para el grupo de impulso de la apuesta que ya hemos podido mencionar en la aproximación anterior y que profundizaremos en la siguiente, cuando abordemos las dinámicas de trabajo necesarias. Un territorio puede ser muy rico en oportunidades, pero si no existen estos agentes que mantienen acciones que lo movilicen y hagan que las propuestas sean sostenibles en el tiempo, esta riqueza podría desaprovecharse.

Presentada la propuesta para esta aproximación, repasaremos los diferentes puntos que la componen, para a continuación adentrarnos en la justificación y los ejemplos encontrados sobre cada una de ellas en los territorios. En conclusión, esta aproximación a los elementos para la construcción de proyectos de aprendizaje-servicio, en su conjunto, implica: identificar conjuntamente todos los elementos que pueden ser necesarios para construir proyectos, que estos se reconozcan como agentes educativos, se capaciten para poder idear y llevar a cabo proyectos de aprendizaje-servicio y avancen en la construcción de un grupo de impulso más amplio que apoye la apuesta. Se presentan inicialmente los elementos que rastrearemos y conectaremos para generar proyectos, para luego abordar también estas acciones que han de darse para avanzar en que sean una realidad sostenible. Abordaremos los diferentes elementos de la figura 61 con ayuda de las experiencias analizadas y las aportaciones de los enfoques teóricos que amplían conocimientos y definiciones.

## 10.1. Elementos para la generación de proyectos

Los proyectos de aprendizaje-servicio movilizan diferentes elementos, poniéndolos en funcionamiento para dar respuesta a una necesidad, tanto social como educativa. En este apartado nos centraremos en la identificación de aquellos proyectos ya existentes en el territorio en la línea del aprendizaje-servicio, así como en el conjunto de elementos que sabemos es necesario rastrear para generar nuevos proyectos. Nos hemos basado en los elementos identificados que se han mostrado útiles para estos fines en las experiencias territoriales, los cuales hemos enriquecido con las aportaciones teóricas de los enfoques.

El proceso de localizar estos elementos es un paso imprescindible en los territorios para evidenciar las potencialidades y comenzar a activarlos para la generación de proyectos, con las

intenciones que se hayan marcado. A la hora de rastrearlos, ayuda hacerlo de manera organizada y sistemática, buscarlos por tipologías –centros educativos, entidades, equipamientos donde se puede llevar a cabo una parte de un proyecto, etc.– o por temáticas –medio ambiente, salud, cultura, justicia global, etc.–. Estas etiquetas nos ayudan a ser exhaustivos y explorar todos los aspectos, sin abandonar alguno que pueda ser interesante. También posibilita poder vincular actuaciones, entidades y personas técnicas de referencia según los diferentes ámbitos, al tiempo que pueden plantearse dinámicas específicas durante las identificaciones para ir entendiendo y trabajando los diferentes roles dentro de una actuación de aprendizaje-servicio –el de las entidades, de los centros, de los colaboradores, entre otros–. Como hemos comentado, no sólo se trata de un proceso de identificación, sino que paralelamente también se da una capacitación y se camina hacia la creación de acciones.

Identificar permite reconocer y dar valor a todo aquello que ya se lleva a cabo, aquello que ha funcionado y se mantiene en el territorio y lo enriquece. Muchas veces, nos encontramos con que no todos los agentes saben las acciones que ya están llevando a cabo otros o con quién cuentan. Incluso si los conocían se sorprenden cuando los listan y observan: *¿Todo esto hacemos? ¿Todo esto existe?* Suele ser una exclamación que surge en las mesas de mapeo colectivo. El proceso permite tener una visión más realista de lo que sucede, dejando también visibles los elementos que faltan en el mapa. Ayuda a tomar conciencia de la dirección del proceso que se emprende.

### 10.1.1. Proyectos de aprendizaje-servicio

En los procesos observamos la importancia de conocer –y reconocer– las acciones que ya se realizan en el territorio en clave de aprendizaje-servicio. Tomarnos este tiempo, en un inicio, nos permite ver si ya existen o no acciones, cómo son y dónde están, en qué centros y zonas, así como identificar las fortalezas del territorio en clave de aprendizaje-servicio, y ver qué huecos –sean ámbitos temáticos, centros educativos u otros– quedan sin explorar y podrían ser interesantes.

Cada vez más entidades y centros educativos conocen la metodología del aprendizaje-servicio y ya llevan a cabo proyectos gracias al papel de los organismos impulsores, como el *Departament d'Educació* mediante la apuesta del servicio comunitario, la difusión de los Centros de Recursos Pedagógicos, el papel de las administraciones locales, entre otros. Por lo que es habitual encontrarnos acciones en marcha en el territorio. Pero igualmente, recordamos que hay una

diferencia entre la existencia de una diversidad de proyectos de aprendizaje-servicio en un municipio o en un barrio y que se trate de una apuesta pensada en clave de generar un común educativo local a partir de estas. En este segundo escenario que buscamos, los proyectos surgen de una apuesta compartida, son ricos en vinculaciones territoriales y se centran en sus necesidades.

Visibilizar conjuntamente todos los proyectos de aprendizaje servicio del territorio pone en juego el factor de reconocimiento, como un aspecto motivador en los procesos, en dos sentidos. Por un lado, nos ayuda a enseñar a los agentes el camino que han hecho, aunque sean pocas las experiencias, pero que ya en algún momento y escala ha sido posible hacer algo. Les demuestra que es una propuesta realista, que está hecha también para ellos. Al mismo tiempo nos ayuda a tener una actitud de humildad y reconocimiento, en la línea que nos proponía Mindell (2014) en el trabajo global de procesos. Este factor se vuelve aún más importante cuando la propuesta se acompaña desde un agente externo, como ha sido el caso de algunos municipios de la investigación. Necesitamos transmitir que no se trata de una propuesta de fuera que se presenta como salvadora, sino que ya existía en el territorio o que este tiene la potencialidad de construir por sí mismo. Esto permite, a la vez, mostrarse respetuoso ante quien ya había iniciado actuaciones antes, y puede que sin demasiadas facilidades porque no contaba con la apuesta que buscamos construir.

Por otro lado, este reconocimiento de lo que ya existe nos ayuda a poner estas actuaciones visibles en relación con el conjunto del territorio. Lo que ofrece la posibilidad de observar la realidad con una mirada honesta, ver en qué punto se encuentra y aceptar ese momento. Esto supone empezar a ver las actuaciones juntas y entenderlas no como acciones aisladas de un centro o una entidad, sino como una apuesta conjunta del territorio. Pensarlas como una responsabilidad conjunta, como acciones que podrán estar vinculadas entre ellas y en un futuro incluso con otros agentes.

En este sentido, nos permite identificar el punto en que se encuentra el territorio, ya que no serán las mismas las actuaciones si se trata de impulsar las primeras de manera compartida o si ya existe una diversidad de proyectos de aprendizaje-servicio. En este segundo escenario nos centraremos en analizar las experiencias de manera que nos ayude enriquecerlas desde la perspectiva de abordarlas en común y se vuelvan más efectivas para los retos que anteriormente el territorio se ha planteado. En este sentido nos puede resultar interesante tener en cuenta los siguientes aspectos básicos: el ámbito temático, qué agentes y cuántos participan, entidades vinculadas,

cantidad de ediciones que lleva en marcha, en qué centro se ubican y qué tipo de titularidad es. Así como otros aspectos más vinculados a la calidad de la práctica y su capacidad trasformadora, donde podemos pasar a analizarla en clave de sus dinamismos pedagógicos y organizativos; como por ejemplo si las necesidades que atiende son reales y prioritarias, si el servicio es adecuado para esa necesidad, si es el que la entidad necesita y el que al alumnado le conviene realizar, si los aprendizajes son ricos y están bien aprovechados; si la entidad tiene un rol activo durante el proyecto, u otros. En algunos contextos se ha utilizado la rúbrica de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio (GREM, 2014) para facilitar esta tarea, un elemento muy útil para este análisis de las prácticas existentes.

En este apartado tendremos en cuenta principalmente aquellos proyectos de aprendizaje-servicio que ya se identifican y nombran de esta manera, así como aquellos que, al conocer la propuesta, se sienten cómodos ubicándose bajo este rótulo. En muchas ocasiones nos encontramos con propuestas que no nacen con este nombre, pero que comparten con el planteamiento del aprendizaje-servicio claras intenciones y cómodamente se ubican en este paraguas. Ya hemos explicado que el aprendizaje-servicio es una propuesta educativa con definiciones variadas, que surge de experiencias pedagógicas prácticas existentes, con componentes conocidas que se unen para generar una metodología que las potencia. Por ello es común y habitual que las personas, al conocer el aprendizaje-servicio, reconozcan acciones que ya llevaban a cabo en su actividad pedagógica o que eran muy cercanas. Nadie inventa el aprendizaje-servicio en un punto concreto, sino que se descubre una etiqueta que nos ayuda a potenciar la metodología.

Tampoco es necesario que todas las actuaciones que reconozcan coincidencias con el aprendizaje-servicio se sumen a la categoría en un primer momento. Hemos observado que es conveniente ser prudentes y no forzar la incorporación de experiencias que las personas que participan no consideran como tales, dado que las podemos recoger en otros apartados. Tampoco tiene sentido forzar en exceso el término e incorporar aquellas en que los puntos de conexión son pocos o su relación muy forzada. Se trata de encontrar un equilibrio entre aceptar las experiencias que se vean situándose aquí, pero no caer en que todo es aprendizaje-servicio si no cumple al menos algunos mínimos porque confunde a quien participa. Puede que existan proyectos con aire de familia al aprendizaje-servicio, pero muy cortos, muy fugaces, con aprendizajes poco conectados o necesidades sociales pobres. Puede que sea más interesante sumarlos al grupo de proyectos similares y no crear confusiones ni falsas realidades que nos pueden llevar a ser conformistas.

Observamos en los procesos acompañados que cobra mucho sentido aprovechar el mapeo de experiencias para introducir momentos formativos en los cuales se dé a conocer al grupo qué es el aprendizaje-servicio y cuáles son sus elementos básicos. En esta línea, recordamos que para nuestro contexto de actuación encontramos adecuado utilizar la definición que propone el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña. Este entiende que el "*aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo*" (Puig et al, 2006, p. 22). Igualmente, nos interesará abrirnos a otras definiciones y en este sentido nos aporta aprendizajes la obra de Puig et al. (2009), donde se analizan diversas experiencias y definiciones de diferentes colectivos que se han dedicado desde diferentes países al impulso del aprendizaje-servicio y se busca identificar puntos y elementos comunes con mayor precisión. Es interesante destacar estos elementos comunes al grupo para que puedan identificar prácticas que ya se reconocen como aprendizaje-servicio, así como ubicar otras que también los contemplan, aunque inicialmente no tenían este nombre. En este sentido, se destaca la necesidad de los siguientes elementos:

- Hay presentes necesidades sociales o los proyectos se plantean en beneficio de la comunidad.
- Las estudiantes llevan a cabo un servicio o acción que es de utilidad y con una intencionalidad que lo dota de sentido cívico.
- Durante su proceso se dan aprendizajes vinculados al currículo e informales.

Estos elementos, en la rúbrica para la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio (GREM, 2014) antes mencionada, se han considerado como los dinamismos básicos de toda experiencia de aprendizaje-servicio. Es decir, los elementos pedagógicos que, organizados de acuerdo con las finalidades, dan forma a las experiencias de aprendizaje-servicio (GREM, 2014, p. 6). En este trabajo, además de contemplar estos dinamismos básicos, se definen otros de tipo pedagógico y organizativo, también muy presentes, pero con cierta variabilidad según la definición y las prácticas.

- Que se trate de experiencias reales vividas por los y las participantes, que impulsen la participación.
- Que en ellas se den procesos de cooperación y trabajo en grupo por parte de las participantes.
- Que se prolonguen las acciones con momentos de reflexión que permitan toma de

conciencia de lo vivido.

- Que se establezcan momentos para la celebración y reconocimiento a las participantes en los proyectos.
- Que compartan la educación en valores y el compromiso cívico de los aprendizajes como finalidad.
- Que se activen acciones para mejorar la organización del proyecto, cuidando el partenariado y la consolidación de las acciones en entidades y centros educativos.

En principio se ha considerado interesante invitar al grupo territorial a identificar las prácticas existentes que al menos contengan los tres primeros dinamismos básicos de manera intencionada. Como hemos mencionado, es habitual que no todas se perciban con el nombre de aprendizaje-servicio, por lo que no nos interesará tanto este factor, como la conciencia que tengan de perseguir las mismas finalidades y elementos fundamentales que el aprendizaje-servicio. En caso de que no las perciban tan definidas como para estar en este grupo, se podrán identificar y contemplar, como la siguiente idea de proyectos similares. Lo importante es que este proceso invite a explicar a todos los agentes los dinamismos básicos de los proyectos para poder identificarlos, comenzar a familiarizarnos con la metodología e iniciar el proceso de formación. No es necesario forzar que se reconozcan como aprendizaje-servicio, sino invitarlos a conocer la metodología y lo que puede aportar construir proyectos desde esta óptica incluso a acciones muy similares en activo.

Un aspecto importante a destacar, que nos hemos encontrado en todos los territorios, es la dificultad de conocer todas las acciones de aprendizaje-servicio que tienen lugar. Puede entenderse como un factor positivo, que estén tan extendidas que no haya un control de las mismas. Pero no conocerlas dificulta poder acompañarlas, potenciarlas y articular actuaciones conjuntas. Por eso este proceso es tan útil. En los municipios no siempre se da esta perspectiva de común educativo, de que compartan una mirada conjunta, un objetivo, que sean proyectos que salgan de los centros y se vinculen a las necesidades del territorio.

A su vez se visibiliza la necesidad de que el mapeo se lleve a cabo con diferentes agentes, ya que no hay uno sólo de ellos que tenga la globalidad de esta imagen. Nos hemos encontrado con diferentes actuaciones iniciadas por agentes locales, que se han demostrado muy útiles para iniciar la composición de esta imagen global. Por ejemplo, los Centros de Recursos Pedagógicos, o Servicios Educativos según la zona, tienen el encargo de recoger información sobre el despliegue efectivo del servicio comunitario en tercer y cuarto curso de la educación secundaria.

Por este motivo están en contacto con los institutos para saber si ya han iniciado propuestas o si están pendientes de aplicarlas, recogen los convenios de participación con las entidades, envían formularios a los mismos para conocer si realizan proyectos, reuniones con los coordinadores, etc. También podemos encontrar que los mismos Centros de Recursos, o también con frecuencia las administraciones locales, en ocasiones difunden las prácticas en portales web. Otra herramienta útil para identificar proyectos son las redes sociales, radios o periódicos municipales donde frecuentemente se dan a conocer, así como realizar una búsqueda en las webs de los centros educativos o entidades. La experiencia de Sant Cugat y de Barcelona nos demuestra que también podemos contar con la revisión de las subvenciones municipales para identificar si se han presentado a ellas ayudas para financiar actuaciones de aprendizaje-servicio. Municipios como estos tienen convocatorias específicas de esta metodología, de las que se puede realizar un vaciado, y otras convocatorias generalistas en las que sería necesario un previo filtraje de actuaciones para identificar las que respondan a esta tipología. Cabría señalar que además de las herramientas de vaciado mencionadas, podemos contar con llamadas y encuentros con centros y entidades para acercarnos a sus proyectos educativos. Nos permite acercarnos con interés a lo que realizan y es una invitación a participar de una propuesta motivadora, rompiendo así con la mirada a veces inquisidora con la que se suele acercar la administración a ellos.

En la siguiente tabla presentamos datos sobre los proyectos de aprendizaje-servicio que nos encontramos en los diferentes territorios al llevarse a cabo procesos de mapeo o recolección. Nos ha parecido interesante categorizarlos según ámbitos temáticos porque posteriormente nos ayudará a poder analizar la situación y también facilitar su vinculación con áreas o entidades coincidentes. En Sant Cugat, Gurb y Puig-Reig este proceso se dio en el momento de iniciarse el acompañamiento, mientras que en Barcelona no fue así y se presentan datos de cursos posteriores. En el caso de los distritos en los que se ha trabajado en la ciudad de Barcelona, se trata de datos obtenidos el curso 2017-2018, después de 3 años de la apuesta del área de Justicia Global y Cooperación Internacional. En este sentido vale la pena comentar dos aspectos previos. En primer lugar, el hecho de partir de esta área específica en la ciudad de Barcelona hace que encontremos más proyectos del ámbito. En segundo lugar, al tratarse de una gran ciudad es más difícil acceder a los datos sobre los proyectos existentes de manera inicial de todas las temáticas, por lo que sabemos que están lejos de ser el número de proyectos reales de la ciudad en todas las temáticas. Los datos concretos de los diferentes proyectos y resultados de los mapeos los podemos encontrar en los anexos vinculados a las experiencias de cada territorio acompañado.

| Ámbito | Evidencias de los territorios | | | | Ejemplos de los territorios |
|---|---|---|---|---|---|
| | Gurb | Puig-Reig | Sant Cugat | Justicia Global y distritos de Barcelona | |
| Acompañamiento en el proceso educativo | 3 | 1 | 10 | 1 | Dentro del proyecto *Granets de Sorra* de Gurb alumnado del Instituto acompaña a niños y niñas de Les Escoles de Primaria |
| Apoyo a otras personas | 2 | 1 | 25 | 1 | En Sant Cugat se realiza el proyecto *Passió per la Lectura* para amenizar las estancias en centros hospitalarios |
| Intercambios generacionales | *1* | *1* | *14* | *1* | *Vivim Sant Jordi amb avis i àvies* es una propuesta intergeneracional de Sant Cugat |
| Protección del medio ambiente y los animales | 1 | | 2 | 1 | En Puig-Reig diversas acciones en clave ApS se vinculan a la propuesta de *Agenda 21* de la escuela. |
| Participación ciudadana | 2 | 1 | 1 | 1 | En colaboración con la radio en Puig-Reig el alumnado realiza un programa sobre la actualidad del pueblo en el marco del ApS *Micròfons a l'àula* |
| Justicia Global y Cooperación Internacional | *1* | *1* | *12* | *19* | *Refugiades* es un proyecto que busca sensibilizar sobre la situación de refugio en el distrito de Sant Andreu (Barcelona) |
| Igualdad-Feminismos | | | 0 | 2 | En Barcelona se lleva a cabo el proyecto *Altaveus per la igualtat* donde se busca sensibilizar sobre violencias de género. |
| Promoción de la salud | *1* | | *4* | | *Arbitrem les lligues esportives* es un Proyecto deportivo en Sant Cugat |
| Arte y patrimonio | | | *4* | *1* | *Art i Sant Cugat* es una propuesta ApS para dar a conocer el patrimonio de la ciudad |
| Cultura | *2* | | | | En Gurb los jóvenes ayudan a la organización de la obra teatral navideña Els Pastorets. Realizan el decorado y ayudas en maquillaje. |

*Tabla 30. Proyectos de aprendizaje-servicio iniciales en los territorios acompañados. Fuente: Elaboración propia*

Como ya hemos comentado, la tabla anterior no es un vaciado exhaustivo de los proyectos, sino lo que se ha encontrado en cada uno en el momento de inicio del proceso. Igualmente nos ayuda

a tener una idea previa de la situación del aprendizaje-servicio en el territorio y extraer una serie de conclusiones. De manera destacada nos damos cuenta de que no existe un agente que tenga la imagen clara de todo lo que está pasando en el territorio desde el punto de vista del aprendizaje-servicio –lo que podríamos también ampliar a otro tipo de actuaciones–. Hay agentes que tienen partes de la información: el CRP conoce las actuaciones de servicio comunitario, la administración sabe de aquellas que reciben subvenciones públicas, etc. Pero vemos que no hay una foto clara y definida, ni un agente específico encargado de tomarla. Lo que nos lleva a pensar que debemos otorgar esta función a algún agente o serlo todos en nuestro conjunto y realizar un mapeo colectivo. Posiblemente se trate de la primera vez que se realiza este tipo de mapeo de las posibilidades. Observamos que esta información puede ser rica y útil, no sólo para este proceso de implementación, sino también para enriquecer otras actuaciones que se puedan derivar.

Observamos cómo, aunque en un inicio los agentes que comienzan el proceso crean que no se dan proyectos en el territorio, casi siempre que miramos con atención ya existe alguna actuación en clave de aprendizaje-servicio. Esto puede explicarse por diferentes factores. Se trata de una metodología con un recorrido de casi 20 años en Cataluña con el nombre de aprendizaje-servicio, y que comparte aspectos comunes, ya desde antes muy arraigados en la tradición de la pedagogía activa muy presentes en Cataluña. Son diversos los centros de primaria que ya llevaban a cabo proyectos, a veces dentro del propio centro o fuera del mismo; e incluso más ahora los de secundaria, que con el decreto de servicio comunitario han iniciado propuestas. Por lo que es necesaria una mirada abierta a la búsqueda, a reconocer y valorar lo que hay. No estamos desarrollando algo nuevo y desconocido, sino que muchas veces ya hay prácticas en ellos.

En otro orden de cosas, vemos que el hecho de que existan muchos proyectos no quiere decir que no haya otras necesidades respecto de la temática. Es el caso de Sant Cugat, donde se observa un gran número de proyectos para el tamaño del municipio y donde las necesidades estaban más vinculadas a la construcción de una propuesta conjunta y coordinada entre propuestas con necesidades reales o actuaciones activas en el territorio. La cantidad no garantiza las alianzas comunitarias ni que se articule como apuesta compartida.

Finalmente, también podemos hacernos una idea de las temáticas de proyectos de aprendizaje-servicio más potenciadas en cada sitio, para enriquecer el conocimiento que tenemos del mismo. Por poner algunos ejemplos, es interesante ver cómo la apuesta del área de justicia global y cooperación de Barcelona se traduce en el conocimiento al menos de un mayor número de

proyectos en los territorios. Aunque sabemos que no son los únicos y que en el caso de esta ciudad nos faltan muchos datos que no están recogidos por ningún agente. También vemos cómo en Sant Cugat la mayoría de las actuaciones son de ayuda entre iguales o acompañamientos a la escolarización, habiendo así una gran potencialidad aún por explorar en otras áreas. Asimismo, en los municipios de menor población, identificamos una tipología de proyecto que no surge en el resto de las ciudades, más vinculado a las entidades de cultura popular o eventos y donde la ayuda de los jóvenes es muy necesaria. Posiblemente por la ausencia de otro tipo de entidades y por la vinculación comunitaria de estas celebraciones en los municipios más pequeños.

Estas son algunas de las ideas que se desprenden del análisis del cuadro, que se ha visto interesante realizar de manera más rigurosa en cada territorio y abrir reflexiones al conjunto de agentes.

### 10.1.2. Proyectos similares o con aire de familia

Como hemos explicado anteriormente, cuando nos aproximamos a los programas y actividades que están en marcha en el territorio, nos encontraremos prácticas que sin serlo son muy próximas al aprendizaje-servicio. Muchas de ellas pueden ser acciones muy ricas y apropiadas para estos contextos y puede que ya cumplan su función tal y como se presentan. Es interesante saber que están activas en el territorio y dar a conocer que podemos aprovechar su potencial para hacerlas transitar hacia el aprendizaje-servicio, si los agentes lo consideran oportuno. Siempre es más fácil partir de una acción que ya se está llevando a cabo, de una colaboración existente o combinar acciones, que iniciar una nueva de cero. Por ejemplo, en el distrito de Gràcia se consideró interesante aprovechar la exposición que ya se llevaba a cabo anualmente por parte de las entidades de solidaridad, ya que podía ser un punto de partida sensibilizador para iniciar acciones de aprendizaje-servicio. En Puig-Reig la celebración del carnaval fue el escenario ideal para enmarcar las acciones de servicio final de todas las escuelas que participan en proyectos ese curso y convertirlo en una celebración solidaria.

Por ello nos interesa recoger aquello que llamamos proyectos similares o con aire de familia. Aquellas prácticas que no han nacido con la intención de ser de aprendizaje-servicio, aunque muchas de ellas sean muy similares. Puede que no utilicen la misma terminología, hayan surgido desde otras intenciones principales y les falte algún aspecto de los considerados básicos. Para identificarlas, una herramienta que nos ha resultado muy útil son los cuadrantes trabajados por

diferentes autores (Service-Lerning Center 2000, 1996; Tapia, 2000, 2006), donde ubican las diferentes prácticas entre las graduaciones entre dos de los dinamismos principales: mayor y menos peso en la experiencia de aprendizaje y de servicio, como observamos en la adaptación que se presenta a continuación.




*Figura 62. Cuadrantes del aprendizaje-servicio. Fuente: Service-Learning 2000 Center, Service-learning Quadransts, Palo Alto, CA, 1996, adaptado en Puig et al. (2007).*

En este cuadrante se pueden identificar diferentes prácticas que están presentes en el territorio y que vemos que es útil detectar, porque es posible partir de ellas para hacer una transición relativamente sencilla al aprendizaje-servicio si se considera interesante. Con ello no queremos decir que todas deban hacer una transición, sino que será una posibilidad por explorar si quien la lleva a cabo considera adecuado y posible incorporar algún aspecto de los que aporta el aprendizaje-servicio.

La distribución del cuadrante invita a identificar las prácticas potenciales en alguno de los dos elementos principales que marcan los ejes –aprendizaje y servicio–, ayudando a visibilizar las posibles transiciones. El Centro Latino Americano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS, 2014) ha identificado diferentes prácticas que podemos encontrar en los bloques que marca el cuadrante y algunos aspectos a considerar en sus posibles transiciones que nos pueden resultar muy útiles.

Una de las primeras tipologías a identificar son los *trabajos de campo*, entre los cuales podemos encontrar aquellas intervenciones en la comunidad con intencionalidad prioritariamente académica. En ellas la realidad es meramente un objeto de estudio, pero no se busca su trasformación. Aquí pueden aparecer proyectos de investigación habitualmente vinculados a los finales de etapa educativa, experiencias de aprendizaje basado en problemas, entre otros. En

estas actividades se aplican y desarrollan conocimientos y habilidades en contextos reales y el destinatario principal de la actividad es el propio estudiante, ya que el foco está puesto en su adquisición de aprendizajes. Se trata de actividades muy valiosas para vincular la teoría con la práctica y la adquisición de habilidades profesionales de manera situada. Siguiendo la propuesta de CLAYSS (2014), se puede invitar a los agentes a pasar de este tipo de investigaciones y trabajos de campo al aprendizaje-servicio, vinculando estos estudios sobre la realidad con actividades concretas para transformarla.

Otra acción muy común y presente en los municipios son las *iniciativas solidarias asistemáticas*, entre las cuales se identifican las campañas solidarias puntuales que pueden tener escasa o nula articulación con el aprendizaje formal. En ellas el destinatario final del proyecto es la comunidad beneficiaria y su finalidad principal es cubrir una necesidad. Aunque algunas veces se vinculen a los centros educativos, estas no tienen por qué generar intencionadamente una experiencia educativa con aprendizajes planificados para ser trabajados en ese espacio. A veces surgen como emergencias puntuales u otras veces son fechas señaladas anualmente. En CLAYSS (2014) las definen como aquellas de escasa duración e intensidad, que atienden por lapsos de tiempo acotados a una necesidad emergente, de escasa estructuración y formalidad. También advierten de que estas iniciativas asistemáticas, si bien pueden contribuir a formar en valores y actitudes solidarias que sean punto de partida para una mayor concientización y participación en un futuro, tienen el riesgo de identificar la solidaridad con un impulso asistencialista improvisado y superficial, más emotivo que efectivo. Pudiendo caer en enfoques asistencialistas o cortoplacistas que no incorporar en el trabajo con las causas estructurales del problema, aunque en momentos puntuales puedan ser necesarias en casos de urgencia.

Justamente por este último aspecto puede ser interesante proponer la posibilidad de caminar desde las iniciativas solidarias asistemáticas u ocasionales hacia servicios solidarios mantenidos en el tiempo. Pasando de actividades puntuales hacia programas que se mantengan, y de actividades desarrolladas en paralelo a la vida académica a proyectos con intencionalidad pedagógica, articulando el servicio solidario con contenidos curriculares (CLAYSS, 2014).

La última tipología presente en el cuadrante son los *servicios comunitarios en forma de voluntariados* sin articulación curricular. Se trata de experiencias solidarias ricas orientadas a promover actividades de compromiso social y participación ciudadana que responden a una necesidad social sin poner la intención principal en los aprendizajes y en su articulación con actividades académicas o contenidos formativos. Las acciones tienen impactos muy positivos

para las comunidades beneficiarias y para quienes los realizan, pero no tienen por qué utilizar el potencial de conocimientos que en ellos se dan. Son también efectivos en la formación para la ciudadanía aun cuando esta no sea su intencionalidad principal, ya que trabajan valores y actitudes que Roche (1998) denomina "prosociales".

Las acciones de voluntariado que se identifiquen pueden ser el origen de proyectos de aprendizaje-servicio al vincularse intencionadamente con espacios curriculares, que sistematicen las acciones del proyecto, establezcan objetivos, evalúen logros, grado de satisfacción e impacto, e integren a los destinatarios como co-protagonistas del proyecto (CLAYSS, 2014).

Además de las acciones anteriormente identificadas, en los territorios donde ha habido la posibilidad de llevar a cabo la investigación podemos encontrar otras que quedan fuera del cuadrante porque carecen de uno de los componentes. Dado que son colaboraciones comunes y habituales entre espacios educativos y otras agentes del entorno, hemos decidido sumarlas. Nos referimos a las *charlas, los talleres o las formaciones externas puntuales* como un tipo de actividad educativa donde existe una colaboración con entidades o personas expertas del entorno. En ellas existe una voluntad compartida de sensibilización y aprendizaje sobre un tema de relevancia; sin embargo, no se da ningún servicio para dar respuesta a la posible necesidad sobre la cual se sensibiliza o para un aprendizaje más práctico. Este tipo de colaboraciones puede ser el inicio de un proyecto de aprendizaje-servicio, si después de la charla, en el caso de que en ella se presente una necesidad social, se invite al alumnado a implicarse con la realización de un servicio que le dé respuesta. Aprovechando la oportunidad para enriquecer o ampliar los aprendizajes que de la situación se desprendan. También vinculándolos a los que sean parte de la formación que los participantes realicen en ese espacio, sea un centro educativo, de ocio u otro. De esta manera las charlas puntuales podrían enriquecer los aprendizajes curriculares y ofrecerían la posibilidad de una experiencia de transformación social real.

También se ha visto interesante rastrear otras acciones no contempladas en el cuadrante, en las que entran en juego otros dinamismos del aprendizaje-servicio de los anteriormente mencionados. Entre ellas hemos podido identificar actividades con mucho o poco aprendizaje y servicio, pero sin vinculación a una necesidad social: las *situaciones simuladas* de la realidad. Se trata de situaciones educativas donde se propone una actividad ficticia, hacer un vídeo o una web, por ejemplo, sin que haya una vinculación a una problemática social real o a una verdadera demanda existente. Entre ellas podemos encontrar diversas propuestas pedagógicas, cada vez más comunes en los centros educativos, como son el trabajo por proyectos o el aprendizaje

basado en problemas. Estas pueden hacerse caminar hacia el aprendizaje-servicio buscando que las situaciones simuladas o problemas a resolver tengan vinculación con necesidades sociales reales del entorno para las que puedan convertirse en respuesta. En los ejemplos anteriores, se podrían transformar dándoles un sentido social real a esa web o vídeo a elaborar. Por ejemplo, podría ser una herramienta necesaria para combatir rumores racistas en un momento donde se dan situaciones discriminatorias en el entorno.

Para acabar, nos encontramos con un último tipo de acciones con aire de familia, diferentes *metodologías con algunos dinamismos pedagógicos básicos compartidos.* Entre estas propuestas nos encontramos desde actuaciones muy sencillas a prácticas de importante complejidad. Por un lado, consideramos importante poder identificar en algún espacio aquellas actuaciones muy similares a un aprendizaje-servicio, pero que, al no haber sido creadas con esta intención, no responden en todos sus pasos a su planteamiento. Recogeremos aquí aquellas que los agentes que las impulsan o recogen no hayan visto posible ya reinterpretar como de aprendizaje-servicio y sumarlas a la categoría anterior. Ya sea porque son más sencillas, están más alejadas o los agentes las relacionan con otras tradiciones pedagógicas. Ampliando esta última idea, aquí también podemos recoger actuaciones que comparten con el aprendizaje-servicio su voluntad de aprender a través de la acción que responde a necesidades reales, pero que no se consideran aprendizaje-servicio porque han surgido desde otras trayectorias pedagógicas o desde otras disciplinas vinculadas a la transformación social. Hecho por el cual presentan otras nomenclaturas y construcciones metodológicas. Pero, por su similitud, pueden estar en el tipo de prácticas con aire de familia y pueden orientarse a los mismos retos que haya decidido el municipio aportando a la implementación de la apuesta. Si los agentes que las impulsan lo desean, también pueden verse enriquecidas por el resto de dinamismos pedagógicos del aprendizaje-servicio, potenciando en ellas espacios de reflexión, dando valor al trabajo en grupo o incorporando espacios de reconocimiento. También pueden ofrecer la oportunidad de experimentar confluencias metodológicas o de enfoques que enriquezcan a su vez otras prácticas de aprendizaje-servicio. Hemos identificado algunas presentes en los territorios y las compartimos a modo de ejemplo, pero no se trata de una lista exhaustiva, ya que entendemos que aquí puede haber propuestas de muy variada índole.

*Investigación acción participativa.* Se trata de un método de desarrollo de la investigación y una metodología de intervención social en la que la población participa activamente para obtener resultados para mejorar situaciones colectivas (Alberich, 2000). También se utiliza desde espacios

educativos aprovechando las potencialidades de aprendizaje de la investigación y de la acción de transformación social.

*Trabajo por proyectos.* Es una propuesta con una amplia trayectoria en el mundo educativo y del escultismo, con sus fundamentos en la obra de pedagogos como Dewey (1997), Decroly o Makarenko (2006), que sigue diferentes principios educativos como la experiencia como motor de aprendizaje, el aprendizaje significativo, la investigación colectiva, la participación y proyección social. En algunos casos, las propuestas del trabajo por proyectos suelen estar vinculadas a conseguir una acción de impacto en la comunidad. En estos casos se trata de propuestas que se pueden parecer mucho al aprendizaje-servicio. Incluso Martín (2012, 2016) categoriza esta tipología como proyectos con servicio a la comunidad, cuando se trata de aquellos que profundizan en esta perspectiva social y se orientan a incorporar durante su ejecución espacios de servicio a la comunidad.

*Educomunicación transformadora*. Propuesta en la que confluyen metodologías activas que provienen de la educación y de la comunicación desde una perspectiva crítica (Mayugo, 2016; Barbas Coslado, 2012). Se sitúa en un rol comprometido con el entorno, ya que busca la transformación social mediante procesos de creación audiovisual participativa como dinámicas de empoderamiento social. Cuestiona la brecha entre el mundo educativo y la educación mediática exterior a partir de diferentes procesos cíclicos de: sensibilización, co-creación colectiva, difusión, formación, investigación evaluativa para volver a iniciar el círculo (Cohen, 2020). Pretende que, mediante la participación en los procesos, las participantes cambien su toma de decisiones diarias.

En estas últimas propuestas podemos identificar dinamismos pedagógicos básicos similares al aprendizaje-servicio. El proceso territorial puede incorporarlas para compartir objetivos y durante el proceso se puede generar un enriquecimiento de los enfoques, sumando otros dinamismos del aprendizaje-servicio (espacios de reflexión, potenciar el sentido cívico del servicio, apostar por la participación y el trabajo en grupo, entre otros). A su vez, la propuesta del aprendizaje-servicio puede verse enriquecida por estos otros enfoques, potenciando la apuesta por la comunicación transformadora o el proceso investigador, por ejemplo.

A continuación, presentamos las diferentes tipologías de proyectos encontrados en los territorios, con algún ejemplo de cada uno de ellos. Podemos encontrar más información en los anexos con la relación del mapeo realizado en cada territorio. Igual que en el punto anterior, sabemos que no se trata de la totalidad de actuaciones existentes en los territorios, sino de

aquellas que surgieron en espacios de mapeo de la situación en el territorio o se recogieron en actas y notas de campo del proceso. Los números sobre evidencias nos ayudan a identificar tipologías.

| Tipo | Dinamismos pedagógicos presentes | | | | Ejemplos de los territorios |
|---|---|---|---|---|---|
| | Necesidad Social | Aprendi-zaje | Servicio | Sentido del Servicio Participación Trabajo en Grupo Reflexión Reconocimiento Evaluación Partenariado | |
| Trabajos de campo | ■ | ■ | | | En Gràcia se identifica como posibilidad el trabajo de investigación que el alumnado de cuarto de la ESO ha de realizar sobre una temática escogida en acabar la etapa. |
| Iniciativas solidarias asistemáticas | ■ | | ■ | | En Gurb se realizan campañas de recogida de dinero vinculadas a la asociación Osona contra el Cáncer.<br>En Barcelona se realiza una campaña amplia por el Día Mundial de las Personas Refugiadas. |
| Servicios comunitarios o voluntariados | ■ | | ■ | | En Sant Cugat la Oficina del Voluntariado ofrece diversas oportunidades que pueden convertirse en proyectos de aprendizaje-servicio. Como ejemplo, el voluntariado de recuperación y cuidado de las rieras. |
| Situaciones simuladas | | ■ | ■ | | Alumnado del grado de diseño crea campañas publicitarias simuladas en sus estudios y un año se vehiculan como una experiencia de aprendizaje-servicio, convirtiéndola en la campaña del Día Internacional de las Personas Refugiadas de la ciudad de Barcelona. |
| Charlas, talleres o formaciones | ■ | ■ | | | La asociación solidaria Sáhara Horta realiza talleres y charlas sobre la situación del pueblo saharaui en diferentes centros educativos. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Metodologías con dinamismos básicos compartidos | | | | En el distrito de Sarrià-Sant Gervasi la entidad El Parlante lleva a cabo el proyecto *Desmuntamites*, un proyecto de Educomunicación transformadora en el cual el alumnado de cuarto de ESO investiga sobre estereotipos racistas relacionados con la inmigración y crea vídeos. De manera vinculada a los aprendizajes de los créditos de Trabajo de investigación. |

*Tabla 31. Proyectos similares o con aire de familia activos en los territorios. Fuente: Elaboración propia*

El cuadro anterior nos ayuda a tener una imagen amplia de las propuestas similares o con aire de familia que pueden estar presentes en el territorio y que se identificaron con la intención de que transitaran hacia el aprendizaje-servicio. De manera que nos permite abrir la mirada desde los cuadrantes de prácticas similares más habituales e incorporar otro tipo de actuaciones presentes en el territorio. Existen diversas actuaciones pedagógicas muy ricas, algunas de ellas compartidas con agentes del entorno o ya conectadas a sus necesidades. Estas tienen la posibilidad de formar parte de una apuesta conjunta, que hasta ahora no estaba teniendo lugar, yendo más allá de actuaciones puntuales a organizarse de manera que lo sean del territorio y más vinculadas a este.

Nos aporta información sobre cuáles son los elementos de coincidencia y de diferencia con el aprendizaje-servicio. Ordenar sus diferencias facilita que las propuestas similares puedan incorporar dinamismos pedagógicos si así lo ven interesante. Una valiosa información sobre sus posibilidades para transitar hacia prácticas de este tipo.

Además de la posibilidad de reconvertirse, recoger esta información nos permite generar un espacio abierto para las colaboraciones de aprendizaje-servicio y más allá de este. Nos permite preguntarnos sobre las prácticas concretas y cercanas que pueden cohabitar y que pueden colaborar, repensarse o trasladarse a otros espacios. Aporta a la toma de conciencia como medio educador, ofreciendo una imagen ordenada de todo aquello que el territorio ya ha sido capaz de activar con sus elementos.

Por último, nos permite también abrir a los diferentes proyectos y actuaciones la posibilidad de contribuir a una apuesta de conjunto como la que ha hecho el territorio. Al ubicar las actuaciones es posible invitarlas a alinearse con las líneas que ha marcado la comunidad: en finalidad, en tipos de acción, en relación con necesidades del entorno u otros factores que estos hayan destacado. Invitándolas así a que vayan más allá de estas mismas, abriéndose a colaboraciones y vinculándose a una apuesta conjunta. De esta manera, podrían entrar más agentes o vincularse

a sus intenciones, motivo por el cual podrían empezar a ser entendidas como un bien común que también fuera responsabilidad de esta comunidad y no sólo de sus impulsoras; y pudiera orientarse a la mejora de la comunidad.

### 10.1.3. Centros Educativos

El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica que otorga un fuerte protagonismo a los centros educativos, ya que es su alumnado el que participará de la experiencia y el centro quien considerará las propuestas como apropiadas (Bosch, Climent y Puig; en Puig et al, 2007). Además, una condición de todo proyecto es la participación de un agente que procure un proceso educativo intencionado. Rol que jugarán los centros educativos, sean del tipo que sean, desde escuelas de infantil hasta la universidad y pasando por todo tipo de entidades o espacios educativos no formales. De esta manera se trata de uno de los actores principales de las experiencias que deberemos identificar en el territorio, ya sean estos centros educativos de tipo formal (escuelas, institutos de secundaria, etc.) o no formal (entidades de tiempo libre, centros sociales, aulas de medio ambiente, etc.), pero siempre espacios con una intencionalidad educativa clara.

Al iniciarse el recorrido del aprendizaje-servicio los centros educativos fueron grandes impulsores de la apuesta. Han demostrado tener una gran capacidad para generar proyectos de gran potencial pedagógico. Rol que cada vez es más compartido con un mayor número de entidades sociales que también se han sumado a impulsar proyectos con roles de liderazgo. Existía una tradición de un trabajo de formación principalmente a este tipo de agentes para que idearan proyectos y buscaran socios de la comunidad para llevarlos a cabo. Actualmente, las propuestas son más compartidas, en los territorios observamos que pueden surgir desde diversos agentes (entidades, agentes municipales, equipamientos, etc.).

En los territorios se ha procedido a identificar todos estos espacios que son susceptibles de participar en proyectos de aprendizaje-servicio, para poderlos sumar al grupo de impulso y para hacerles llegar acciones o propuestas que los inviten a involucrarse en posibles proyectos. Ha sido útil, a la vez que se identifican los espacios, también tener en cuenta personas de referencia o contacto. En los centros puede haber alguna persona con una dedicación específica a proyectos de este tipo o con vinculación con el entorno, como en secundaria la figura de coordinación del servicio comunitario o agentes comunitarios.

En nuestro caso será interesante considerar esta clasificación entre formal, no formal e informal popularizada por Philip H. Coombs (1971), y en nuestro contexto también trabajada por Trilla (1992, 1993). Autores que entienden que, en las dos primeras –formal y no formal– hay una clara intencionalidad del agente y, sobre todo, el carácter metódico o sistemático del proceso. Concretamente, Trilla destaca que a diferencia de procesos informales –juegos, viajes, leer por nuestra cuenta, etc.–, donde la persona puede aprender, en los formales y no formales hay una especificidad y de diferenciación de la función o del proceso educativo, siendo lo educativo distinto y predominante en la acción.

Atendiendo a estas ideas, observamos cómo es en los espacios formales y no formales donde pueden darse los proyectos de aprendizaje-servicio; en el modelo informal no se darán procesos que cumplan con sus intenciones y contemplen la riqueza de elementos. Será interesante por eso visibilizar que en el territorio se buscan tanto centros educativos del ámbito formal como no formal, dado que en el aprendizaje-servicio puede haber una tendencia a asociar la propuesta con una metodología aplicable a la educación formal de espacios académicos institucionales. Posiblemente porque son aquellas que están más sistematizadas y que se han visibilizado con la terminología del aprendizaje-servicio. Además, observamos cómo por lo menos en el contexto de Cataluña, donde se ha incorporado como actividad curricular en el segundo ciclo de la secundaria bajo la propuesta del servicio comunitario, hay una tendencia a vincularlo a esta etapa en concreto. Nos encontramos con la realidad de muchos municipios de que, en las sesiones, personas tanto del ámbito escolar como de otros, afirman conocer el aprendizaje-servicio, y cuando explican lo que entienden por la propuesta la vinculan solamente a secundaria. Por eso es interesante presentar esta división para invitar a ampliar la mirada a toda la etapa y a diferentes educaciones.

Además, esta creencia hace poca justicia a la tradición que tiene el aprendizaje-servicio en el mundo de la educación no formal, principalmente entre las entidades vinculadas al escultismo y al tiempo libre. En ellas la tradición de servicio a la comunidad como propuesta de aprendizaje forma parte de sus señas de identidad básicas. Por ello, con pocas explicaciones o ejemplos, fácilmente ven que puede estar vinculado a cualquier centro educativo entendido de manera mucho más amplia.

A su vez, debemos considerar que los centros educativos –formales y no formales– pueden jugar diversos roles dentro de un proyecto de aprendizaje-servicio: pueden ser el espacio sobre el cual pivota el aprendizaje intencionado y sistematizado que da lugar al proyecto, o pueden actuar

como entidad receptora de un servicio que se ofrece desde participantes vinculados a otro espacio educativo. En este caso, nos interesa no tanto su categoría legal, como el rol que juega dentro de los proyectos. Por aclararlo con un ejemplo, un centro de primaria puede desarrollar un proyecto con una entidad ecologista, llevando a cabo una limpieza de una ribera posibilitando a su alumnado aprender sobre medio ambiente, entre otras habilidades. En este caso jugaría el rol de centro educativo. Pero una escuela también puede ser el espacio que colabore en un proyecto ofreciendo un espacio de servicio. Este sería el caso si alumnado de magisterio de la universidad realizara espacios de refuerzo escolar o elaboración de materiales didácticos para un centro educativo de primaria. En este último caso, el rol del centro de primaria sería el de entidad.

Al poder jugar los dos tipos de roles, es importante destacar que en esta diferenciación que invitaremos a los territorios a hacer para identificar espacios educativos y en el punto siguiente entidades, nos estamos refiriendo a espacios que pueden jugar este rol en los proyectos, dejando así de lado otras categorías legales que podrían ser confusas. Entre centros educativos sí que diferenciaremos entre los formales e informales, para abrir la mirada a los diferentes tipos de espacios educativos del territorio:

*Centros educativos formales***.** Buscamos identificar todos los centros educativos formales, entendidos como aquellos donde se den procesos de educación formal, altamente institucionalizados, planificados y regulados por la administración competente (Coombs, Prosser y Ahmed; 1973). Aquí encontraremos todos los centros que forman parte del sistema educativo reglado que abarca desde la educación infantil, primaria, secundaria, formaciones de ciclos profesionales, escuelas oficiales de idiomas, conservatorios oficiales, hasta la universidad. Todos estos estudios suelen tener una jerarquía y cronologías de graduados. En nuestro entorno están vinculados al *Departament d'Educació* o en algún caso a los entes locales.

*Centros educativos del ámbito no formal.* A su vez buscaremos centros del ámbito no formal, entendidos como aquellos en que se organizan actividades con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje que se llevan a cabo fuera del marco del sistema institucional establecido. Las actividades de estos centros "*comprenden toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños*" (Coombs, 1971, p. 27).

Es posible que mencionar este tipo de espacios como centros educativos sorprenda a algunas personas no familiarizadas con el mundo educativo, que tienden a vincular la idea con escuelas e

institutos, por lo que es importante aclararlo para invitarlos a ampliar la mirada, pero sin caer en considerar toda actividad con un aire educativo. Para acompañar este giro y explicar las diferencias, nos ayuda tener claros algunos criterios para que entiendan estos espacios también como espacios educativos, por ejemplo, los que entiende Trilla (1992, 1993); que los considera centros educativos ya que comparten con la educación formal su intencionalidad, contar con un proceso metodológico o sistemático con objetivos educativos, pero difieren principalmente al no formar parte de la estructura institucional del sistema educativo. Invitar a las participantes a pensar los centros educativos en un sentido más amplio será un reto a superar, abriendo la mirada a otras edades, tipologías, etc.

Cuando buscamos los espacios educativos no formales del territorio, descubrimos muchos centros más allá de la escuela: centros de escultismo, academias de lenguas no oficiales, espacios de talleres artísticos, de deporte u otros. Para ampliar estas ideas, a continuación exponemos los diferentes ejemplos de espacios que hemos encontrado en los territorios en los cuales hemos tenido la oportunidad de trabajar.

Queremos aclarar igualmente que puede existir un sinfín de espacios educativos del ámbito no formal que no estarán en el siguiente cuadro, porque no existían en los territorios en los que se ha trabajado. Pero sería conveniente que mantengamos la mirada abierta y estemos atentos a identificar todas las posibilidades en la realidad donde trabajemos, aunque no suelan ser aquellos más típicos, ya que hay experiencias de aprendizaje-servicio muy ricas con entidades socioeducativas muy diversas. Puede que exista, por ejemplo, una prisión donde se lleven a cabo propuestas educativas por parte de educadores y educadoras sociales, que haya una entidad dedicada a la reinserción social de personas con drogodependencias o que están saliendo de redes de trata de personas u otros espacios donde el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta con gran potencia, tanto educativa como social. Vale la pena considerar, y explicar en los grupos de formación o impulso, que estos agentes pueden ser vistos como entidades sociales a colaborar en un proyecto, porque atienden a necesidades sociales del entorno, pero en tanto son entidades socioeducativas también pueden tener un rol como espacio educativo. Podrían cubrir los dos roles y aprovechar una situación u otra según el proyecto. Los más habituales suelen ser agrupamientos escolta, entidades de ocio y tiempo libre, centros abiertos o casales de juventud.

| Ámbito | Tipo de centro | Evidencias de los territorios | | | | Ejemplos de los territorios |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Gurb | Puig-Reig | Sant Cugat | Barcelona (Sarrià/Sant Andreu) | |
| Centros de educación formal | Escuelas 0-3 | 1 | 1 | 25 | - | Escola Sant Martí de Puig-Reig (Centro Concertado) |
| | Escuelas de Infantil y Primaria | 2 | 2 | 27 | 73 | Les escoles de Gurb (Centro Público) |
| | Instituto-Escuela | 0 | 0 | 1 | | Institut-Escola Catalunya de Sant Cugat (Centro Público) |
| | Institutos de secundaria y formación profesional | 1 | 1 | 22 | 53 | INS Salvador Seguí a Barcelona (Centro Público) |
| | Centros de Educación Especial | 0 | 0 | 1 | - | Escola Lèxia de Gràcia (Centro Concertado) |
| | Conservatorios y escuelas de música | 0 | 1 | 2 | - | Escola Municipal de música de Puig-Reig (Centro Público) |
| | Centros de enseñanzas artísticas | 0 | 0 | 1 | - | Escola d'Art i Disseny de Sant Cugat (Centro Público) |
| | Academias oficiales de idiomas y Centres de Normalización Lingüística | | | 1 | - | Escola Oficial d'Idiomes de Sant Cugat (Centro Público) |
| | Escuelas de Adultos | 0 | 0 | 1 | - | CFA Escola d'adults de Sant Cugat (Centro Público) |
| | Universidades y Escuelas de educación superior | 1 | 0 | 2 | 7 | La Universidad de Vic está próxima a Gurb (Centro concertado) |
| | | | | | | |
| Centros de educación no formal | Centros de ocio y tiempo libre (Agrupamientos | 0 | 1 | 10 | 29 | CQuiE Centre Quitxalla Excursionista de Puig-Reig |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | escoltas, esplais, centros excursionistas) | | | | | |
| | Academias de lenguas | - | - | 20 | - | 7 Skills English School En Sant Cugat |
| | Aulas y talleres de música | 1 | 1 | 2 | - | Aula de So i Fusió en Sant Cugat |
| | Talleres de arte | - | - | 10 | - | Taller d'Art l'Obrador |
| | Talleres de baile | - | - | 6 | - | Centre Popular Andaluz de Sant Cugat |
| | Talleres de informática y código | - | - | 1 | - | Codelearn en Sant Cugat |
| | Espacios de juventud o Espacio Socioeducativo | | 1 | 4 | - | Casino de la Floresta |
| | Educadores/as de calle | - | 1 | - | 1 | Educadors de carrer a Horta-Guinardó |
| | Cursos o talleres no formales | - | - | - | - | Talleres para mujeres migradas en el centro cívico , Cursos para jóvenes sobre problemáticas sociales ONG Palestina. |
| | Centros SocioEducativos | 1 | 1 | 1 | 1 | Centro de tratamiento especializado en conducta alimentaria, Centro de acogida de menores migrantes no acompañados, etc. |

*Tabla 32. Centros Educativos para la generación de proyectos de Aprendizaje-Servicio. Fuente: Elaboración propia.*

A través del análisis del cuadro de los centros educativos, podemos destacar algunas ideas importantes. En primer lugar, es interesante confirmar cómo a pesar de tratarse de diferentes niveles de población y espacios muy diferentes, en la gran mayoría de municipios podemos encontrar al menos un centro educativo formal y un centro de música. Esto nos demuestra que es una apuesta que es factible activar en cualquier tipo de territorio. Todos ellos tienen alguna potencialidad de espacio educativo desde el cual se pueda trabajar desde el aprendizaje-servicio.

Aunque no se tratara de un mapeo exhaustivo de centros, sino el inicial, ya nos permite observar que no en todos los municipios los centros son iguales. El tipo de centro educativo puede ser muy variado según el tamaño del municipio y su centralidad respecto a capitales de comarca o

provincia. Comúnmente nos encontramos con los centros de educación obligatoria y de ocio y tiempo libre. Pero luego se abre una variedad de posibilidades según si en ellos hay universidades, centros de formación profesional, o existe un tejido de espacios de educación no formal rico a aprovechar.

También es interesante mirar si estos centros que participan o están presentes en el territorio son de titularidad pública o concertada, ya que puede que el municipio quiera considerar sus actuaciones de manera equitativa en el territorio y asegurar su llegada a los centros que son de titularidad pública. Esto ha estado presente en algunas de las experiencias como Barcelona y Sant Cugat, donde los centros públicos han sido prioritarios en las actuaciones.

Nos damos cuenta, gracias a los territorios donde se ha realizado una búsqueda más amplia, que todavía existen muchas etapas y espacios educativos en los cuales abrir la posibilidad de realizar proyectos de aprendizaje-servicio. Observamos que la riqueza de centros del cuadro, formales y no formales, contrasta con la existencia de proyectos educativos identificados. Podemos ver que, dentro de la etapa formal, aún supone un reto llegar a hacer proyectos desde los centros de infantil y romper con la idea preconcebida según la cual niños y niñas en estas edades no pueden asumir este tipo de proyectos por su edad, entendiendo que esto implica asumir el reto de buscar proyectos y servicios acordes con su momento de formación y capacidades.

También observamos que hay una gran riqueza existente al abrir la mirada a lo no formal. En los mapeos realizados existía una intención de colaborar con centros de recursos pedagógicos y facilitar la implementación del despliegue del aprendizaje-servicio, por lo que no era una prioridad asumir este reto. Pero el cuadro nos deja ver la riqueza que podría implicar la ampliación de la mirada a otros espacios: a centros de atención de personas con trastornos alimentarios, centros de acogida de menores migrantes no acompañados, casas de reinserción de mujeres que salen de redes de trata, entre otras. Sabemos que el trabajo con estos colectivos en riesgo de exclusión puede ser muy rico. El poder que tiene invitar a las personas de las cuales la sociedad injustamente parece no esperar nada, a contribuir a ella con un servicio, es un elemento reparador de autoestimas e identidades muy potente. Por eso vale la pena abrir la mirada a estos otros espacios donde se producen también procesos educativos y se puede activar la ayuda mutua y el servicio a la comunidad que aporta el aprendizaje-servicio.

En esta última línea, se nos descubren una gran diversidad de espacios que pueden cumplir con el doble rol de entidad y centro educativo. Pueden ser entendidos como espacios educativos a conectarse con una entidad para colaborar en un servicio, o ser un espacio que reciba un servicio.

Es interesante entender esta doble visión de diversos centros del cuadro y también poderlos tener en cuenta como entidades, que estudiaremos a continuación; así como situarlos en los diferentes roles según su disposición a operar de una manera u otra para considerarlos de manera correcta.

### 10.1.4. Entidades sociales y otras socias de la comunidad

El aprendizaje-servicio rara vez se lleva a cabo en solitario, por ello no nos cansamos de repetir en estas páginas la importancia de tejer lazos comunitarios. En los proyectos será necesaria una relación de colaboración y partenariado, entre quien asuma el rol de espacio educativo y un socio de la comunidad que ofrezca las posibilidades para activar el servicio. Si bien pueden existir proyectos dentro del mismo espacio educativo donde este rol lo ocupe otro grupo-clase, como pueden ser los acompañamientos lectores entre alumnado de un curso a otro, o campañas sensibilizadoras que lleve a cabo directamente un agrupamiento escolta hacia la sociedad, la mayoría de las veces sí existe esta participación entre diferentes agentes. Además, sabemos que contar con una entidad u otro socio de la comunidad enriquece las prácticas: nos aporta la visión de quien está sobre el terreno, quien tiene posiblemente mayor conocimiento sobre la necesidad social y ya ofrece un servicio que puede mantenerse en el tiempo y ser más adecuado para aquella problemática concreta (Rubio, 2015). Bosch, Climent y Puig (2009) consideran que el aprendizaje-servicio es una actividad transitiva porque consideran que interviene siempre sobre una realidad física concreta, una comunidad, persona o espacio que precisa ayuda. Se vuelve así imprescindible contar con un segundo actor principal, quien trabaja con la necesidad social y ofrece posibilidades de implicarnos con un servicio.

Estas entidades que encontramos en los diferentes territorios y que ahora proponemos mapear pueden ser tan dispares como las mismas necesidades sociales: pueden pertenecer al tercer sector, ser organizaciones no gubernamentales, de medio ambiente, asistenciales, casales de personas mayores o de cualquier otro ámbito social. En los mapeos realizados en los territorios, ha sido interesante buscar todas aquellas entidades u otras socias de la comunidad que cumplían con las siguientes ideas: estaban especializadas en las diferentes temáticas, en contacto directo con una necesidad social, conectan tareas de servicio con las necesidades y tienen voluntad de darles una orientación educativa (Bosch, Climent y Puig; 2009).

Además de las entidades sociales, en los diferentes territorios aparecen otros tipos de socios y socias de la comunidad que pueden ejercer este rol de contraparte en los proyectos de aprendizaje-servicio y que vale la pena considerar. Se trata de otras socias de la comunidad, como los equipamientos públicos o las concejalías de las administraciones locales especializadas en diferentes ámbitos, quienes pueden ser una contraparte en un proyecto de su temática. Pueden ser un apoyo en las actuaciones con roles colaboradores que explicaremos más adelante o también puede ejercer el papel de entidad social: detectar una necesidad, implicarse en la formación aportando personas técnicas especialistas y ofrecer un espacio o propuesta de servicio. Este tipo de agente en el papel de entidad hemos visto que es especialmente útil y necesario en municipios pequeños con pocas asociaciones o donde no las haya de todas las temáticas en las que es posible llevar a cabo una propuesta de aprendizaje-servicio.

Igualmente será interesante no confundir el rol de este último tipo de agente como entidad, como contraparte activa, con otros roles que pueden llevar a cabo también muy ricos. Ya hemos observado cómo este tipo de agentes puede jugar más de una posición dentro de un proyecto de aprendizaje-servicio. Por ejemplo, los técnicos y técnicas de un área municipal pueden ser personas que faciliten las condiciones para que surjan proyectos, quienes pongan en contacto agentes u ofrezcan un apoyo organizativo facilitando recursos o espacios municipales para llevar a cabo un proyecto ya en marcha. Pero, a su vez, puede surgir una propuesta donde, por poner un ejemplo que hemos encontrado en distritos de Barcelona, el equipo técnico de justicia global sea la contraparte de un centro educativo para iniciar un proyecto, siendo quien piensa con el centro educativo el proyecto, participa en las sesiones, planea conjuntamente el servicio y es beneficiario del mismo o lo es su población destinataria, y, por lo demás, la acción de los jóvenes les ayuda a sumar esfuerzos en esta causa. Lo mismo puede ocurrir con un equipamiento como la radio; puede ser que en un proyecto la radio sea un recurso que se utiliza para la difusión de las acciones que se realizan con otra entidad, o que la radio municipal misma sea la entidad participante y el proyecto sea la creación de un programa de radio para aportar a la programación de la misma y donde esta participe formando al alumnado en este lenguaje radiofónico. En todos estos casos, estas socias de la comunidad estarían realizando el papel de entidad social sin serlo formalmente, pero ejercen este rol y enriquecen el ecosistema local de posibilidades de los municipios.

También es importante tener en cuenta que la implicación y el rol que lleven a cabo las entidades dentro de los proyectos puede ser diferente: pueden ofrecer un espacio para llevar a cabo un servicio, coordinar la propuesta y que haya diversas entidades implicadas o incluso liderar los

proyectos. No hay una sola manera de implicarse como entidad en un proyecto, sino que también dependerá de su capacidad en ese momento y el tipo de colaboración que requiera la propuesta. Observamos que el papel más activo y de liderazgo de las entidades abren un mayor número de posibilidades a la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Ya que las entidades empoderadas en los proyectos y en la metodología ofrecen una mayor posibilidad de replicabilidad de las propuestas y su extensión por diferentes centros. Además, ayudan a potenciar la mirada territorial y centrada en necesidades reales. Por lo que apostar por un trabajo específico con estos agentes es cada vez más importante en las apuestas locales.

Observamos una gran variedad en la tipología de agentes que puede asumir el rol de entidad en las colaboraciones. En primer lugar, están aquellas vinculadas al *tejido asociativo o centros educativos,* y dentro de este grupo podemos encontrar fundaciones públicas o privadas, asociaciones sin ánimo de lucro o con fines públicos, organizaciones no gubernamentales, centros educativos en rol de entidad, grupos informales a modo de movimientos sociales, plataformas. En segundo lugar, observamos los *equipos técnicos* de la administración en sus diferentes áreas, a quienes diferenciamos del tercer tipo, los *equipamientos y servicios públicos* que pueden tener una función específica en el territorio y tener una dinámica propia en las áreas. Estos pueden ser espacios físicos como los equipamientos o también servicios conformados por equipos de profesionales.

Es interesante evidenciar al grupo esta variedad para que sean capaces de pensar en todo tipo de socio o socia, aunque luego, en el momento de clasificarlos y ordenarlos para recogerlos, nos ha sido más práctico organizarlos por temáticas. Coincide con la clasificación realizada con los proyectos y además se vuelve útil para poner más fácilmente en contacto agentes de su misma temática y otros proyectos y generar vinculaciones más orgánicas desde esta dinámica de mapeo.

Intentaremos recoger, a continuación, estos diferentes tipos de entidades y de otras socias de la comunidad que pueden ejercer este rol. Como en cuadros anteriores, se trata de las identificadas en los espacios que se llevó a cabo un mapeo inicial, que no fue en todos ellos, y no representa toda la realidad presente en el territorio.

Antes de pasar al cuadro destacamos que, dada su doble funcionalidad como centro educativo o como espacio que puede ser receptor de un servicio, volveremos a encontrar también en este mapeo a centros escolares formales y no formales.

| Ámbito | Tipo | Evidencias de los territorios | | | | Ejemplos de los territorios |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Gurb | Puig-Reig | Sant Cugat | Barcelona (Sarrià/ Sant Andreu, Horta, Gràcia) | |
| **Educativas** | Tejido asociativo | 6 | 6 | | - | Centro de Educación Primaria, Asociaciones de familias, etc. |
| | Equipos técnicos | 1 | 1 | 1 | 5 | Equipo de concejales de educación en pueblos sin personal técnico como Gurb o Puig-Reig |
| | Equipamientos y servicios públicos | 1 | 1 | - | - | Bibliobus o bibliotecas |
| **Igualdad-Feminismos** | Tejido asociativo | 0 | - | 15 | - | Fem Cultura Feminista de la Floresta |
| | Equipos técnicos | - | 1 | 1 | - | Concejalía de Igualdad |
| | Equipamientos y servicios públicos | 1 | - | 1 | - | Servicio de Atención a las Mujeres |
| **Solidaridad, Justicia Global y cooperación internacional** | Tejido asociativo | 2 | 3 | - | 80 | Asociación Espigoladors en Sarrià y Gràcia (BCN). |
| | Equipos técnicos locales | 1 | 1 | - | 1 | Dirección de Justicia Global y Cooperación del Ayuntamiento de Barcelona |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | - | - | 0 | |
| **Territorio** | Tejido asociativo | - | - | - | - | |
| | Equipos técnicos locales | - | - | - | - | |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | - | - | - | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Medio Ambiente** | Tejido asociativo | 3 | 3 | 23 | - | Asociación de Defensa de Naturaleza |
| | Equipos técnicos locales | 1 | 1 | 1 | 3 | Escuelas Más Sostenibles de Barcelona |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | - | - | 1 | Aulas de naturaleza |
| **Gobernanza** | Tejido asociativo | - | - | - | - | |
| | Equipos técnicos locales | - | - | - | - | |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | - | - | - | |
| **Participación** | Tejido asociativo | 1 | 9 | - | - | Asociaciones de vecinos/as |
| | Equipos técnicos locales | - | 1 | 1 | - | Concejalía de Participación |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | 1 | 1 | - | Punto de Voluntariado de Sant Cugat |
| **Gente mayor** | Tejido asociativo | 2 | 1 | 12 | - | Casal de gente mayor |
| | Equipos técnicos locales | - | - | 1 | - | Concejalía de Gente Mayor |
| | Equipamientos y servicios públicos | 1 | 3 | 4 | - | Centro de día, Residencias, etc. |
| **Cultura y Fiestas** | Tejido asociativo | 2 | 17 | 190 | - | Carrilet Teatre de Puig-Reig, Gegants de l'Atmella de Merola, etc. |
| | Equipos técnicos locales | 1 | 1 | 1 | 1 | Concejalía de cultura y fiestas |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | - | 1 | - | Casa de la Cultura |
| **Juventud** | Tejido asociativo | 1 | 2 | 20 | - | Comisión del consejo de juventud de Gurb |
| | Equipos técnicos locales | 1 | 1 | 1 | - | Concejalía de Juventud |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Equipamientos y servicios públicos | 1 | 1 | 1 | - | Punto Juvenil |
| Comercio y mercados | Tejido asociativo | - | 1 | - | - | Asociación de comerciantes de Puig-Reig |
| | Equipos técnicos locales | - | 1 | - | 1 | Concejalía de comercio |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | - | - | 1 | Barcelona Activa |
| Comunicación | Tejido asociativo | - | - | - | - | |
| | Equipos técnicos locales | - | - | - | - | |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | 2 | - | - | Radio Municipal y TV Puig-Reig |
| Salud | Tejido asociativo | - | - | 6 | - | |
| | Equipos técnicos locales | - | - | - | - | |
| | Equipamientos y servicios públicos | 1 | 1 | - | - | Centro de Atención Primaria |
| Deportes | Tejido asociativo | 2 | 8 | - | - | Unión Deportiva de Gurb |
| | Equipos técnicos locales | - | 1 | - | - | |
| | Equipamientos y servicios públicos | 1 | - | - | - | |
| Patrimonio cultural y museos | Tejido asociativo | - | 1 | - | - | Asociación cultural de templers de Puig-Reig |
| | Equipos técnicos locales | - | 1 | - | - | |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | 2 | - | - | Museo de la Colonia Vidal de Puig-Reig |
| Servicios Sociales | Tejido asociativo | - | - | - | - | |
| | Equipos técnicos locales | - | - | - | - | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Equipamientos y servicios públicos | - | - | - | - | |
| Diversidad funcional | Tejido asociativo | - | - | 37 | - | Asso. familiares niños patología crónica compleja (AsFaNPCC) |
| | Equipos técnicos locales | - | - | 1 | 1 | Técnica/cas de distrito de diversidad funcional |
| | Equipamientos y servicios públicos | - | - | 1 | - | Centro Ocupacional Valldoreix |

*Tabla 33. Identificación de entidades para la generación de proyectos de A. Fuente: Elaboración propia*

El cuadro nos permite *visibilizar la riqueza y diversidad de agentes que pueden jugar el papel de entidades*. Ofrece la posibilidad de observar las diferentes tipologías y temáticas, para también imaginar los diferentes roles que podrían asumir.

Como ya esbozábamos anteriormente, la riqueza de las mismas, la apuesta por identificarlas y por generar acciones específicas de formación y acompañamiento realizadas por los territorios nos permite ver cómo *se da un paso adelante en equilibrar su potencia con los centros educativos,* de manera que estas son invitadas a participar en tanto que agentes activos con capacidad de proponer proyectos y liderarlos. Este rol activo de las entidades como líderes de proyectos lo hemos observado con claridad en el caso de las entidades acompañadas desde el área de justicia global del Ajuntament de Barcelona, que han pasado a demostrar un papel activo proponiendo proyectos a los centros, coordinándolos y siendo líderes de las propuestas (Bär, Campo y Rubio; 2021).

El cuadro además permite *observar los espacios más trabajados y aquellos por explorar.* Se visibiliza más información y más posibilidades en aquellas áreas que hace tiempo tienen una apuesta en marcha, que conocen más el territorio y sus agentes, como es el caso del área de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ajuntament de Barcelona. Se ven los huecos de aquellas áreas que no tienen contacto con las entidades o también los municipios donde un ámbito es menos activo en el mundo educativo. De esta manera observamos los pesos de cada uno, pero también podemos ver aquellas potencialidades que podrían ser exploradas en un futuro.

En este sentido, destacamos que aquellos municipios o áreas con más conocimiento de los agentes del entorno han sido aquellos que cuentan con *espacios activos de relación institucional con el tejido asociativo*: mesas de trabajo, consejos, comisiones, proyectos con gobernanza compartidos, etc. Estos espacios de colaboración entre la institución y la comunidad permiten que los agentes se conozcan y haya una relación más fluida. En muchos casos los mapeos hacían notar que los equipos técnicos desconocían el tejido asociativo de su temática. En estos casos también los directorios de entidades podían ser una herramienta útil para iniciar la facilitación de este contacto.

Además, nos *permite observar las diferencias en la tipología de entidades según el territorio*. Vemos que en los territorios más pequeños puede que no haya tantas entidades de cooperación, feminismos o discapacidad; espacios que pueden suplirse con el trabajo desde las áreas municipales, mientras que se trata de territorios muy ricos en entidades culturales y deportivas, ámbitos ideales para potenciar la participación muy transversal. En la línea de aprovechar la riqueza del territorio, hemos de poder adaptar sus necesidades a su riqueza y su potencial.

Finalmente, la aportación principal de este es compararse con el de proyectos activos para ver si realmente se están aprovechando las oportunidades del territorio. No ofrece *la posibilidad de descubrir posibles ámbitos de servicio y colaboración no explorados* en los cuales el territorio ya tiene un camino abonado.

### 10.1.5. Recursos

Además de las relaciones de partenariado básicas en el aprendizaje-servicio en el rol de espacio educativo y en el de entidad, podemos encontrar otros agentes que se vinculen a los proyectos aportando herramientas u ofreciendo facilidades para llevarlos a cabo. Todos estos serán recursos de los que disponga el municipio y que puedan movilizarse para dar apoyo o colaborar en proyectos de aprendizaje-servicio. En los diferentes territorios hemos podido observar hasta qué punto ha sido útil identificar la existencia de un museo para realizar una visita que diese pie a un proyecto, o un centro cívico donde exponer la exposición final concienciadora producto de una colaboración.

Identificar estos recursos y conectarlos con proyectos de aprendizaje-servicio activos y la apuesta de territorio nos ayuda a caminar hacia una reconversión de los recursos existentes, para también así optimizar y liberar fuerzas de trabajo, tal como lo entendía Marchioni (2001) como necesidad

para potenciar la acción social en la comunidad. Este recomendaba que dichas propuestas se fueran acercando de manera progresiva y paulatina, no impuesta, para que cada vez estuvieran menos vinculadas a las prestaciones inmediatas, a actuaciones solamente propias, y más a relaciones comunitarias.

Observamos que algunos de los elementos que pueden entenderse como recursos del territorio ya han podido surgir en otras categorías, pero en ese caso han ocupado otro tipo de rol clave en la colaboración. Ahora los buscamos y entendemos en clave de apoyo a una actuación. En esta línea, entre los diferentes recursos que hemos identificado en los territorios podemos encontrar los *equipamientos y espacios públicos municipales*, en tanto que lugares donde puede llevarse a cabo una de las actividades del proyecto. Hemos visto cómo estas pueden jugar un papel en un momento inicial, siendo un espacio de visita para sensibilizarse o como un espacio para extender el servicio fuera del centro educativo. Vinculados a los equipamientos, podemos contar con *servicios y medios de comunicación* que nos pueden ayudar a difundir el proyecto y potenciar el alcance comunicativo de ciertos servicios sensibilizadores. Otro recurso útil puede ser la existencia de una *infraestructura o material específico*, con el que sea útil contar durante los proyectos: una exposición. También hemos observado que pueden resultar una aportación interesante para los proyectos el identificar los *saberes de agentes* puntuales del territorio para aportar un conocimiento o contenido. Así como, finalmente, también entenderemos como recurso aquellos *apoyos técnicos disponibles* para facilitar los proyectos: figuras técnicas que puedan aportar coordinación, una ayuda económica puntual, gestiones de permisos o segures, etc.

En la siguiente tabla, destacamos ejemplos que encontramos en los municipios, en los cuales se ha trabajado y que nos han ayudado a llegar a estas categorías. Igualmente, como en casos anteriores, destacamos que en momentos iniciales en los procesos no se buscaba específicamente esta información y salió de manera poco estructurada, por lo que no es exhaustiva del territorio.

| Tipo | Evidencias de los territorios | | | | Ejemplos de los territorios |
|---|---|---|---|---|---|
| | Gurb | Puig-Reig | Sant Cugat | Barcelona (Sarrià/Sant Andreu, Horta, Gràcia) | |
| **Equipamiento y espacio público** | 5 | 9 | 9 | 4 | El proyecto que durante el año trabajaron el alumnado Puig-Reig se expuso al acabarse en la *biblioteca municipal* para que pudiera llegar a más personas. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Medios de comunicación** | - | 3 | 3 | 6 | El *periódico* el Independiente de Gràcia difunde la semana de acciones por el derecho a migrar que trabajan diversos centros y entidades del distrito, algunas de ellas en clave de aprendizaje-servicio. |
| **Infraestructura o material** | - | 1 | - | 1 | El distrito de Horta-Guinardó cede a las participantes en un proyecto que pone en valor la diversidad cultural, *escenario y megafonía* para que realicen el servicio de sensibilización en forma de acto en un espacio público del barrio. |
| **Saberes de agentes** | 1 | 1 | - | 1 | En Sarrià-Sant Gervasi se aprovechan las vivencias y testimonios de personas refugiadas que viven en el barrio, para los momentos de sensibilización en un proyecto vinculado a esta temática. |
| **Apoyo técnico** | - | 1 | 1 | 1 | Desde el equipo técnico de educación de Sant Cugat se asesora a entidades y centros educativos y estos pueden pedir ayudas económicas para recursos necesarios dentro de los proyectos que realizan. |

*Tabla 34. Identificación de recursos para la generación de proyectos de Aprendizaje-Servicio. Fuente: Elaboración propia.*

Estructurar los tipos de recursos nos aporta diferentes reflexiones. La primera de ellas es que vemos los diferentes roles que estos pueden jugar en el aprendizaje-servicio. Roles que son muy diversos, que pueden ir desde una facilitación de la apuesta, que veremos en otras aproximaciones, a los más vinculados a los mismos proyectos, como se evidencian en este caso.

Mediante los ejemplos, vemos que la entrada en el juego de estos recursos potencia la idea de apuesta en clave de común educativo. Lo entendemos de esta manera, ya que enriquece las redes de colaboración del territorio para llevar a cabo proyectos, a la vez que ayudan principalmente a dar un mayor impacto de los mismos en la ciudadanía. Justamente, en esta línea de construcción de comunes educativos, observamos que el tipo de funciones y roles que juegan los recursos ayudan a que estos mismos jueguen un papel más activo en sus colaboraciones. No son sólo el espacio donde se expone un material realizado por el alumnado, sino que se les invita a formar parte de una colaboración más rica, que también pueden sentir suya y que puede crecer de diversas maneras. En aquellos proyectos con más recorrido o que han podido generar mayores colaboraciones, estos equipamientos están presentes en las reuniones que se realizan, exponen sus necesidades para que sumen con las del proyecto, pueden sumar estas acciones a sus programaciones porque las contemplan también como propias, entre otros aspectos. Esto consigue relaciones más ricas que enriquece su relación con la ciudadanía y su contribución a la finalidad social del proyecto.

Otro factor interesante es que estos tienen la posibilidad, sin salir de su rol propio y función, de aligerar el peso del proyecto con el que cargan los agentes. El hecho de que lo puedan asumir, con mayor sentido, hace que el peso de la gestión y cuidado del proyecto quede distribuido entre más agentes y lo hace más sostenible en el tiempo (pedir un espacio, asumir la difusión, el pago de alguna colaboración externa, etc.). Muchas veces los proyectos caen, o no crecen, porque los agentes no pueden dedicar más tiempo a su gestión y estos aportan justamente su ayuda para contrarrestar este punto. En definitiva, vemos cómo estos aportan maneras para enriquecer los proyectos: potenciar los espacios para el impacto del servicio, espacios de expertas, etc.

### 10.1.6. Oportunidades

En la misma línea que antes se comentaba de reorientar recursos para aprovechar los esfuerzos que ya se realizan, en los territorios descubrimos una serie de oportunidades ya existentes que podrían aportar o dar pie a acciones de aprendizaje-servicio. Algunas de estas pueden ser similares a los proyectos con aire de familia del aprendizaje-servicio y algunas cuando se realiza el mapeo pueden ser coincidentes. Pero hay oportunidades que puede que estén tan alejadas del ámbito educativo, y en concreto del aprendizaje-servicio, que es posible que no surjan cuando se pregunta por las primeras en clave de proyectos similares. Hemos observado que cuando hablamos de otras iniciativas y oportunidades en un sentido amplio, los agentes del territorio sí que identifican acciones activas de ámbito y naturaleza muy variada, donde lo educativo no se había planteado como central, pero que podrían jugar diferentes roles en su vinculación con el aprendizaje servicio. Se trata de oportunidades para que estas acciones más amplias incorporen alguna acción puntual de aprendizaje-servicio, se vinculen a alguna fase de un proyecto o se enmarquen en ellas para aprovechar recursos e infraestructuras.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa, pero con una gran potencialidad social, por lo que se presta a poder aportar a objetivos muy diversos. Entre los diferentes tipos de acciones que pueden ser oportunidades para ser aprovechadas en clave de aprendizaje-servicio destacamos las siguientes:

*Días o Semanas señaladas.* Las efemérides señaladas pueden ser momentos en que los agentes están en una disposición favorable a implicarse en acciones y propuestas. Las experiencias de aprendizaje-servicio pueden enmarcarse en estas mismas coincidiendo en el tiempo alguna de

sus fases, para poder hacerse más visibles, dándoles más sentido y consiguientemente ser más motivadora su participación en ellas.

*Acciones o campañas puntuales.* En muchos territorios se realizan acciones puntuales o campañas que podrían enriquecerse con una propuesta de aprendizaje-servicio que involucre un espacio educativo. Nos ayuda a ampliar el público al cual se dirigen y tejer relaciones comunitarias entre agentes.

*Redes.* La participación en redes comunitarias donde se comparten objetivos y acciones pueden ser oportunidades para incorporar acciones de aprendizaje-servicio que están alineadas con los que comparte la red.

*Programas con dimensión territorial.* Existen programas ya consolidados en los territorios que trabajan sobre necesidades sociales, que no tienen el ámbito educativo como prioritario, pero que pueden tener una vinculación pedagógica aprovechable para proyectos de aprendizaje-servicio. Estas están orientadas a otra finalidad social que ha impulsado su creación (combatir el racismo, acercar la cultura a colectivos en riesgo de exclusión, entre otras), pero en las cuales pueden divisarse elementos educativos informales o grandes potencialidades a aprovechar.

*Acciones propias de los territorios consolidadas.* Pueden existir en los territorios acciones (ferias o programaciones anuales) que ya tengan un recorrido y ya están consolidadas en los territorios. Estas pueden sumar acciones de aprendizaje-servicio o vincularse para abrirse a nuevas colaboraciones y públicos.

*Políticas globales amplias.* Existen actuaciones políticas que se extienden en territorios que pueden tener en el aprendizaje-servicio herramientas para cristalizar en el territorio con actuaciones concretas.

En el siguiente cuadro recogemos ejemplos encontrados en los territorios que nos pueden ayudar a tener una imagen más clara del tipo de oportunidades que buscaremos y su distribución territorial.

| Tipo | Evidencias de los territorios | | | | Ejemplos de los territorios |
|---|---|---|---|---|---|
| | Gurb | Puig-Reig | Sant Cugat | Barcelona (Sarrià/ Sant Andreu, | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Horta, Gràcia) | |
| Días o Semanas señaladas | 1 | 1 | - | 3 | En la ciudad de Barcelona la conmemoración del *Día Mundial de las Personas Refugiadas*, el 20 de Junio, fue una ocasión para dar a conocer exposiciones, charlas o materiales surgidas de experiencias educativas en clave de aprendizaje-servicio, así como invitar a participar en nuevas a quien hasta ahora no lo hacía. Se recogieron todas las iniciativas de la ciudad en un folleto conjunto con las actividades que se repartió en todos los equipamientos públicos de la ciudad.<br><br>También celebraciones populares como *Carnaval* pueden ser una oportunidad para aprovechar. En Puig-Reig todos los centros educativos y diversas entidades organizaron un carnastoltes solidario como servicio final de un proyecto de aprendizaje-servicio vinculado a la sensibilización y recogida de fondos para la investigación en cáncer infantil. |
| Acciones o campañas puntuales | - | 1 | - | 1 | En Puig-Reig se aprovechó una campaña del Ayuntamiento sobre civismo y la recogida de excrementos de animales, para convertirla en un original proyecto de aprendizaje-servicio de la mano del alumnado de primaria. |
| Redes | 1 | 1 | - | 1 | En Barcelona existe la *Xarxa Antirumors* formada por personas, entidades, equipamientos y servicios que conjuntamente con el ayuntamiento de la ciudad trabajan de manera colaborativa para desmontar rumores y estereotipos sobre diversidad cultural y favorecer la convivencia. Vinculados a acciones de la red han surgido propuestas de aprendizaje-servicio que se han visto potenciadas por este apoyo. |
| Programas con dimensión territorial | | 1 | - | 2 | En el distrito de Sarrià funciona el programa Radars, con acciones para reducir el riesgo de aislamiento y exclusión social de las personas mayores. El proyecto consta de diversas acciones y algunas se han repensado para incluir actividades de aprendizaje-servicio: aprovechando las |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | oportunidades educativas que se dan cuando es el alumnado quien llama a las personas mayores o las acompaña en paseos, que rastrea nuevos comercios para agregarlo a la red de "radares" de seguimiento de las personas mayores del barrio, entre otras. |
| Acciones propias de los territorios consolidadas | 1 | - | - | 4 | En el distrito de Sant Andreu hace años que se lleva a cabo una programación de otoño con entidades de Cooperación Internacional y Justicia Global llamada *Tardor solidaria.* En el marco de esta actuación se quieren vincular actividades de aprendizaje-servicio que enriquezcan la programación con acciones organizadas por los y las jóvenes de los centros educativos para así también abrirse a nuevos públicos. |
| Políticas globales amplias | - | | - | 1 | Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por Naciones Unidas y aceptados por los diferentes países promueven una serie de objetivos en diferentes ámbitos que estos deben cumplir. Pueden ser un marco al que vincular algunos proyectos de aprendizaje servicio. |

*Tabla 35. Identificación de oportunidades para la generación de proyectos de Aprendizaje-Servicio. Fuente: Elaboración propia.*

El proceso de elaboración del cuadro anterior nos permite llegar a una serie de reflexiones a compartir. La primera es que nos ofrece la posibilidad de observar que los territorios ya son ricos en opciones potenciales para sumar el aprendizaje-servicio. Lo que es necesario hacer muchas veces es vincularlas, acabar de tejer las colaboraciones en el territorio para hacer crecer proyectos de aprendizaje-servicio. Pero a su vez también da la posibilidad de repensar y reorientar acciones, de manera que el territorio y sus agentes no queden saturados al sumar nuevas. Muchas veces es necesario dejar de lado o repensar actuaciones para que otras puedan surgir, dado que los recursos –incluyendo los humanos y personales– son limitados. Esta organización nos permite destacar acciones activas en el territorio que pueden ofrecer un marco o intercambiar dentro de ellas algunas actuaciones por propuestas de aprendizaje-servicio manteniendo su finalidad.

Mediante los ejemplos vemos que aprovechar estas oportunidades aporta un mayor sentido a las propuestas de aprendizaje-servicio y la posibilidad de vincularse localmente. Muchas veces

vemos proyectos aislados, poco vinculados, y este ejercicio nos ofrece las posibilidades para revertir esta situación. Además, nos ayuda a poder trasmitir de manera más clara a los agentes esta aportación que puede ofrecer la metodología a diferentes ámbitos y propuestas, dando a entender de qué manera puede contribuir a aquellas finalidades sociales en las cuales hay un interés y propuestas de actuación activas. Es interesante comentar que, al vincularlo de esta manera, notamos que más agentes están abiertos a sentirse propia la apuesta conjunta. Es más fácil que abran sus puertas, que estén en una mejor predisposición a colaborar y sumarse a la propuesta de manera activa.

### 10.1.7. Necesidades sociales

Para los proyectos de aprendizaje-servicio, las necesidades sociales son oportunidades para inocular retos cívicos que puede que abran la puesta a la construcción de una sociedad más justa y solidaria (Gijón, 2009). Iniciar en los territorios este proceso de identificación de las necesidades sociales ya estimula la capacidad crítica y sensibilidad moral para estar abierto a implicarse en ellas. Comienza en los equipos y en las personas que participan una abertura de la mirada crítica hacia la realidad, que vaya más allá del asistencialismo.

Hemos comprobado cómo durante el debate sobre los elementos del territorio, que son herramientas para la construcción de proyectos, van surgiendo conversaciones sobre necesidades del territorio. Nos parecía útil no perderlas e ir recopilándolas porque eran valiosas para la apuesta municipal o ideas para futuros proyectos. En Gurb expresaban la necesidad de reforzar la actuación de la juventud en las fiestas populares o los hábitos de reciclaje de la población; en Sant Cugat, que las acciones de feminismo siempre llegaban a las mismas personas, entre muchas otras. No son las razones definitivas para iniciar un proyecto porque serán necesarios otros espacios para repensarlas, concretarlas o priorizarlas, pero puede ser útil ya iniciar su recolección en un mapa de necesidades, como planteaban Bosch y López (2008).

Lo mismo sucede cuando, en el marco de la aproximación anterior, se invita al territorio a revisarse y plantearse un reto a partir de sus problemáticas. Estas problemáticas se refieren a situaciones amplias desde el punto de vista social y educativo del territorio, a las cuales se puede dar respuesta con la propuesta del aprendizaje-servicio en el ámbito territorial. Al hacer ese vaciado pueden surgir también necesidades más concretas (no se recicla de manera correcta, se

dan situaciones racistas, etc.), que podemos ir recogiendo en este espacio porque responden más a un proyecto y no al conjunto de la apuesta.

Explicar qué entendemos por estas necesidades sociales nos ayuda a situar a las personas antes de detectarlas. Las necesidades sociales, según Gijón (2009, p. 54), están vinculadas a lo que se considera útil y positivo para el desarrollo personal y la integración social; pueden ser situaciones de carencia que limiten las aspiraciones individuales o colectivas y se vuelvan necesidades. Las entenderemos y explicaremos en el territorio como las situaciones de carencia, injusticia o dificultad que generan indignación e invitan a comprometerse con la mejora de la calidad de vida de las personas y del entorno (GREM, 2014). Aunque también consideraremos que no siempre deben tratarse solamente de situaciones de carencia indispensable o de vulneración, sino que puede haber voluntades de mejora o cambio. Todas las que se recojan podrán ser el punto de partida para posibles proyectos del aprendizaje-servicio.

Se ha visto interesante aprovechar estos espacios donde hay diferentes agentes del territorio para detectarlas porque nos ofrecen la posibilidad de ampliar la mirada a más vivencias y testimonios, que incluyan personas afectadas y factores sociales reales situados en nuestro entorno, que no siempre es fácil tener presentes cuando se diseña un proyecto. De esta manera estaremos detectando necesidades sociales presentes en nuestro entorno más próximo y los proyectos son más adecuados.

Una confusión habitual, que hay que tener en cuenta en los territorios, es identificar como necesidades aquellas que tenemos como agentes educativos: queremos educar mejor, más recursos, etc. En estos casos ha sido necesario invitar a mirar las necesidades del territorio, centrarnos en este, incluso invitando a visibilizarlo con un mapa para que las personas puedan situarlas. Para que sean necesidades sociales ricas para abordar desde proyectos de aprendizaje-servicio es interesante que vayan más allá del grupo que realiza el proyecto, que sean exteriores a nosotras mismas.

Para inspirarnos a buscar necesidades en diferentes áreas y abrir la mirada, ha sido útil considerar las diferentes temáticas que pueden cubrir los proyectos de aprendizaje-servicio y elaborar un esquema similar al utilizado con las diferentes áreas municipales y entidades. De esta manera se usaba una clasificación que las participantes ya tenían presente de momentos anteriores y facilitaba la dinámica.

| Ámbito | Ejemplos de los territorios |
|---|---|
| Educativas | - Necesidad de apoyo en las clases para ofrecer una mejor atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (Gurb). |
| Igualdad- Feminismos | - Las personas con actitudes más machistas o violentas no asisten a las acciones de sensibilización normalmente (Sant Cugat). |
| Justicia Global y cooperación internacional | - Dar a conocer las causas del refugio y la responsabilidad de los países del norte en conflictos armados actuales (Barcelona). |
| Territorio | - Hay pocos caminos habilitados para el uso de la bicicleta y para la práctica de bicicleta de montaña (Gurb). |
| Medio Ambiente | - Las personas del municipio no realizan correctamente la separación del reciclaje (Gurb). |
| Gobernanza | |
| Participación | - Se respetan poco las normas de civismo (Gurb y Puig-Reig) |
| Gente mayor | - Mejorar el trato y la comprensión hacia la situación de las personas mayores. |
| Cultura y Fiestas | - Facilitar la realización de actos populares como la fiesta mayor o la cabalgata de reyes (Gurb). |
| Juventud | - Generar dinámicas más sanas en los espacios de ocio y menos violentas vinculadas al consumo de alcohol y drogas (Sant Cugat). |
| Comercio y mercados | - Potenciar el comercio local y crítico (Puig-Reig) |
| Comunicación | |
| Salud | - Es difícil llegar al público joven que mantiene hábitos poco saludables. |
| Deportes | - Una parte importante de la población no suele practicar deporte (Sant Cugat). |
| Patrimonio cultural y museos | - Dar a conocer y cuidar espacios y edificios de valor patrimonial en el municipio (Puig-Reig) |
| Servicios Sociales | |
| Diversidad funcional | - Facilitar a las personas con diversidad funcional el acceso al arte y la cultura (Sant Cugat). |

*Tabla 36. Identificación de necesidades sociales para la generación de proyectos de Aprendizaje-Servicio. Elaboración propia.*

Visibilizar el conjunto de necesidades que se van recogiendo en el territorio nos permite abrir posibilidades de proyectos que se pueden activar en un futuro y que verdaderamente respondan

a situaciones que preocupan al territorio. Muchas veces los agentes imaginan posibilidades a partir de sus facilidades, pero es importante para que los proyectos tengan éxito que respondan a necesidades reales, por lo que su recolección ya es un ejercicio muy rico. Es interesante observar cómo las necesidades que se recogen responden al apoyo al trabajo de agentes implicados en la temática, se refieren a las actuaciones a las cuales las entidades o las administraciones no llegan a dar a respuesta. De manera que asumirlas implica reforzar este trabajo y sumar esfuerzos de otros agentes, lo que nos ayuda a tejer colaboraciones más fuertes. Además, listar las necesidades también nos ha permitido separar aquellas que pensamos que pueden tener una riqueza pedagógica para ser asumidas desde el aprendizaje-servicio o aquellas que se pueden derivar a otros procesos o agentes, porque no tendrá sentido que sean asumidas desde una colaboración educativa.

La detección de necesidades, cuando se da de manera acompañada, demuestra que pueden vehicularse de manera más orgánica. Implica un esfuerzo por parte de quien da apoyo al proceso por situar aquel aspecto detectado, ver si es compartido por el grupo, invitar a buscar quién podría asumirlo y vehicularlo para que no quede solo en palabras. Conseguimos identificar oportunidades para proyectos que parten de algo que pasa en el territorio, algo que preocupa, y eso enriquece el impacto social futuro de las acciones cuando se incorpora a la práctica.

## 10.2. Acciones transversales que activar para la generación de proyectos

Esta aproximación tiene el objetivo principal de hacer visibles e identificables los diferentes elementos presentes en el territorio que es necesario movilizar, pero también vemos que durante el transcurso de esta identificación hay otras acciones que tienen lugar y ayudan a la construcción de un territorio educador. Las destacamos porque hemos visto que han jugado un papel en los territorios y creemos que debemos ser conscientes de su importancia, para darles el peso que necesitan en las sesiones que planteemos con los diferentes agentes. Cuando nos damos cuenta de su rol en el proceso, vale la pena dejarles un tiempo en los encuentros, introducir elementos que ayuden a visibilizarlas y aporten estos aprendizajes a las sesiones, pensar una dinámica que acompañe las que surjan, etc.

Creemos que, teniéndolas en cuenta, pasamos de una identificación mecánica, como acción de sistematización de elementos como único objetivo, a una identificación con sentido pedagógico,

que se convierte en un proceso de aprendizaje por el cual nos interesa que pasen los agentes que pueden tener un rol en el impulso del aprendizaje-servicio en el territorio.

### 10.2.1. Identificar elementos

La acción principal que está teniendo lugar durante esta aproximación puede que sea un poco obvia, pero es la identificación de los diferentes elementos que nos ayudan para después construir proyectos de aprendizaje-servicio. Pero el tipo de identificación que queremos que se dé no es cualquier identificación de elementos, sino que nos interesa que sean los mismos protagonistas del territorio, los que se identifiquen entre ellos y ellas. Solamente siendo las mismas personas del territorio quienes observan, detectan, recogen, comentan, sueñan posibilidades ilusionantes para estos agentes, es que de da un proceso diferente. En este proceso colectivo, basado en el diálogo, en la construcción conjunta, el territorio se construye como elemento educativo. Por eso esta identificación tiene este factor especial a destacar. Un equipo externo podría hacer un mapeo y presentar una base de datos completa y categorizada con todos los elementos. Nos ofrecería un recurso muy útil, pero en los territorios observamos que hay una riqueza especial cuando lo hacen sus propios miembros. Además de que nos permite acompañar esta identificación de otras acciones interesantes que comentaremos a continuación durante el proceso.

### 10.2.2. Reconocerse como agentes educativos

Cuando las organizaciones sociales se implican en proyectos de aprendizaje-servicio se pueden dar cambios significativos y enriquecedores en sus dinámicas habituales (Rubio, 2015). Por un lado, encuentran en el aprendizaje-servicio una propuesta interesante para materializar o mejorar los propios objetivos que ya tenían en tres líneas principales; les sirve para sumar esfuerzos contando con los participantes en los proyectos para reforzar los servicios que ya hacían o asumir nuevos a los que no llegaban hasta el momento, así como para sumar otras entidades educativas o sociales en la dirección de las causas que trabajan, abriéndose a nuevas colaboraciones y a un trabajo en red más enriquecido. En última instancia, también para contribuir a que en un futuro la juventud esté sensibilizada por las causas sociales que defienden y puedan seguir comprometidos y comprometidas con ellas.

Rubio (2015) observa en su trayectoria con el trabajo de las entidades sociales que apuestan por el aprendizaje-servicio que estos no son los únicos motivos por los que se implican en proyectos de este tipo. En su experiencia con las entidades comprueba que además se interpela una razón más profunda, que descubren su capacidad y voluntad de implicarse en educación. Y no en cualquier educación, sino que la convierten en una educación más práctica, significativa, trasformadora y que entiende que es necesario el esfuerzo de todos los agentes de manera colaborativa. Defiende así que las entidades sociales son agentes educativos de gran potencia y que merecen ser reconocidos como tales, por lo que el proceso que iniciamos en los territorios no sólo nos ha de permitir identificar estos agentes como educativos, sino darles la posibilidad de que ellos mismos se reconozcan como tales, comiencen a ser conscientes, si no lo son hasta el momento, de la riqueza pedagógica que aportan a las personas en estos entornos.

El aprendizaje-servicio se presenta como un medio ideal que permite evidenciar y potenciar esta función educativa, ya que su misma organización dota de un rol activo y relevante a las entidades sociales, a la vez que les reconoce su importancia. Sin una contraparte del sector social, no hay proyecto, o lo hay pero es más pobre y se pierden potencialidades. El aprendizaje-servicio da la posibilidad de reconocer la virtud de unir esfuerzos para educar juntos de una manera más rica.

Las dinámicas de trabajo territorial se presentan como un espacio idóneo para que introduzcamos este mensaje y se dé este empoderamiento de las entidades, que ayuda a avanzar en la idea de trabajo en red y de creación de un territorio educador. Hemos visto cómo introducir este mensaje en los espacios de mapeo y en las formaciones y ofrecer ejemplos donde se visibilice esta colaboración son herramientas interesantes para complementarlas en esta línea.

### 10.2.3. Capacitación de los agentes

Además de que se reconozcan como agentes educativos, para que verdaderamente se sientan empoderados para asumir este rol es necesario sumar a este mensaje las herramientas y conocimientos que les capaciten para llevarlo a cabo con éxito. Por eso durante el proceso de mapeo de los agentes, hemos visto que es interesante aprovechar estos momentos para introducir espacios de capacitación. En ellos se ha observado la posibilidad de ofrecer herramientas y la formación para que puedan ejercer ese rol y así usar este poder de transformación que sabemos que tienen.

Esta propuesta coincide con las ideas que ya nos anunciaba la teoría del cambio: sin capacitación y empoderamiento de los agentes no se produce la trasformación social que esperamos (Crespo, Sampériz, Pujadas; 2020). Por eso, es necesario aprovechar los espacios de identificación de centros, entidades y otros elementos, para acompañar a estos agentes en la trasformación que buscamos.

De igual manera lo mencionaba el trabajo global de procesos (Mindell, 2014), entendiendo que todos los momentos son también formativos, por ello vemos la posibilidad de que puedan introducir en ellos explicaciones sobre lo que les aporta el aprendizaje-servicio, elementos principales de la metodología sobre educación comunitaria, y avanzar conocimientos que nos serán necesarios para que en un futuro lleven a cabo proyectos. Este proceso implica aprovechar una de las estrategias que proponía Rueda Palenzuela (1993) de cara a animar a los agentes a sumarse a la población activa mediante su capacitación.

En los diferentes espacios hemos visto la posibilidad de combinar esta identificación con aspectos formativos sobre aprendizaje-servicio, qué aporta a las entidades y aspectos iniciales de diseño de proyectos, teniendo en cuenta que elementos como las necesidades sociales, los servicios y los posibles aprendizajes, precisamente nos ayudan a imaginarnos con qué tipo de agentes es interesante contar para los proyectos. De modo que, a la vez que ofrecemos esta información, se convierte en útil y necesaria para la acción que estamos llevando a cabo.

### 10.2.4. Reforzar el grupo de impulso

Lo hemos mencionado anteriormente, pero queremos remarcarlo como un punto de relevancia de un proceso que estará teniendo lugar durante el mismo y al cual darle relevancia y tiempo. A la vez que identificamos posibles participantes, con diferentes roles, en los proyectos de aprendizaje-servicio también nos estamos encontrando con posibles agentes que sumar al grupo de impulso que se va dibujando desde la aproximación anterior. Aunque todavía no hemos consolidado este grupo, sí que es importante ir identificando posibles agentes que no solo tengan la disposición, motivación y posibilidades de participar en los proyectos, sino que por su rol puedan dar apoyo a facilitar una apuesta global de municipio. Agentes que puedan poner en contacto, ayudar a hacer una sistematización de los proyectos que tienen lugar, dar apoyo a un espacio de celebración anual de municipio u otras acciones globales que puedan tener lugar en un futuro y que construyan esta apuesta, que va más allá de uno u otro proyecto. Ahora no

profundizaremos en todos los diferentes roles y posibles ejemplos, porque será un núcleo de la siguiente aproximación.

# 11. Aproximación a las dinámicas de trabajo

*"Llegar entre todos, a donde solos no podemos."*
Blanca Romañá. Técnica de apoyo a los equipos de Justicia Global en Barcelona

El proceso planteado nos lleva a diferentes cambios paulatinos en el territorio. Por la experiencia de los municipios acompañados, podemos decir que cuando estos cambios llegan, lo hacen para quedarse. Dado que hemos podido observar que cuando nos conocemos mejor y sabemos lo que hacen las personas con las que trabajamos generamos una voluntad de conectar lo que hacemos con lo que hacen ellas. Cuando ampliamos nuestra mirada a lo que consideramos agentes educativos, empezamos a contar con los y las demás y a valorar su aportación para esta y otras actuaciones. Estos cambios se dan en la dinámica de trabajo de los agentes de territorio, generándose un entorno más preparado para gestionar la educación en comunidad que lleva a cabo acciones para potenciarlos.

En aproximaciones anteriores, ya se han ido dando actuaciones que conllevaban cambios en la dinámica de trabajo. Por recordar algunas, se inició la construcción colectiva de retos y se identificaron diferentes elementos y agentes con los que cuenta el territorio para iniciar proyectos. Todas ellas además compuestas por pequeñas acciones y cambios que se han ido explicando. Pero, aunque algunas acciones ya se inician con anterioridad, observamos que, en los procesos territoriales, igualmente se considera interesante dedicar momentos intencionados a definir el conjunto de ***dinámicas de trabajo***, entendidas como cambios organizativos y plan de trabajo, que será necesario desplegar para asumir el proyecto de cambio en –y para– el territorio. Tal y como explicaba el director del instituto de Gurb, que ya hace años que realiza proyectos de aprendizaje-servicio de manera generalizada, para que esto perdure nos hace falta una organización:

> *"Tenim dos reptes importants: un a nivell organitzatiu que implica centres, entitats i municipis. Les bones idees estan molt bé, però si a darrere no tenim una estructura organitzativa que les faci*

> *viables no s'acaben tirant endavant. El primer any i segon la il·lusió ho permet, però si volem que siguin perdurables inevitablement haurem de rumiar com s'organitza tot això: centres, entitats, municipis..."*[45] (Francesc Giménez, Director Institut de Gurb, Jornada Servei Comunitari 2020).

En este sentido, destacamos la necesidad de aproximarnos, en un momento concreto, a las diferentes funciones que es necesario que los agentes asuman, la manera en que vehicularán la propuesta territorial del aprendizaje-servicio y aquellas acciones que será necesario activar para poder implementar con las intenciones específicas que se hayan decidido. Para ello nos ayudan principalmente las ideas del trabajo comunitario sobre la necesidad de crear y sostener la organización que asume este tipo de apuesta (Barbero y Cortès, 2005) y las de planificación estratégica comunitaria (Marchioni, 2001). Observando, por un lado, las funciones que han de sostener en el tiempo para que pueda darse una dinámica que genere proyectos de aprendizaje-servicio y los enriquezca, y por otro, el conjunto de acciones que serán necesarias llevar a cabo en momentos puntuales con sus respectivos tiempos y responsables. Todas ellas considerando qué agentes y estructuras son capaces de llevarlas a cabo y mantenerlas activas, ya sean las existentes en el territorio u otras que sea necesario generar.

Es importante abordar esta aproximación incorporando no sólo un plan de acciones sino también otros factores, dado que sabemos, gracias a la teoría del cambio, que el entorno cambia si a la vez lo hacen los comportamientos de los agentes implicados y su dinámica. Para conseguir transformaciones debemos cambiar comportamientos, maneras de relacionarnos, imaginarios y en definitiva transformar las dinámicas que se dan el territorio. Los cambios complejos tienen lugar en el seno de relaciones entre diferentes agentes que interactúan los unos con los otros, afectándose de manera recíproca; y en la medida que avanzan, configuran el comportamiento del sistema como tal (Crespo, Sampériz y Pujadas, 2020, p. 43).

En los diferentes espacios donde se ha trabajado observamos que es necesaria esta organización que asuma el proyecto de cambio para incorporar el aprendizaje-servicio a la dinámica del territorio como una apuesta sostenible. Esta se muestra diferente en cada uno de los espacios dependiendo de los agentes con los que cuentan y la complejidad de su realidad. Por eso pondremos ejemplos sobre cómo se ha materializado en los diferentes contextos. A su vez, presentaremos la batería de posibles funciones que hemos podido identificar como útiles para este tipo de propuesta. Estas luego configurarán un plan de trabajo en cada espacio adaptado a

[45] Traducción propia: *"Tenemos dos retos importantes: uno a nivel organizativo que implica a centros, entidades y municipios. Las buenas ideas están muy bien, pero si detrás no tenemos una estructura organizativa que las haga viables no acaban saliendo adelante. El primer año y segundo la ilusión lo permite, pero si queremos que sean perdurables inevitablemente deberemos pensar cómo se organiza todo esto: centros, entidades, municipios..."* (Francesc Giménez, Director Instituto de Gurb, Jornada Servicio Comunitario 2020)

los diferentes momentos y que se revisa con asiduidad para repensarse y poder asumir nuevos retos y acciones que ayuden a avanzar o reconfigurar lo que estábamos haciendo.

Participar en una acción comunitaria, según Llena, Parcerisa y Úcar (2009), requiere que cada agente encuentre su papel y la articulación correcta, para asumir el rol y funciones más convenientes. Justamente es lo que buscaremos en este momento. Definir las funciones necesarias y ver cuáles puede asumir cada agente impulsor, de manera que lo haga desde su propio lugar. Sin ocupar espacios que no les sean cómodos o que ya ocupan otros agentes y pueda generar conflicto; siempre observando aquello que cada uno puede aportar a la propuesta desde su rol. Esto también permite observar cuáles son las funciones que no quedan cubiertas por ninguno de ellos, y que debemos colaborar entre todos y todas para llevarlas a cabo. Revisar esta tarea nos invita a observar las estructuras organizativas que se vuelven necesarias para coordinar nuestras funciones y asumir aquellas que serán nuevas.

Nos lleva así a abordar aquellas figuras y espacios organizativos nuevos que surgen en los territorios y que pueden ser necesarias. También se descubre la necesidad de grupos de impulso que asuman tareas de manera coordinada, formados por diversos agentes, así como el papel de los agentes ignidores que pueden ser externos o del mismo territorio. Este último es un rol que ya hemos mencionado anteriormente de apoyo a la implementación y que ahora podremos ampliar.

Con la suma de agentes asumiendo funciones vemos cómo se genera un sistema de engranajes de impulso de experiencias y que va materializándose en planes de trabajo periódicos y revisables que se plantean los agentes para poder hacer que el proceso avance. Estos planes nos ayudan a que en cada momento se planteen acciones, se les otorgue una temporalización y se asignen responsables para llevarlas a cabo.




*Figura 63. Aproximación a las dinámicas de trabajo en el territorio para la implementación del aprendizaje-servicio. Fuente: Elaboración propia.*

La experiencia nos ha llevado a entender que es necesario abordar este proceso desde cambios en las relaciones, estructuras e imaginarios, porque sin este enfoque de cambio comunitario no podemos abordar problemas que son estructurales y que necesitan del colectivo. Por ello buscaremos presentar las estructuras y relaciones necesarias en el territorio para que la propuesta funcione de manera conjunta y los proyectos mejoren su calidad. No existe un único formato, este deberá ser variable según el municipio y el número de agentes que participen. En cada caso tendremos que observar los agentes a participar y de qué manera. Ahora no nos referimos, como en aproximaciones anteriores, a aquellos que participarán de manera activa en los proyectos concretos de aprendizaje-servicio, sino a quienes han de movilizar y sostener la apuesta del territorio; contemplando, como esbozan Fernández y López (2008), la identificación de los agentes de impulso locales más allá de los ignidores externos que hemos mencionado, teniendo en cuenta sus habilidades y competencias para asumir acciones y funciones alineadas con los objetivos, las cuales les empoderan como protagonistas del cambio. También, siguiendo las recomendaciones, vemos que es necesario asumir otros factores como los espacios necesarios para trabajarlos, que consideraremos estructuras organizativas. A este enfoque sumaremos la creación del plan de trabajo que han de impulsar los agentes conjuntamente. Lo que implicará que pongan en funcionamiento habilidades organizativas y de gestión del trabajo en grupo.

## 11.1. Agentes impulsores

En la primera aproximación ya tratamos las posibles alianzas iniciales en clave de promoción del aprendizaje-servicio con vistas a la configuración de equipo con el que contar para este impulso. En ese momento, como ya comentamos, se trataba de la identificación de agentes iniciales que era interesante ampliar en el transcurso del proceso. Incluso se ofrecían ideas de posibles figuras a las que estar atentos y atentas para su incorporación. Ahora buscamos dedicar una mayor energía para ampliar este conjunto de agentes y figuras que pueden jugar un rol de impulso de la apuesta y que promueven la creación de proyectos en el territorio de manera sostenida y orientada a su mejora. Para ello, es necesario un nuevo momento específico, en el cual se puede hacer un repaso a estos agentes de impulso, de manera que las concretemos en alianzas potentes y que posiblemente acaben por organizarse asumiendo un rol. En los territorios en los que se ha trabajado, ha supuesto recoger de manera visible el conjunto de agentes identificados durante el proceso y dedicar esfuerzos a ampliar esta participación a nuevos.

Es típico de acciones comunitarias, como definen Llena, Parcerisa y Úcar (2009), que se procure la incorporación de agentes mediante círculos de inclusión. Poco a poco los espacios iniciales se amplían y se remplazan por nuevos más amplios. Esta dinámica se asemeja a la que con éxito se ha ido dando en los territorios, donde desde los grupos iniciales se ha ido ampliando la participación a más agentes y estos se han ido consolidando en nuevos espacios de trabajo más amplios. Procurando, como siempre, que la incorporación de nuevos círculos a la propuesta no la desvirtúe. Lo que se podría entender como morir de éxito por la incorporación de demasiados agentes a la vez poco situados y convencidos y no poder asumir de manera correcta su suma, acompañamiento o no poder contrarrestar voces críticas negativas en caso de que existieran. Por ello, cabe considerar la importancia de encontrar el punto de equilibrio entre el crecimiento y el mantenimiento de la esencia.

### Agentes del territorio

Este punto del proceso consiste en buscar agentes que forman parte del territorio y que puedan ser sujetos de la acción y a su vez protagonistas de estas mismas con su implicación. Para autores como Gomà (en Llena, Parcerisa y Úcar, 2009), las acciones comunitarias tienen sentido cuando las llevan a cabo colectivos humanos que comparten un espacio y una conciencia de pertenencia, que generan procesos de vinculación y apoyo mutuo, y que activan voluntades de protagonismo. Por lo que no se trata de una acción que aplicamos a una comunidad, sino una que realizamos

con ella misma potenciando estas condiciones. Por eso en este momento se busca identificar agentes que podrán ser protagonistas activos del impulso de la apuesta, con un rol relevante para que se produzcan cambios en sus realidades.

En este sentido, entenderemos como agentes impulsores aquellos que no solamente pueden ser protagonistas de los proyectos, sino que tienen la capacidad y voluntad de implementar redes que faciliten el surgimiento de proyectos de aprendizaje-servicio, los acompañen de manera sostenible y los conviertan en una apuesta conjunta vinculada a la comunidad y a la mejora del entorno que hemos planteado desde la primera aproximación. Se trata de aquellos que tienen capacidad movilizadora y que desde sus diferentes roles pueden activar acciones en esta línea. Basándonos en la experiencia de los diferentes territorios, y considerando los tres tipos de protagonistas de procesos comunitarios que nos invita a considerar Marchioni (2001) –las administraciones, los recursos y servicios públicos y la población con sus respectivas organizaciones sociales–, destacamos diversas tipologías de agentes que juegan roles de impulso.

*Departament d'Educació.* Esta administración es la principal con competencias educativas y referente en la gestión de los centros de educación formal. En el territorio, cuenta con diferentes figuras técnicas que juegan un papel importante en la implementación de actuaciones como el aprendizaje-servicio. Nos referimos a Centros de Recursos Pedagógicos, como espacio de apoyo a los centros educativos; los equipos de asesoramiento en Lengua y Cohesión Social (llamados comúnmente como agentes LIC), la inspección educativa u otros.

*Administración local.* Se trata del conjunto de responsables políticos y técnicos de los Ayuntamientos municipales. Las administraciones locales tienen menos competencias en educación formal obligatorias que otras administraciones, pero no por ello dejan de ser grandes impulsoras y aliadas de las actuaciones educativas comunitarias dada su proximidad con los agentes del territorio y su posibilidad de jugar roles de coordinación; además de ser agentes ideales, dado que comprenden la educación más allá de los centros educativos, en un sentido amplio contemplando todas las educaciones que pueden darse en el municipio: no formal, deportiva, familiar, etc. (Tort i Collet, 2017).

Cabe destacar que uno de los territorios con los que se ha trabajado es la ciudad de Barcelona, que tiene un régimen jurídico especial gracias a la Carta Municipal de Barcelona. Motivo por el cual, la administración local tiene más competencias en este ámbito; por ello cuenta con el *Consorci d'Educació de Barcelona* como organismo compartido con la Generalitat de Catalunya para la gestión conjunta.

Según la medida del municipio, contaremos más o menos personas en los equipos técnicos. En municipios pequeños, incluso podemos encontrarnos con su ausencia y con la figura del cargo político asumiendo este rol. Desde esta administración podemos tener como principales agentes a implicarse a las responsables de las áreas de educación, así como también es común encontrar áreas afines como participación, infancia o juventud. Asimismo, dado que los proyectos pueden vincularse a diversos ámbitos temáticos, pueden verse implicados los equipos de cualquier área municipal. Para identificar los agentes y considerar su implicación puede usarse el mismo listado que utilizamos en la aproximación anterior para identificar posibles áreas temáticas de proyectos. Entre las cuales podemos contar con áreas como: Igualdad o Feminismos, Justicia Global y cooperación internacional, Territorio y Medio Ambiente, Personas mayores, Cultura y fiestas, Comercio y Mercados, Salud, Deportes, Patrimonio cultural y museos o Servicios Sociales, pudiendo participar técnicos o técnicas de las áreas o responsables de algún equipamiento o servicio municipal de las mismas (bibliotecas, centro abierto, etc.).

*Otras administraciones.* En nuestro sistema de administración existen niveles intermedios entre la administración central y la local. Entre estos niveles intermedios existen las diputaciones provinciales y los concejos comarcales como administraciones que dan apoyo a la administración local y coordinan actuaciones y servicios mancomunados o que van más allá de un municipio concreto. En la experiencia de la implementación local del aprendizaje-servicio, ha jugado un papel interesante la Diputación de la provincia de Barcelona difundiendo la propuesta, ofreciendo guías, formación y posibilidades de asesoramiento externo, como recoge Maroto (2018) en un artículo sobre la experiencia de la Diputación de Barcelona. Dado que está en contacto con diversos municipios puede compartir conocimientos y experiencias entre territorios con el aprendizaje-servicio y realizar actuaciones compartidas que impliquen diversos municipios.

*Centros Educativos.* En los mismos centros educativos que pueden formar parte de los proyectos, podemos encontrar algunos agentes que también puedan ejercer funciones de impulso y movilización de la apuesta global. Se trata del profesorado implicado en proyectos, figuras específicas de coordinación, entre las cuales pueden encontrarse las dedicadas al servicio comunitario u otras. También los centros no formales pueden tener sus propias figuras de coordinación con las cuales se puede contar en esta línea.

*Entidades y asociaciones.* Existen asociaciones implicadas en lo educativo que pueden ser un apoyo para la coordinación de acciones si comparten objetivos con la propuesta en el territorio. En este sentido nos hemos encontrado principalmente con el papel de las Asociaciones de

familias de los centros educativos que han sido un apoyo en el impulso de proyectos y también con Federaciones de entidades con intenciones educativas, como en el caso de Barcelona la Federación catalana de entidades por la justicia global (LaFede.cat). También pensamos que podrían tener este rol asociaciones vinculadas al impulso de la renovación pedagógica, muy presentes en la realidad catalana. Sabemos que han jugado este papel en otros territorios con apuestas globales por el aprendizaje-servicio, pero no existían este tipo de entidades o no se han sumado en el tiempo que se ha acompañado los territorios en esta investigación.

*Población a título individual.* Existen personas que pueden jugar un papel importante, aunque no están vinculadas a ninguna entidad, administración o espacio educativo. A veces son personas que anteriormente han formado parte de este tipo de estructuras, pero no en el momento actual, a veces porque están jubiladas o desvinculadas temporalmente. Se trata de personas que ejercen un cierto liderazgo en la comunidad, que conocen a sus agentes y el funcionamiento de la misma; y pueden poner estos conocimientos y habilidades a favor de la propuesta. Pueden ser referentes de alguna acción, informantes clave de oportunidades o personas que mantienen lazos de comunicación abiertos entre otros agentes.

### Agentes ignidores

En momentos anteriores hemos comentado la presencia de esta figura, que en los territorios ha impulsado el inicio del proceso y ha acompañado la apuesta por el aprendizaje-servicio en sus primeros momentos, que en nuestro caso ha coincidido o ha tenido relación con el equipo investigador. Esta figura propone un proceso que se adapta al territorio, da los primeros pasos para movilizar una apuesta compartida por el aprendizaje-servicio y cubre inicialmente funciones que ninguno de los agentes, hasta el momento, llevaba a cabo.

En los casos acompañados y en otras realidades, hemos visto que esta figura suele ser un agente externo que se suma a la realidad del territorio, siempre con la intención de poco a poco ir empoderando a los agentes anteriores para generar una propuesta sostenible sin su participación. Incluso hemos comprobado lo que comentan Llena, Parcerisa y Úcar de los agentes comunitarios, cuando valoran que "*en algunas ocasiones, es necesario que alguien externo participe en el proceso para ayudar a consensuar una visión sobre la propia comunidad y decidir dónde se quiere ir y cómo se puede llegar*" (2009, p. 100). Ello es así teniendo en cuenta que, en diversos momentos, los mismos agentes valoraban que fuera una figura externa la que facilitara

los espacios de discusión para la construcción conjunta, para que no existiera una sensación de competencia entre agentes por quien inicia o lidera la apuesta, por posibles sesgos en la dinamización según quién la realice o para redirigir tensiones y malas dinámicas anteriores. Igualmente, no descartamos que se pueda encargar a un agente interno este tipo de funciones durante un tiempo, o que funciones que este lleva a cabo acaben por internalizarse en el sistema por alguno de los agentes participantes. Pero por las entrevistas realizadas sabemos que antes de la participación del agente ignidor, el resto de agentes reconoce no haber iniciado este tipo de trabajo o incluso no conocerse entre ellos o su trabajo, y no haber llevado a cabo acciones conjuntas en esta línea.

La propuesta de utilizar la metáfora de la ignición como idea para describir la aparición de momentos puntuales que desencadenan cambios trascendentales en el sistema, la tomamos de Puig (2019) en un artículo de prensa. Considera que existen diversos agentes en el territorio, y más allá de él, que difunden el aprendizaje-servicio, generan buenas prácticas o dan apoyo político a la propuesta. Pero no tanto específicos cuando lo que buscamos es que se genere una red local que trabaje conjuntamente para que los proyectos se definan de manera conjunta, se vinculen a necesidades reales, tengan continuidad, entre otros aspectos que ya hemos destacado en esta investigación. Por eso, lo que necesitamos es alguna situación de ignición que nos lleve a este escenario y llegue a la idea de necesitar un encendedor de impulso, ya que "*sembla que de la mateixa manera que un motor requereix una petita aportació d'energia exterior per entrar en ignició i funcionar, als elements de la xarxa de l'aprenentatge servei també els cal una intervenció exterior, limitada però prou intensa, que ajudi a posar en marxa la xarxa, i que un cop acabada la feina pugui retirar-se perquè la xarxa sola segueixi funcionant sense aturar-se"* (Puig, 2019)[46]. De la misma manera que un motor de combustión necesita de la chispa que desencadene su encendido, aquí hace falta un agente que ponga la energía para desencadenar el primer paso. No basta, como comenta Puig, con que ya tengamos el automóvil, el combustible y la voluntad de viajar; es necesario un elemento que posibilite la ignición en un inicio.

En las realidades acompañadas, esta figura de ignición ha buscado ejercer un liderazgo facilitador mediante una intervención temporal desde una persona externa que buscaba cohesionar los agentes locales y dirigir sus esfuerzos en una apuesta con sentido para el territorio y que incorporara el aprendizaje-servicio. Una ignición que aportaba la energía inicial, pero con la

[46] Traducción propia: *"Parece que al igual que un motor requiere una pequeña aportación de energía exterior para entrar en ignición y funcionar, elementos de la red del aprendizaje servicio también necesitan una intervención exterior, limitada pero suficientemente intensa, que ayude a poner en marcha la red, y que una vez terminado el trabajo pueda retirarse porque la red sola siga funcionando sin detenerse."*

mirada en generar un sistema que se mantenga en el tiempo, lo que implica considerar aspectos importantes sobre cómo hay que ejercer este liderazgo, este proceso de empoderamiento y creación de grupos que los asuman en un futuro. Según los territorios, la cantidad de centros, entidades y agentes, se ha podido contar con figuras de ignición durante un curso, dos cursos o más tiempo; con dedicaciones diferentes según el momento, siendo cada vez menor al avanzar la propuesta. En el cuadro observamos diferentes ejemplos del tipo de agente y dedicaciones que hemos podido encontrar en los procesos.

| Tipo | Agentes | Ejemplos de los territorios |
|---|---|---|
| Departament d'Educació | Centro de Recursos Pedagógicos | En Sarrià-Sant Gervasi hay una colaboración activa por parte del CRP de la zona con una técnica referente del servicio comunitario implicada. |
| | Asesor de Lengua y Cohesión Social (LIC) | En Gurb se considera que el asesor LIC es la figura más implicada en el servicio comunitario en la zona desde el Departamento. |
| | Inspector | En el distrito de Gràcia participa puntualmente el inspector de zona como agente con conocimientos sobre los centros educativos y su implicación en el aprendizaje-servicio. |
| *Administración local* | Equipo técnico local de educación | En Sant Cugat ha sido importante el papel de dos personas técnicas del área de Educación |
| | Equipo técnico de áreas con interés o experiencias | En Barcelona el impulso principal se daba desde el área de Justicia Global con implicación de dos personas técnicas encargadas del ámbito educativo del área. |
| | Concejales de las diferentes áreas | En el caso de Puig-Reig y Gurb, al no existir personal técnico de las áreas. Se daba una importante participación por parte de los cargos políticos referentes de las áreas. |
| | Equipamientos o servicios (biblioteca, Espai Jove, etc.) | En el caso de Gurb nos podemos encontrar con una participación alta por parte de la persona técnica del Punto Juvenil. |
| Otras administraciones | Equipos técnicos de la Diputación provincial | En Gurb, Sant Cugat y Puig-Reig hubo una participación activa por parte de una técnica de la Diputación del área de Educación. |

| | | |
|---|---|---|
| | Consejos Comarcales | En Puig-Reig se contaba con el Servicio Socioeducativo itinerante que dependía del Consejo Comarcal del Berguedà. |
| *Centros Educativos* | Dirección | En Gurb la dirección del centro de infantil, primaria e instituto forman parte de los agentes impulsores principales. |
| | Profesorado implicado | En Puig-Reig diversos profesores más implicados en los proyectos son los que participan de manera más activa del impulso de proyectos compartidos. |
| | Coordinación Servicio Comunitario | En Sarrià-Sant Gervasi se daban espacios de participación con los coordinadores del servicio comunitario de cada centro de secundaria para conectar propuestas de proyectos con los centros. |
| *Entidades y asociaciones* | Asociaciones de Familias | En Puig-Reig las asociaciones de familias daban apoyo logístico a la apuesta conjunta y para vehicular proyectos compartidos entre centros. |
| | Federació Catalana d'Entitats per la Justícia Global | En Barcelona existe una federación que agrupa a las entidades del área de la justicia global con la que se contaba para tener un mayor contacto con las entidades y promover formaciones, jornadas y acompañamientos a experiencias. |
| *Población a título individual* | Figuras relevantes de la comunidad | En L'Hospitalet de Llobregat se implicaron en el grupo motor personas a título individual como maestros jubilados que, coincidía, estaban vinculados a entidades sociales. Estos podían hacer de puente entre entidades y centros, así como identificar con mayor facilidad oportunidades de proyectos o necesidades a trabajar en grupo motor. |
| *Agentes ignidores* | Profesionales de entidades educativas<br>Personas autónomas | En Barcelona, desde el área de Justicia Global, se dio durante dos años el apoyo de una persona externa a 20 h a la semana por parte del Centro Promotor de Aprendizaje- |

| | | |
|---|---|---|
| | mediante un encargo | Servicio, que luego fue substituida por un encargo más amplio a una consultora autónoma.<br>En L'Hospitalet de Llobregat y Santa Perpètua este tipo de acciones las asume una entidad social contratada para llevar el Plan Educativo de Entorno. |

*Tabla 37. Tipos de agentes para generar una dinámica de trabajo en el territorio para la implementación del aprendizaje-servicio. Elaboración propia.*

A partir de la identificación de agentes impulsores y las evidencias del cuadro, podemos observar algunas diferencias entre los municipios más pequeños y los de mayor tamaño, con un mayor número de centros y agentes. Por ejemplo, en aquellos más pequeños los centros educativos y entidades suelen participar de manera directa en espacios y en funciones de impulso de la apuesta. Sin embargo, en aquellos más grandes, nos encontramos con organizaciones de segundo orden o personal técnico de niveles intermedios que agrupan a estos agentes o los representan. Es el caso de la Federación Catalana de Entidades por la Justicia Global que agrupa diversas entidades de este ámbito o la participación de figuras de la administración educativa como CRP, o inspectores en lugar de los centros educativos directamente. Esto se da porque el número de centros y entidades es más alto y no se generaría un espacio operativo para los proyectos en las reuniones de impulso.

Esta situación nos lleva a que, en los municipios medianos o grandes, como Sant Cugat o Barcelona, se generen espacios específicos para mantener esta participación de entidades y centros de manera directa. Por ello se dan reuniones de coordinadores y coordinadoras del servicio comunitario a nivel de distrito, reuniones de consejos de entidades temáticas u otras pensadas *ad hoc* para algún trabajo específico o para facilitar el contacto entre agentes.

Otra particularidad vinculada a la medida del municipio es la implicación de los cargos políticos de manera tan directa en el impulso. Esta situación sólo se da en municipios pequeños donde también asumen funciones técnicas que pueden orientar al impulso del aprendizaje-servicio. En los municipios más grandes, incluso en sus divisiones por distritos, pueden participar en momentos puntuales para ofrecer apoyo, para presentar la propuesta a los agentes, pero no pueden realizar tareas específicas de impulso y coordinación.

Estos aspectos dan lugar a que puedan existir diferentes modelos de coordinación y espacios según la realidad del municipio, el número de agentes, tipo de centros educativos y de entidades, existiendo la necesidad de generar grupos o espacios de encuentro diferentes y adaptados para

que sean realmente operativos. Más adelante pondremos ejemplos de los tipos de estructura que podemos encontrar y combinar en un territorio.

Vale la pena comentar que destacamos agentes que han tenido un rol importante en un territorio concreto, lo que nos da información sobre diferentes encajes y posibilidades. Pero no por ello pensamos que estos agentes no podrían encontrarse y jugar roles importantes en otros contextos. Por ejemplo, hemos visto que en los territorios pequeños cuesta la activación de los Centros de Recursos Pedagógicos en la propuesta. Se trata de agentes que no están tan vinculados de entrada a la realidad del municipio porque sus ámbitos de actuación van más allá de un municipio concreto, cubren diversos y pueden estar ubicados físicamente en las capitales de comarca. Pero viendo el rol que han desempeñado en las ciudades, no descartamos la posibilidad de explorar este rol en todas las realidades. Es posible que no se sumen inicialmente, pero sí a medida que avanza la propuesta.

Una situación similar, pero a la inversa, surge con entidades como las asociaciones de familias que han tenido un rol de apoyo en los municipios pequeños, donde parte de la apuesta contaba con más presencia de figuras voluntarias no profesionalizadas. En las ciudades sería interesante explorar las posibilidades de este rol que hasta el momento no se han dado, pero no descartamos que pueda ser interesante.

Un último punto que queremos destacar es el rol de la figura ignidora. Esta surge para asumir funciones que no están cubiertas en el territorio o que ningún otro agente, hasta el momento, cumplía. Como ya hemos explicado antes, suele ser un rol externo a los agentes estables en el territorio que, pasado un tiempo, busca retirarse otra vez. Pero queremos destacar que la hemos visto variar según las diferentes realidades de implementación del aprendizaje-servicio. De los casos observados destacamos el de Barcelona, donde de una persona que asumía las tareas de ignición de la apuesta del aprendizaje-servicio, al cabo de dos cursos esta dio lugar al cambio por una figura también externa que asumía tareas más amplias y, entre ellas, la apuesta por el aprendizaje-servicio, consolidando así algunas tareas dentro de un sistema más amplio. En este caso, al tratarse de una apuesta de un área concreta, Justicia Global y Cooperación Internacional, las dedicaciones de las figuras técnicas existentes no eran suficientemente importantes para asumir una apuesta que fuera más allá de sus competencias, y tampoco es una realidad deseable. Lo que nos hace ver que para que esta apuesta pueda crecer fuera de esta área es necesaria una implicación activa del área de educación u otras.

Si bien en la mayoría de los casos la tendencia es hacia la retirada y empoderamiento de otros agentes, en otras realidades que no han sido las observadas se ha procedido a incorporar personas que asumieran sus tareas y ahora forman parte del sistema. Es el caso de L'Hospitalet de Llobregat, donde las tareas de ignición e impulso acabaron por ser asumidas de manera estable por el equipo técnico del plan educativo de entorno. De hecho, consideran que fue un aspecto que consolidó la apuesta:

> *"L'ApS a L'Hospitalet va néixer quan s'engegava amb força el pla educatiu d'entorn. I l'aportació que hem fet a l'Hospitalet ha estat situar-ho al cor del PEE. Les xarxes territorials del pla educatiu han estat les plataformes que han pogut connectar centres que volien fer un servei i entitats que el volien rebre. El lloc on hem trobat les oportunitats de tothom per fer un APS. El PEE ha servit catalitzar, per motivar, per posar en relació aquestes entitats amb el lideratge municipal d'aquesta xarxa".* [47] (Lluís Esteve Responsable Aprendizaje Servicio L'Hospitalet de Llobregat, Jornada Difondre i Arrelar")

De manera que fueron caminando desde la figura ignidora externa a internalizadas por el mismo municipio, aunque con este modelo de contratación externa, a quien se encarga del PEE. Por lo que entendemos que estas figuras pueden ser externas inicialmente y cambiar su rol con el avance de la apuesta.

## 11.2. Funciones

Para que se genere una apuesta sostenible en el tiempo, que potencie proyectos de aprendizaje-servicio en todo el municipio potentes en el ámbito educativo y que hagan que la educación dé respuesta a necesidades sociales claras, es necesario que los agentes anteriores asuman ciertas tareas. En algunos casos ya hay agentes que realizaban tareas muy similares que les eran propias y que pueden estar relacionadas con apuestas de este tipo; y en otros casos se tratará de nuevas acciones a asumir por alguno de ellos. Por lo que vemos que es necesario explorar tanto las *acciones propias* –asesorar proyectos, organizar charlas y formaciones– como el hecho de que las continúen realizando de manera coordinada con el resto de agentes que se suman o que las orienten a las nuevas intenciones del proyecto común, a la vez que sumamos *acciones nuevas* que son necesarias para la apuesta común –convocar y hacer el seguimiento de los encuentros, analizar necesidades, programar jornadas conjuntas, etc.–.

[47] Traducción propia: *"El ApS en L'Hospitalet nació cuando se ponía en marcha con fuerza el plan educativo de entorno. Y la aportación que hemos hecho en Hospitalet ha sido situarlo en el corazón del PEE. Las redes territoriales del plan educativo han sido las plataformas que han podido conectar centros que querían realizar un servicio y entidades que lo querían recibir. El lugar donde hemos encontrado las oportunidades de todo el mundo para realizar un APS. El PEE ha servido catalizar, para motivar, para poner en relación con estas entidades con el liderazgo municipal de esta red".*

Algunas de estas funciones serán acciones puntuales en momentos determinados, como puede ser la organización de un acto; sin embargo, otras serán realizadas de manera continua para mantener en una dinámica de trabajo continua que impulse proyectos. Hemos comprobado que entre las que se mantienen en el tiempo es interesante generar un circuito que vehicule las propuestas que puedan surgir. Esto implica que haya agentes que vinculen necesidades que pueden ser detectadas por equipos técnicos locales o por las entidades sociales con los centros educativos que podrían implicarse en ellas, a la vez que también entren en contacto con otros agentes que den un apoyo en la formación, que faciliten recursos o que puedan ser otros colaboradores en la propuesta, como algunos equipamientos.

Analizar el conjunto de funciones y procesos del territorio nos invita a seguir las recomendaciones del trabajo global e ir más allá de las partes, de las parcelas y ver la gran figura. Además de entender que los roles pueden ser momentáneos e ir variando durante el tiempo y fluir. Considerando los roles, vemos que es necesario en los territorios que el conjunto de agentes sea consciente de quién los asume para poder dirigir hacia ellos estas tareas. A su vez, se hace visible la necesidad de respetarlos y apreciar jerarquías que existen entre administraciones y agentes, de manera que evitemos malentendidos y podamos generar un buen ambiente. Según Mindell (2014), el trabajo en cuanto a la atmósfera es personal y transpersonal, por lo que implica cuidar las relaciones entre agentes. Esto requiere que los agentes dialoguen, que contrasten argumentos y se solventen momentos de confusión e incluso de caos; para que el aire se haga más claro y la atmósfera mejore. En los territorios nos hemos encontrado situaciones donde algún agente había ocupado funciones de otro o no había tenido en cuenta a algún otro en apuestas que podrían ser compartidas, sin ninguna mala intención sino por querer tirar adelante ciertas acciones de manera efectiva. Estas situaciones generaban malestar en las relaciones o la sensación de que alguno de ellos recibía un protagonismo que podía ser compartido. Por ello, creemos importante dedicar momentos a trabajar estas funciones y acordarlas conjuntamente. De esta manera podremos "*trabajamos juntos, pero no revueltos*", y cada agente puede encontrar su rol entendiendo que todos son necesarios (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009, p. 175) y cada uno realiza aquello que le es propio. Una de las técnicas referentes de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ajuntament de Barcelona lo definía con la imagen del Puzzle, donde *"las peces encaixen, però cada peça va al seu lloc. És bo que tot encaixi, […] però cadascú té la seva contribució*[48]*"* (J.R. Técnica DJGCI, Jornada "Difondre i Arrelar").

[48] Traducción propia: *"Las piezas encajan, pero cada una tiene su sitio. Es bueno que todo encaje, [...] pero cada uno tiene su contribución".*

También de esta manera podemos dar la oportunidad a los diferentes agentes de decidir con qué funciones pueden colaborar y tomen el compromiso de decidir si se implican o no en esta propuesta. En la acción comunitaria consideran que vale la pena que los agentes sean sinceros con sus energías y decidan si pueden dedicar tiempo y esfuerzo, porque no será posible emprender un proyecto, si no se dispone de actores, espacio y tiempo para ello (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009). Para facilitarlo será importante que definamos las acciones necesarias y que los agentes se responsabilicen y las asuman. De otro modo, crearemos una lista de buenas intenciones que no se sustentará de manera coherente y con el tiempo perderá fuerza o veremos que las acciones no se cumplen y la propuesta puede acabar cayendo. Debemos tener en cuenta que las dedicaciones de cada uno pueden ser diversas, pero lo importante es que en su conjunto sea suficiente para poder movilizar las funciones (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009).

Hemos observado diferentes funciones que es necesario que sean asumidas en los territorios, que han sido recogidas en sus procesos y destacadas por las personas de los territorios. Las intentamos agrupar por tipología y luego ejemplificarlas.

*Acompañamiento pedagógico*. Son necesarias una serie de acciones dirigidas a formar y asesorar para el diseño, análisis y mejora de proyectos de aprendizaje-servicio en el territorio. Esto implica generar una propuesta formativa adaptada a cada realidad. En las últimas experiencias acompañadas hemos podido comprobar la importancia de ir más allá de la realización de cursos básicos o introductorios a la metodología. Se trata de acciones que continúan siendo necesarias en momentos puntuales. Pero hemos visto la importancia de no quedarnos anclados en una concepción clásica de la misma y avanzar hacia propuestas diversas y ajustadas a cada situación. Esto significa plantear formaciones en clave de proceso, que incluyan espacios de encuentro entre agentes (como pueden ser las ferias de entidades y centros educativos), que estas se adapten de manera específica a los diferentes grupos implicados (equipos técnicos locales, centros educativos, entidades, etc.), que sean espacios de taller con carácter participativo y experiencial para la construcción de propuestas, que no se trate de propuestas puntuales que acaben y sea sólo responsabilidad de los participantes darles continuidad; así como espacios que busquen la revisión y reflexión sobre los proyectos existentes con la voluntad de mejora de la calidad pedagógica y de transformación social de las mismas. Para estos aspectos, las formaciones han de combinarse con otros espacios para la construcción de la apuesta dando continuidad a lo que ocurre, generarse espacios de encuentro periódicos para compartir aprendizajes, avances y crear espacios de creación, revisión y mejora constante de los proyectos. En estos es importante enseñar experiencias exitosas en clave comunitaria y territorial, compartir aprendizajes desde las

propias personas que están realizando proyectos, facilitar testimonios y herramientas que faciliten la implicación. Espacios de formación o seminario participativos y sostenidos en el tiempo van en la línea del trabajo comunitario (Barbero y Cortès, 2005), e invitan a participar e implicar activamente a las personas en la mejora de su propia realidad. Tal y como se plantean desde el Concejo de Innovación Pedagógica de Barcelona, "*ha d'haver continuïtat a la formació feta. No es pot acabar amb una formació i adéu sinó que hem de tenir un acompanyament*.[49]" (M.P. responsable CIP, Jornada "Difondre y Arrelar"). Implica que los agentes asuman las funciones de:

- *Ofrecer espacios de formación sobre aprendizaje-servicio,* en la clave de formación continua y participativa antes comentada.
- *Organizar seminarios para compartir y construir conocimientos* sobre aprendizaje-servicio, que pueden ser específicos por grupos o interdisciplinares.
- *Ofrecer información y solucionar dudas* (legales, organizativas, etc.). Sin ser un acompañamiento, existen agentes que asumen ser el punto de referencia para aquellas entidades, centros u otras personas que buscan información sobre aprendizaje-servicio, solucionar dudas básicas o encajes legales necesarios. De manera que estos no sean un impedimento para llevar a cabo propuestas.
- *Impulsar pruebas piloto*, para garantizar que surjan con éxito primeras experiencias, durante el transcurso de las cuales los agentes puedan aprender desde la vivencia. También puede ser útil cuando se experimente con nuevos ámbitos y tipo de propuestas.
- *Asesorar y acompañar proyectos.* En un formato diferente a las primeras experiencias, también es interesante tener vías de acompañamiento para las propuestas que surjan a futuro.
- *Organizar espacios de revisión y evaluación de proyectos,* para la mejora continua de las propuestas.
- *Elaborar guías o materiales que recojan aprendizajes.* Estas pueden ser guías metodológicas, de experiencias u otras reflexiones que se consideren relevantes para compartir.

*Conexión de agentes.* Para la creación de proyectos ya hemos visto que es necesario que se conecten las partes, que se generen entre ellas relaciones y se unan las necesidades y posibles

[49] Traducción propia: *"debe haber continuidad en la formación hecha. No se puede acabar con una formación y adiós, sino que debemos tener un acompañamiento."*

propuestas con quien podría llevarlas a cabo. Algunas de estas acciones se dan en espacios vinculados a los formativos, pero podrían tener referentes propios para llevarlas a cabo y momentos específicos; otras están vinculadas a mantener los contactos en los momentos en que surja una propuesta o demanda. Entre estas acciones en concreto encontramos las siguientes:

- *Construir y actualizar el mapa de elementos para generar proyectos.* Asumir las acciones vinculadas al mapeo del territorio en clave de aprendizaje-servicio explorando experiencias e iniciativas existentes, así como los elementos ya mencionados en la aproximación anterior para impulsar nuevas acciones (centros educativos, entidades, equipamientos, etc.).
- *Recibir y establecer contactos para impulsar proyectos,* entre centros, entidades, diversas administraciones y otras socias de la comunidad. Se trata de establecer una vía definida, adaptada a la realidad del territorio, para que detecte una posibilidad y sea puesta en contacto con quien pueda construirla. En algunos territorios esta función es compartida por el grupo y son diversas las personas referentes que impulsan estos contactos, algunas con entidades, otras con centros educativos, etc.
- *Organizar ferias o encuentros entre entidades y centros*. Una manera motivadora de conocer las posibilidades del territorio son los encuentros donde centros educativos, entidades u otros agentes pueden dar a conocer sus posibilidades y compartirlas con otras personas del territorio.
- *Detectar necesidades reales del territorio* para posibles proyectos vinculados y proponerlas. Los agentes locales conocen mejor el territorio y pueden identificar problemas sociales a los que se puede dar respuesta desde un proyecto de aprendizaje-servicio.
- *Promover encuentros para la revisión de propuestas existentes desde el aprendizaje-servicio.* Sabemos que las administraciones locales y otros agentes ya llevan a cabo propuestas que podrían incorporar proyectos de aprendizaje-servicio o repensarse desde esta idea. Por lo que será interesante para no sobrecargar a los equipos técnicos y que alguna persona referente pueda generar espacios para que estos puedan revisar propuestas y estudiar las posibilidades de repensarlas en clave de aprendizaje-servicio.

*Facilitación de recursos.* Sumado a la formación y los contactos, también es necesario pensar en ofrecer apoyo y recursos a los centros educativos y entidades que llevarán a cabo estas acciones. No siempre son proyectos que necesitan grandes cantidades económicas, pero siempre es interesante poder ofrecer los recursos para que no sean un impedimento en su realización y

puedan desarrollarse en mejores condiciones. Para ello, se ha visto interesante que las administraciones creen partidas económicas específicas para proyectos de aprendizaje-servicio o den a conocer las existentes para ser aprovechadas para esta finalidad. Activar estos recursos también nos puede servir para obtener otras contrapartidas interesantes. Por un lado, si existe una convocatoria específica, puede de por sí animar a las entidades o centros a generar proyectos en estas vías. Por otro lado, no solo nos permite conocer mejor lo que existe en el municipio pensado en clave de aprendizaje-servicio, sino tener una herramienta que permita incorporar criterios de mejora, proponer retos (como la potenciación de una temática prioritaria o un ámbito educativo no trabajado) o simplemente detectar necesidades de los proyectos para plantear posibles acciones formativas.

- *Facilitar recursos no económicos para la ejecución de proyectos.* Los proyectos a veces necesitan recursos no económicos para realizarse (como puede ser contar con un escenario para un acto de final de proyecto, una cámara para grabar vídeos, expositores, etc.) y existen agentes del territorio que pueden facilitarlos o cederlos.
- *Ofrecer subvenciones piloto para el desarrollo de proyectos.* Pactar con una entidad o centro unos recursos económicos necesarios para la realización de un proyecto inicial de aprendizaje-servicio sin necesidad de concurso.
- *Consolidar una línea de subvención periódica en alguna área.* Que exista una convocatoria periódica que ofrezca recursos económicos para la realización de proyectos a la que centros y/o entidades puedan presentarse y sean evaluados para su concesión.
- *Introducir criterios para el impulso del aprendizaje-servicio en convocatorias de subvenciones más amplias.* Dado que diversas administraciones ya tienen convocatorias consolidadas, una propuesta para priorizar aquellos que siguen la línea del aprendizaje-servicio es introducir criterios que sumen puntuación si alguno responde a esta propuesta y es de calidad.

*Coordinación***.** La misma naturaleza del aprendizaje-servicio invita a que sea una propuesta compartida por diferentes agentes, diversas áreas, instituciones, etc. Es necesario actuar de manera coordinada y ser más eficiente con los esfuerzos que se realizan. Por eso planteamos la necesidad de contemplar estas acciones en los territorios:

- *Generar espacios de análisis y construcción de retos conjuntos* para definir de manera compartida la apuesta del territorio. Es necesario que algún agente los coordine y dinamice para que cumplan con sus objetivos.
- *Dinamizar la comisión de impulso o espacios de coordinación* para que esta se genere y

mantenga en el tiempo como motor de la apuesta. Lo que implica asumir las responsabilidades de convocar reuniones, recoger actas, recordar acuerdos y acciones decididas para que se realicen, etc.

- *Presentar la propuesta en comisiones y consejos* para darla a conocer y que puedan sumarse más entidades y centros, a la vez que se genera mayor consenso a su alrededor. Después de ser presentada pueden surgir más acciones de coordinación con el consejo como espacio en común.
- *Coordinar la apuesta con otras acciones* comunitarias que surgen en los municipios, como pueden ser los planes educativos de entorno, las propuestas de Educació 360 u otras. Dado el carácter amplio del aprendizaje-servicio este puede –y debe, si queremos enriquecer las acciones– coordinarse con políticas similares que tengan lugar en el territorio.

*Difusión***.** Los diferentes testimonios de las participantes dan a conocer las experiencias de aprendizaje-servicio y el impacto de los proyectos; fomentan que sean bien recibidos y se arraiguen localmente. Por ello es importante realizar acciones para dar a conocer lo que se ha conseguido y así inspirar nuevos proyectos y dar continuidad a la propuesta. A partir de la experiencia de los territorios, vemos que esto puede realizarse a través de diferentes acciones que cada uno de ellos determina según si le es propia, sencilla o eficaz:

- *Elaborar documentos de apuesta conjunta* en el momento que se considere adecuado para sintetizar lo que se ha construido en el municipio y ofrecer una visión de conjunto. Este proceso puede darse en diferentes formatos: como documento escrito, presentación gráfica, en video, entre otras. Pero en todos ellos es interesante que tenga un carácter público que permita darla a conocer y así aportar a la apuesta general.
- *Difundir o presentar la propuesta* a la población, centros educativos, entidades, áreas técnicas u otras instancias nos puede ayudar a sumar agentes importantes para colaborar en ella.
- *Organizar charlas o conferencias temáticas* sobre el aprendizaje-servicio como herramienta que motive a las personas que ya participan en proyectos o podrían llevarlos a cabo. Además, los dota de mayor conocimiento y herramientas sobre la temática. En algunos territorios ya se realizan conferencias en momentos del curso, como su inicio o cierre, y pueden ser espacios a aprovechar para construir propuestas más coherentes.
- *Recoger, divulgar y dar a conocer las experiencias de aprendizaje-servicio* que se realizan puede ser un factor muy motivador y de reconocimiento para las personas que ponen

esfuerzos y energías en llevarlas a cabo. Según la realidad del territorio pueden realizarse grabaciones de videos, reportajes, recogerlas en páginas web, participar en entrevistas u otros formatos.

- *Organización de jornadas de reconocimiento y difusión de buenas prácticas.* Se convierten en espacios para celebrar y agradecer la implicación de los diferentes miembros de la comunidad. Nos ayudan a poner en valor la red de trabajo que se ha generado, el impacto de las acciones de servicio realizadas y visibilizar la implementación del aprendizaje-servicio desde una perspectiva de conjunto. Pueden organizarse en formato de jornadas o acompañadas de otras acciones antes mencionadas: difusión de videos, presentación de documentos, exposiciones, etc. Pueden dirigirse a entidades, centros o también al alumnado participante en los proyectos. Si también las dirigimos a los y las participantes en los proyectos podemos reconocer su compromiso y aportar a generar identidades de personas implicadas y activas.

*Apoyo político.* Posibilita dar el tiempo necesario a que se consolide la apuesta, ya que por nuestra revisión de procesos vemos que no suele suceder en solo un año o un curso. Es vital que el aprendizaje-servicio tenga apoyo político para su continuidad, pero también hemos visto que no debe caer en ser una propuesta partidista. Por ello, es recomendable favorecer mecanismos de apoyo donde el conjunto de agentes políticos del territorio pueda conocer la propuesta y dar apoyo si la consideran adecuada para ese territorio. Lo que implica explicarla y refrendarla si es posible en plenos, consejos o mesas de corresponsabilidad o espacios comunes. Esto puede trabajarse con diferentes acciones:

- *Implicar representantes políticas* en diversas acciones que se realicen para que puedan estar al caso de la propuesta y compartirla.
- *Buscar puntos de confluencia con otras políticas en marcha* para sumar esfuerzos y líneas de apoyo.
- *Incluir la propuesta en planes o programas municipales más amplios* de manera que puedan reforzarse con paraguas más amplios ya asumidos por la institución.
- *Presentar la propuesta aprobada en espacios de decisión política* como pueden ser mociones en plenos municipales o consejos sectoriales. De esta manera serían compartidas por el conjunto de responsables políticas.

En cada uno de los territorios estas funciones varían para orientarse a su realidad y las prioridades que se hayan marcado los agentes. También pueden variar las personas que es posible que las asuman. Este proceso también implica identificar las capacidades y posibilidades de cada agente, analizar aquello que pueden ofrecer los sujetos con los que se interviene y las potencialidades con las que cuentan (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009), de manera que pensemos una estructura de acciones coherente para esa realidad con la que contamos. En el siguiente cuadro listamos las que hemos detectado en los territorios:

| Tipo | Funciones | Ejemplos de los territorios | Ejemplos de agentes que ha asumido esta acción |
|---|---|---|---|
| **Acompañamiento pedagógico** | Ofrecer espacios de formación sobre aprendizaje-servicio | En Barcelona ciudad se organizaron formaciones por distritos sobre servicio comunitario para centros y entidades. | Centro de Recursos Pedagógicos |
| | Organizar seminarios para compartir y construir conocimientos sobre aprendizaje-servicio | En Barcelona desde el año 2014 existe un seminario anual de aprendizaje-servicio para entidades que se dedican a la Educación para la Justicia Global | Dirección General de Justicia Global y Cooperación Internacional del *Ajuntament de Barcelona* |
| | Ofrecer información y solucionar dudas (legales, organizativas, etc.) | En Sant Cugat centros educativas, entidades y otros técnicos/as municipales pueden dirigirse a la técnica de educación para tener información sobre aprendizaje-servicio y solucionar dudas | Equipo técnico de educación del *Ajuntament de Sant Cugat* |
| | Impulsar pruebas piloto | En Barcelona en el año 2013 se realizaron 3 proyectos piloto | Dirección General de Justicia Global y Cooperación Internacional del *Ajuntament de Barcelona* |
| | Asesorar y acompañar proyectos | Mediante un convenio de colaboración con el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio las entidades que lo necesiten | Figura de apoyo a distritos de la Dirección de |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | pueden solicitar sesiones de acompañamiento en sus proyectos. | Justicia Global y Cooperación en Barcelona |
| | Organizar espacios de revisión y evaluación de proyectos | En Sarrià Sant Gervasi se organizaban encuentros anuales con los coordinadores de Servicio Comunitario para realizar prácticas de evaluación y revisión de proyectos. | Centro de Recursos Pedagógicos |
| | Elaborar guías o materiales que recojan aprendizajes | Del proceso realizado con las entidades de Educación por la Justicia Global en Barcelona, se editó una guía surgida del seminario de entidades y está en vías de acabarse una segunda específica de los puntos de encuentro de la metodología con el nuevo concepto de Justicia Global. | Dirección General de Justicia Global y Cooperación Internacional del *Ajuntament de Barcelona* |
| **Conexión de agentes** | Construir y actualizar el mapa de elementos para generar proyectos | En Gurb juntamente con el grupo motor se realizó una dinámica para identificar todos los elementos que podrían originar proyectos en el municipio. | Grupo de impulso |
| | Recibir y establecer contactos para impulsar proyectos | En Gurb se consideró importante a partir del mapeo que la técnica referente del espacio juvenil podía ser la persona con la que contactaran tanto las entidades como centros que quisieran llevar a cabo un proyecto de aprendizaje-servicio para que ella tuviera sus datos para ponerlos en contacto. | Técnica del espacio juvenil |
| | Organizar ferias y encuentros entre entidades y centros | En el distrito de Sarrià-Sant Gervasi se organizó un espacio para que coincidieran centros educativos y entidades del distrito y pudieran explicarse necesidades y posibilidades para llevar a cabo colaboraciones en clave de aprendizaje-servicio | Diversos agentes participaron identificando posibles participantes en el encuentro, pero fue liderado por el Centro de Recursos |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Pedagógicos del distrito. |
| | Detectar necesidades reales del territorio para posibles proyectos vinculados y proponerlas | El grupo de impulso de Puig-Reig generó una dinámica para indagar en necesidades del municipio que detectaban los y las jóvenes del Instituto. Finalmente, entre estas decidieron juntos la prioritaria para abordar mediante un proyecto de aprendizaje-servicio compartido entre centros. | Grupo de impulso de Puig-Reig y alumnado del INS Puig-Reig |
| | Promover encuentros para la revisión de propuestas existentes desde el aprendizaje-servicio | En Sant Cugat, en el marco de las reuniones de equipos técnicos de las diferentes áreas, además de presentar la propuesta se invitó a los técnicos a pensar en actuaciones similares al aprendizaje-servicio y se trabajó sobre ellas para que tuvieran ideas para reconvertirlas o incorporar algunos aspectos. | Se trataba de un espacio liderado desde el equipo técnico de educación del *Ajuntament de Sant Cugat* |
| **Facilitación de recursos** | Ofrecer subvenciones piloto para el desarrollo de proyectos | En Horta-Guinardó, para potenciar los primeros proyectos de aprendizaje-servicio en las entidades de cooperación, se reservó un presupuesto para aquellas entidades de distrito a las que se les propuso experimentar con el aprendizaje-servicio. | Técnica de Justicia Global del distrito de Horta-Guinardó |
| | Consolidar una línea de subvención periódica en alguna área | El Ajuntament de Barcelona desde el año 2014 convoca una subvención específica para proyectos de aprendizaje-servicio en su convocatoria de Barcelona Solidaria. | Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional de Barcelona |
| | Introducir criterios para el impulso del aprendizaje-servicio en convocatorias de | En las subvenciones del distrito de Sarrià-Sant Gervasi se están planteando valorar positivamente la introducción de criterios de valoración vinculados al | Equipo técnico de distrito Sarrià-Sant Gervasi |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | subvenciones más amplias | aprendizaje-servicio para potenciar este tipo de acciones. | |
| | Facilitar recursos no económicos para la ejecución de proyectos | En Puig-Reig se han facilitado recursos no económicos para la ejecución de proyectos de aprendizaje-servicio: tarimas, equipos de sonido, etc. | *Ajuntament de Puig-Reig* |
| **Coordinación** | Generar espacios de análisis y construcción de retos conjunta | En las primeras reuniones del protogrupo de impulso de Puig-Reig surgido de las formaciones, se dieron espacios de análisis conjunto de la situación para orientar la apuesta por el aprendizaje-servicio. | Grupo de Impulso de Puig-Reig |
| | Dinamizar la comisión de impulso o espacios de coordinación (Convocar reuniones y enviar actas/ Recordar acuerdos y acciones decididas) | Durante los dos primeros años los concejales referentes de educación y participación fueron los responsables de convocar el grupo de impulso y dinamizarlo. | Concejales de educación y participación de Puig-Reig |
| | Presentar propuesta en comisiones y consejos | En diferentes consejos de cooperación de Gràcia y Sant Andreu fue presentada la propuesta a las entidades para animarlas a implicarse en proyectos de este tipo. | Equipos técnicos de distrito de Barcelona |
| | Coordinar la apuesta (PEE, Educació 360,…) | En Sant Cugat ya existe un Plan Educativo de Entorno, se ha implicado en la propuesta de Educació 360 entre otras. Siempre un equipo técnico ha buscado la coordinación y encaje entre las diferentes apuestas para dotarlas de sentido. | Equipo técnico de Educación en Sant Cugat |
| **Difusión** | Elaborar documentos de apuesta conjunta | Después de aproximadamente 5 años del inicio de la apuesta en el área de Justicia Global y Cooperación Internacional, se recogió la apuesta en un programa publicado. | Dirección General de Justicia Global y Cooperación Internacional |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Difundir o presentar la propuesta a la población, centros educativos, entidades, áreas técnicas u otras instancias. | Para presentar la propuesta y la formación que se iniciaba, desde el *Ajuntament de Puig-Reig* convocaron a entidades y centros educativos para realizar una pequeña presentación para invitarlos a participar. | Concejales de educación y participación de Puig-Reig |
| | Recoger, divulgar y dar a conocer las experiencias de aprendizaje-servicio que se realizan (videos, reportajes, webs…) | Desde el CRP, con colaboración del resto de agentes, se generó una web que recogía todas las propuestas de aprendizaje-servicio que se conocían en el distrito, con explicaciones, vídeos y otros materiales. | Centro de Recursos Pedagógicos de Sarrià-Sant Gervasi |
| | Organizar charlas o conferencias temáticas | Cada vez que se presentaba un documento generado por el grupo de impulso, se generaba un acto con una charla o conferencia relacionada. | Dirección General de Justicia Global y Cooperación Internacional |
| | Organización de jornadas de reconocimiento y difusión de buenas prácticas | Cada curso se cierra en Sant Cugat con una jornada dirigida a todas los alumnos y profesorado que participan en proyectos de aprendizaje-servicio en la ciudad. | Equipo técnico de educación de Sant Cugat |
| **Apoyo político** | Implicar autoridades | En Sant Cugat se fue sumando a la concejal del área, para que participara en actos y reuniones sobre la propuesta. | Equipo técnico de educación de Sant Cugat |
| | Buscar puntos de confluencia con otras políticas en marcha | Dado que el Ajuntament de Gurb se había sumado al programa Educació 360 se buscaba conectar esta apuesta con este programa muy relacionado y que había sido refrendado políticamente. | Concejales del Ajuntament de Gurb |
| | Incluir la propuesta en planes o programas municipales más amplios | Las áreas de cooperación de los diferentes distritos de Barcelona presentan cada año un programa de sus actuaciones. Ahora suman el | Proyectos de cooperación anuales de los distritos de Barcelona |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | aprendizaje-servicio a estas propuestas anuales. | |
| | Presentar la propuesta aprobación en espacios de decisión política | La propuesta en este municipio fue refrendada por el Consejo Escolar Municipal. | Concejales de educación y participación de Puig-Reig |

*Tabla 38. Tipos de funciones a asumir para generar una dinámica de trabajo en el territorio para la implementación del aprendizaje-servicio. Fuente: Elaboración propia.*

Un primer apunte que queremos realizar a partir de observar el cuadro es que hemos intentado compartir los ejemplos de agentes que han asumido las acciones como figuras propias del territorio. Pero es relevante considerar que no siempre ha sido así desde el principio. En momentos iniciales, diversas de estas tareas han sido asumidas por las figuras ignidoras externas de apoyo, algunas de las cuales con el tiempo se han convertido en figuras internas o han derivado sus tareas. Estas personas han asumido principalmente las acciones iniciales de creación y dinamización del grupo de impulso, las relacionadas con la creación del mapa de agentes, su formación, primeros contactos y asesoramiento de proyectos piloto. Poco a poco se fue buscando que estas tareas fueran asumidas por otros agentes. En algunas ocasiones, pasando por ser acciones que inicialmente asumen en su conjunto el grupo de impulso y que luego se van situando en personas concretas. Normalmente, durante el primer curso pueden ser asumidas de manera conjunta para darse apoyo e irse repartiendo, aunque siempre manteniendo la coordinación. Además, debemos tener en cuenta que las funciones se van sumando paulatinamente.

También se han dado casos en los que ha habido la incorporación de una figura que las asuma después de haber sido responsabilidad de los agentes ignidores, como fue el caso de Barcelona. Como ya hemos comentado, en algunas realidades con más éxito que otras, ya que no siempre han podido ser incorporaciones estables y los agentes de territorio pueden tener dedicaciones variables en intensidad según la compatibilidad con otras acciones, como es el caso de Puig-Reig; o no fue suficiente el tiempo de apoyo para consolidar la dinámica, como podemos deducir que pasó en Gurb, donde se vio paralizada. Por lo que no descartamos, si los territorios lo consideran según las posibles dedicaciones que puedan liberar de los agentes, que sea necesario sumar alguna figura específica interna que cubra estas funciones o buscar colaboraciones de entidades externas de manera estable que las posibiliten. La realidad nos demuestra en los municipios que algunas funciones no quedan cubiertas y no se acaba consolidando a largo plazo. En esta línea,

desde Barcelona se comenta la necesidad de una actuación de reconocimiento para sumar dedicaciones, o la necesidad de figuras de apoyo más estables desde otras áreas.

> *"Es que fa altres coses a part de l'aprenentatge servei. És que el tema pel que jo veig amb la […], sense haver-me sentat una setmana amb ella per veure cada dia, jo penso que no dóna l'abast. Aquí penso que hi ha d'haver un plantejament de Consorci d'alguna manera."*[50] (B.R. Técnica de apoyo a distritos de Justicia Global, Entrevista Barcelona, 5:135)

En los territorios, en ocasiones sí que se han podido asumir estas funciones desde el Centro de Recursos Pedagógicos, pero con dedicaciones muy desiguales, ya que no existe una directriz muy clara. Por ejemplo, en Puig-Reig y Gurb no ha habido una relación fluida, en Sant Cugat su participación ha ido incrementándose; sin embargo, en Sarrià- Sant Gervasi este ha mostrado ser un agente interesante. Tal y como lo plantea la técnica de apoyo a distrito en Barcelona:

> *"Als CRP poden passar coses tan diferents com que: a Sarrià hi hagi una cohesió brutal i la [nom] tingui un camí supermarcat i ho tingui súper integrat i de fet estic fent una feina de conscienciació, difusió, mapeig brutal. Com que hi trucava la [nom 2] d'Horta i em deia "jo no sé què faré a una reunió amb el CRP".*[51] (B.R. Técnica de apoyo a distritos de Justicia Global, Entrevista Barcelona, 5:101)

También nos interesa destacar que, entre las funciones que les son nuevas y las que ya les eran propias reorientadas, cada agente encuentra el papel que le es cómodo. Las figuras técnicas y sus colaboradoras destacan que acaban aportando desde sus especificidades: las que se dedican a la educación asesoran proyectos o tienen relación con los centros educativos, las que trabajan con entidades se dirigen hacia estas, las que se dedican a gestionar equipamientos participan desde allí. De esta manera no se invaden otras actuaciones, que resultan poco sostenibles a largo plazo o acaban dependiendo de motivaciones personales de los agentes. Los agentes descubren en el proceso cuáles son los roles del resto de agentes de su entorno para coordinarse con estos.

Al mismo tiempo, descubren y sitúan sus propios límites, los que marca su propia dedicación o sus competencias, y por los cuales asumen que deben compartir estos roles con el Centro de Recursos Pedagógicos, a quien les puede llegar a ser más propio. Tal y como plantea el equipo técnico de educación de Sant Cugat:

> *"Que nosaltres com a Ajuntament, al final no hem d'oblidar que ens és molt difícil d'acompanyar un centre, perquè no és cosa nostra. No perquè passem. És que com nosaltres podem anar a un centre com a tècnic i dir "Vols que t'acompanyi a fer aquest projecte de servei comunitari que estàs obligat*

[50] Traducción propia: *"Es que hace otras cosas aparte del aprendizaje-servicio. Es que el tema por lo que yo veo con la […], sin haberme sentado una semana con ella para ver todos los días, yo pienso que no da abasto. Aquí pienso que debe haber un planteamiento de Consorci de alguna manera."*

[51] Traducción propia: *"En los CRP pueden pasar cosas tan distintas como que: en Sarrià haya una cohesión brutal y la [nombre] tenga un camino supermarcado y lo tenga súper integrado y de hecho estoy haciendo un trabajo de concienciación, difusión, mapeo brutal. Llamaba la [nombre 2] de Horta y me decía "yo no sé qué haré en una reunión con el CRP."*

> *a fer?" Ens miren i diuen: "però si a tu no t'he de rendir comptes de res. Vale et coneixeràs el territori però... per què m'he de seure?". No és fàcil l'entrada."*[52] (C.C. Técnica Educación, Entrevista Sant Cugat, 4:257)
>
> *"Jo crec també que depenent del camp. Jo acompanyar, puc acompanyar però més qüestionant: l'avaluació, alguna de les fases del Projecte... Però a vegades, depén del contingut, jo no domino. Potser puc llançar preguntes només. A més assumir, jo ara mateix, podria assumir un o dos. Que ja en tenim algun que estem assumint i que estem acompanyant. Però no més."* [53] (G.L. Técnico educación ambiental, Entrevista Sant Cugat, 4:216)

De este modo conseguimos que nadie sienta su rol pisado por otro agente y se generen incomodidades. Lo que sí debemos trabajar es que todos ellos sientan que pueden colaborar sin recelos, que la apuesta es compartida por todos ellos. Queremos construir una apuesta que todos sientan suya, en la que sean conscientes de que el territorio gana más con la colaboración de todos y todas. Cuando los roles están claros y son validados por el conjunto vemos que es más sencilla la colaboración.

Esto implica también contemplar aspectos de gestión del grupo, construir buenas relaciones y prestar atención a los posibles malestares existentes. No buscando evitarlos sino abordarlos para que se transformen en nuevas dinámicas. En este sentido, apoyarnos en dinámicas participativas, construidas conjuntamente, nos ayuda a cambiar las relaciones. Pero en el caso de darse problemáticas concretas es interesante abordarlas y en este sentido el trabajo global de procesos nos aporta ideas y conocimientos. De manera que los agentes puedan darse cuenta de sus estrategias de poder, si estas están influyendo, intentando entender los malestares que existen para transformarlos.

Un último apunte a destacar es que estas funciones nos ayudan a crear una dinámica de trabajo si son mantenidas en el tiempo y son sostenibles para los agentes. Lo que implica también que, aunque haya un agente referente de las mismas en un inicio, este puede variar o buscar la colaboración de otros de manera puntual para llevar a cabo una acción. Es decir, que no se espera que sea el centro de recursos quien realice todas las formaciones o el equipo técnico local quien organice los actos de reconocimiento. En la realidad, nos encontramos que son actuaciones conjuntas, pero con la coordinación y el liderazgo a través de la persona referente. De esta

[52] Traducción propia: *"Que nosotros como Ayuntamiento, al final no debemos olvidar que nos es muy difícil acompañar a un centro, porque no es cosa nuestra. No porque pasemos. ¿Es que cómo nosotros podemos ir a un centro como técnico y decir "Quieres que te acompañe a hacer este proyecto de servicio comunitario que estás obligado a hacer?" Nos miran y dicen: "pero si a ti no tengo que rendirte cuentas de nada. Vale te conocerás el territorio, pero... ¿por qué tengo que sentarme?". No es fácil la entrada."*

[53] Traducción propia: *"Yo creo también que dependiendo del campo. Yo acompañar, puedo acompañar, pero más en algunas cuestiones: la evaluación, alguna de las fases del Proyecto... Pero a veces, depende del contenido, yo no domino. Quizás puedo lanzar preguntas sólo. Además, asumir, yo ahora mismo, podría asumir uno o dos. Que ya tenemos alguno que estamos asumiendo y que estamos acompañando. Pero no más."*

manera son más sostenibles en cuanto a esfuerzo. No olvidemos que deben llevar a cabo estas acciones a la vez que realizan muchas otras en sus puestos de trabajo. De manera que es interesante que las compartan para no sobrecargarse. Además del hecho de ir acompañando a los agentes para que se empoderen a asumirlas, una tarea que no es fácil y requiere acompañamiento:

> *"Ens va costar molt que algú agafés un foli i fes l'acta de la reunió que no fos el regidor. Va costar gairebé tres anys. Llavors si havíem de ser hi. […] Ens va costar moltíssim perquè havíem d'anar posant nosaltres molt. Es el que deia en [nom], hi havia moments que nosaltres semblava sobràvem, que només hi érem per treure quartos i en canvi hi havia moments que semblava que si no tibàvem amb nosaltres no ho feia ningú"*[54]. (A.C. Concejala de Participación, Entrevista Puig-Reig, 7:140)

Recordemos así que hay agentes que hemos definido con anterioridad, que no han salido en los ejemplos, pero que también pueden cubrir estas acciones y ofrecer apoyo. Nos referimos a figuras como las asociaciones de familias que han jugado roles interesantes en apoyo a la coordinación o personas voluntarias referentes de la comunidad que en algunos municipios dan apoyo en la organización de actos o jornadas. Es recomendable que en los territorios se busque tanto a posibles referentes en las acciones como figuras de apoyo a las mismas.

### 11.3. Estructuras organizativas

Para que los agentes puedan organizarse y llevar a cabo estas funciones de manera coordinada, hemos observado que a veces no basta con aquello que ya existe en el territorio, sino que es necesario generar otras estructuras, redes de colaboración o espacios complementarios. En ellos, los agentes podrán encontrarse, traspasarse información, aprender conjuntamente y coordinar acciones. En la experiencia esto ha supuesto en ocasiones generar nuevos espacios y en otras reformular los existentes o darles nuevas funciones.

Coincidiendo en cómo lo plantea la coproducción de políticas públicas, coordinar la participación con un mayor número de agentes requiere de nuevos formatos de arquitectura institucional y cambios en la organización municipal (Parés, 2017). En nuestro proceso seguramente no se trata de cambios tan profundos en la administración como los que podrían darse si toda ella, de manera amplia, se dedica a trabajar desde la coproducción de acciones. Pensamos que es interesante

[54] Traducción propia: *"Nos costó mucho que alguien tomara un folio e hiciera el acta de la reunión que no fuera el concejal. Costó casi tres años. Entonces sí teníamos que estar ahí. […] Nos costó muchísimo porque teníamos que ir poniendo nosotros mucho. Es lo que decía [nombre], había momentos que nosotros parecía sobrábamos, que sólo estábamos para sacar dinero y en cambio había momentos que parecía que si no tiramos con nosotros no lo hacía nadie".*

aclararlo, ya que en los casos acompañados se ha tratado de una propuesta que han dependido de una o dos áreas principales y se centran en el impulso de una tipología de propuesta educativa muy concreta como es el aprendizaje-servicio. Aun así, hemos podido observar que se genera la necesidad de dotarnos de una estructura organizativa diferente y más abierta como forma de gobernanza de la apuesta. Esta necesidad se vuelve un ejemplo y un dinamizador de cambios en otros espacios institucionales, según reconocen los técnicos. Por ejemplo, en el caso de Puig-Reig incorporar el aprendizaje-servicio al Consejo Escolar Municipal durante ese periodo le dotó de un mayor sentido y actividad, más allá de las decisiones burocráticas. Además, la existencia de este tipo de espacios colectivos se valora como un aspecto positivo en la mayoría de los procesos donde se han constituido grupos motores, tal y como hemos podido observar en la sistematización de casos. Hasta el momento, como valoran desde Gurb:

> *"Hi ha moltes entitats que cadascú fa la seva diguem i treballen separades i aquesta era una manera que es coneguessin una mica entre elles. El que sóc molt conscient que costa moltíssim trobar un espai que ens vagi bé a tots per treballar alguna cosa. Potser les escoles estan més acostumades a fer aquest treball de reunions per projectes comuns."*[55] (I.O. Técnica de Juventud, Entrevista Gurb, 1:120)

Construir esta estructura organizativa, como ya recogían otras experiencias locales anteriores recogidas por Puig, López y Campo (2012) o las guías elaboradas por la Red Española de Ciudades Educadoras (RECE, 2017), implica espacios nuevos como grupos operativos locales, grupos de impulso u otras estructuras. Nos hemos inspirado en estas recomendaciones para abordar los procesos en los municipios acompañados y hemos buscado generar un grupo local de impulso del aprendizaje-servicio en cada uno de ellos como estrategia central. Se trataba de un grupo para coordinar y compartir el liderazgo con los equipos técnico-políticos locales, de manera que se potenciaba el trabajo colaborativo y un liderazgo plural en la propuesta. Dado que sabemos que para que la propuesta funcione, sea verdaderamente comunitaria, compartida y sea sostenible no hay un solo agente que la pueda llevar a cabo o impulsar.

Estas estructuras sostenibles en el territorio son necesarias por la vocación transformadora a largo plazo de la implementación territorial del aprendizaje-servicio. Una apuesta que no solo necesita de una estrategia conceptual y de difusión, sino también de arraigo y sostenibilidad. Hemos podido comprobar que por la complejidad de los proyectos –sus diversos actores en relación, la necesidad de estar conectados a necesidades del territorio y su intencionalidad tanto

[55] Traducción propia: *"Hay muchas entidades y cada una hace la suya digamos, trabajan separadas y ésta era una manera de que se conocieran un poco entre ellas. Lo que soy muy consciente de que cuesta muchísimo encontrar un espacio que nos vaya bien a todos para trabajar algo. Quizás las escuelas están más acostumbradas a realizar este trabajo de reuniones para proyectos comunes."*

educadora como de servicio a la comunidad– necesitan de estructuras de apoyo sostenibles en el tiempo. De esta manera los proyectos pueden crecer y enriquecerse, así como incrementarse en el tiempo y abarcar más espacios del territorio. El trabajo social comunitario también entiende de la necesidad de estos intergrupos como espacios que permiten la expresión e intercambio de diversidad de visiones sobre problemas comunes y la búsqueda de soluciones compartidas (Barbero y Cortès, 2005). En las realidades trabajadas, hemos observado que para que esto ocurra es necesario prever estas estructuras y construirlas.

La información y conocimientos necesarios para construir proyectos más ricos y con un mayor sentido para esa realidad concreta no la tiene solamente un agente, sino que es necesario una red de apoyo y trabajo conjunto. Serán diferentes formatos de grupos que puedan representar a la diversidad de agentes del territorio los que puedan facilitar información sobre necesidades, potencialidades de este para la construcción de proyectos. En la experiencia de L'Hospitalet de Llobregat destacan que:

> *"La creació d'una xarxa ApS a la ciutat ha estat fonamental per a l'expansió de l'ApS, els centres educatius juntament amb les entitats socials, amb serveis municipals han establert una mena de complicitat que possibilita enormement portar a terme projectes ApS.*
>
> *Com diu el director de l'INS Fontseré, Jordi Ibáñez, la xarxa és imprescindible, la necessitem com el trapezista en el circ, és allò que garanteix la vida d'aquesta metodologia. Més de 40 centres educatius, més de 50 entitats socials i serveis han tramat una complicitat per fer-la posible."*[56] (Roldán, 2015, p. 210)

Además, estos espacios o redes pueden ofrecer la posibilidad de que los agentes también se hagan propia la propuesta conceptual, tanto desde el punto de vista metodológico, como del sentido educativo y de transformación social del aprendizaje-servicio. Son espacios que dan apoyo a la formación de los agentes, donde pueden resolver dudas, compartir conocimientos, etc., y a su vez, espacios operativos y de trabajo. Hemos comprobado cómo, cuando los agentes se dan cuenta del potencial del aprendizaje-servicio, se sienten más seguros con la metodología, y cuando se les ofrece la posibilidad de tener una participación activa aportan una gran motivación para el cambio.

Por último, queremos destacar que la generación de este tipo de estructuras nos ayuda a trabajar la complicidad con una mayor diversidad de agentes educativos y sociales. Esto incrementa las posibilidades de lograr que haya un apoyo de los cargos políticos que se convierta en una voluntad

[56] Traducción propia: *"La creación de una red ApS en la ciudad ha sido fundamental para la expansión del ApS, los centros educativos junto con las entidades sociales, con servicios municipales han establecido una especie de complicidad que posibilita enormemente llevar a cabo proyectos ApS .*
*Como dice el director del INS Fontseré, Jordi Ibáñez, la red es imprescindible, la necesitamos como el trapecista en el circo, es lo que garantiza la vida de esta metodología. Más de 40 centros educativos, más de 50 entidades sociales y servicios han tramado una complicidad para hacerla posible."*

que dé continuidad y mayor estabilidad a la apuesta para enriquecerse en un futuro y consolidarse.

También los agentes destacan la importancia de darles una estructura y un nombre a sus encuentros, incluso, para el futuro futuro, hablan de protocolizarlos y saber de manera clara sus funciones. Estos se vuelven elementos que, según consideran, los ayudan a dar reconocimiento a estas reuniones por parte de sus equipos de trabajo.

> *"Li dóna una entitat i elles s'ho creuen. El tema de l'etiquetatge penso que és rellevant. És a dir que es digui taula. Vol dir que existeix i no és "nos reunimos de vez en cuando", sinó que existeix. Li dóna una consistència que a altres llocs no té. Penso que el tema etiquetar-lo i posar-li un nom a aquest espai de trobada penso que és rellevant"*[57] (B.R. Técnica de apoyo a distritos y Justicia Global, Entrevista Barcelona, 5:106)

> *"Però a la vegada també s'ha parlat de qui havia de gestionar què. Hi ha diferents punts de vista en això. Des de les persones com la [nom 1], per exemple, que ho veu com una cosa molt orgànica i que ja anirem definint. Perquè la taula no és una taula... diguem-ne, com li deia ella, no és una taula política, no és una taula obligatòria. Sinó que és una taula de treball. Bàsicament que era una taula en la que ningú els obligava a estar i que no té una sistematització precisa. Això va sortir perquè la [nom 2] li deia aquest mail, l'he de contestar jo? hi havia com una demanda de protocolitzar. Es va debatir i es continua debatent penso, com es canalitzen els processos quan hi ha demandes d'entitats, d'escoles..."*[58] (B.R. Técnica de apoyo a distritos y Justicia Global, Entrevista Barcelona, 5:122)

A continuación, planteamos los espacios que hemos observado en los diferentes territorios. A veces en formato de encuentro presencial o combinado con el formato de virtual (listas de mensajería por las cuales se comparte información o se vehiculan propuestas). Más que la forma que toman, hemos observado la importancia de que sus integrantes se den cuenta que forman parte de un grupo, de un espacio colectivo, y asuman ciertas funciones como propias de ese grupo. De manera que exponemos los diferentes tipos de estructuras organizativas y a continuación ejemplos de las mismas en los territorios.

*Grupo de impulso***.** Se trata de nuevo espacio que se genera en el territorio para asumir tareas y funciones relacionadas con la apuesta que hasta el momento no cubría ningún agente, o también, aquellas que hasta el momento no se coordinaban y alineaban con la apuesta por el aprendizaje-

[57] Traducción propia: *"Le da una entidad y ellas se lo creen. El tema del etiquetado creo que es relevante. Es decir que se llame mesa. Quiere decir que existe y no es "nos reunimos de vez en cuando", sino que existe. Le da una consistencia que en otros sitios no tiene. Pienso que el tema de etiquetarlo y ponerle un nombre a ese espacio de encuentro pienso que es relevante."*
[58] Traducción propia: *"Pero a la vez también se ha hablado de quién iba a gestionar qué. Hay distintos puntos de vista en esto. Desde las personas como la [nombre 1], por ejemplo, que lo ve como algo muy orgánico y que ya iremos definiendo. Porque la mesa no es una mesa... digamos, como le decía ella, no es una mesa política, no es una mesa obligatoria. Sino que es una mesa de trabajo. Básicamente que era una mesa en la que nadie les obligaba a estar y que no tiene una sistematización precisa. Esto salió porque la [nombre 2] le decía este mail, ¿tengo que contestarlo yo? había como una demanda de protocolizar. Se debatió y se sigue debatiendo pienso, cómo se canalizan los procesos cuando hay demandas de entidades, de escuelas..."*

servicio, pero ahora vemos que es necesario que lo hagan. Forman parte de este grupo de impulso los agentes del territorio que puedan potenciar acciones de la apuesta y directamente puedan intervenir para que se generen proyectos de aprendizaje-servicio. Se trata de la instancia de trabajo donde se reúnen las personas que representan a cada grupo implicado en la acción colectiva conjunta (Barbero y Cortès, 2005). Aunque según la medida del municipio se trata de agentes que puedan conectar a aquellos que llevan a cabo los proyectos o, en los más pequeños, son ellos mismos los protagonistas de los proyectos.

Este espacio pretende una organización colectiva allí donde los retos concretos desbordan a las organizaciones habituales y no hay un solo agente que pueda asumir este rol. Aunque es importante recordar y no perder de vista la idea de Marchioni (2001) de que los espacios que generemos no sustituyen a las acciones de las organizaciones que lo integran, por lo que deben abandonar otras tareas que asumían o restarles fuerza, y aprovechar estos espacios para coordinarlas y fortalecerlas.

Estos grupos de impulso pueden asumir acciones como la dinamización de proyectos de aprendizaje-servicio con base comunitaria, vincularlos con necesidades reales, conectar agentes, reforzar los proyectos en su dimensión pedagógica (facilitar recursos del contexto, vincular a competencias, valores, etc.) o en la política (esfera pública, cohesión territorial, pertenencia, consciencia ciudadana, etc.). Además, deben ser espacios operativos, que cuiden las relaciones, el funcionamiento como grupo humano y favorezcan la motivación.

*Encuentros de equipos técnicos.* Estos espacios agrupan agentes técnicos de alguna área de la administración local o diferentes. Se diferencian en este aspecto de los grupos de impulso en que deberían ser espacios con diversidad de agentes del territorio, tanto educativos como del tejido asociativo. Estos encuentros pueden ser útiles para compartir la apuesta con las diferentes áreas o territorios para que esta sea compartida por la institución y haya más coherencia entre las acciones de los diferentes espacios. De manera que esta se extienda a otros territorios si se considera apropiado y se piensen propuestas de proyectos desde diferentes ámbitos. Además, estos espacios pueden ayudar a los equipos técnicos a orientar acciones que ya llevan a cabo hacia oportunidades de aprendizaje-servicio, las cuales transmitir al grupo de impulso y a los centros educativos. También pueden ser espacios ricos para la reflexión entre iguales sobre las aportaciones para las diferentes temáticas en su relación con el aprendizaje-servicio.

En algunos territorios se han generado grupos de técnicos de diferentes territorios y en otros, de diferentes áreas. Un ejemplo del primer caso son los encuentros de equipos técnicos de justicia

global y cooperación internacional del *Ajuntament de Barcelona*. Se trataba de reuniones de los equipos de los diferentes distritos que tienen referente de esta área con las personas responsables desde la administración central. De esta manera, se podía extender la propuesta del aprendizaje-servicio, vinculada al plan director del área para el período actual, de manera coherente por los diferentes territorios. Además, en estos espacios podían compartir dudas, recursos, aprendizajes sobre la implementación de la propuesta, así como compartir y construir reflexiones sobre las aportaciones entre la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio y la nueva concepción que actualmente trabaja el sector, de ideas más asociadas al desarrollismo hacia la idea de interconexión de la justicia global.

Vinculado al segundo tipo de grupo, en ayuntamientos como los de Sant Cugat o Puig-Reig se dieron reuniones de las diferentes áreas de la administración local, de manera que podían construir una apuesta compartida por todas ellas generando propuestas de proyectos, desde necesidades detectadas por las áreas o repensando ciertas acciones en marcha para orientarlas al aprendizaje-servicio.

*Grupo asesor.* Según la literatura recogida y nuestra experiencia en los territorios, en algunos municipios de mayor dimensión se ha visto la necesidad de generar un espacio que no corresponde concretamente a la generación de proyectos de manera tan operativa. Su función es velar por la institucionalización de la apuesta, su consolidación en el territorio y la generación de acciones de impulso necesarias a abordar ampliamente –estas pueden ser la generación de jornadas de ciudad, espacios formativos, representación en otros municipios, elaboración de planes educativos de ciudad que incluyan el aprendizaje-servicio, entre otras–. En este espacio puede ser interesante contar con algunas representantes de las áreas principales de la administración implicadas, personas expertas o referentes de la comunidad destacadas, de manera que funcione como un consejo asesor que detecta el estado general de la apuesta en el territorio y plantea nuevos retos para llevar a cabo. En algunos momentos puede abrir espacios participativos a otros agentes y recoger más información para que sea analizada por el mismo. En algunos municipios de gran población donde el aprendizaje-servicio es una apuesta municipal con recorrido, como L'Hospitalet de Llobregat, ya se había comprobado que podían ser enriquecedores para asesorar a los agentes técnicos principales de la apuesta en el ámbito de la ciudad. Por ello se intentó generar un espacio similar en algún momento de los acompañamientos en la ciudad de Barcelona, pero no tuvo continuidad en ese punto de la apuesta. Lo que nos lleva a pensar que puede que sean espacios más interesantes en el momento en que la apuesta está más consolidada o lleva más tiempo de rodaje y ya sea compartida por diversas áreas.

*Comunidad Aprendizaje-Servicio.* Generar espacios que motiven y generen un sentido de pertenencia con todos los agentes y personas implicadas en los proyectos de aprendizaje-servicio es interesante. De manera que estas se sientan parte de una misma comunidad de personas que están implicadas en el impulso, puesta en marcha o son las protagonistas directas de los proyectos. Para ello es importante orientar algunas acciones para que sean compartidas con la "Comunidad ApS" como jornadas o espacios de celebración y reconocimiento conjuntos. También se puede tener en cuenta todo el conjunto de centros educativos y entidades de un territorio que llevan a cabo proyectos y mantener algún contacto puntual más esporádico de tipo festivo, formativo o incluso organizativo, a modo de feria para dar a conocer posibilidades de propuesta o que se conozcan entre ellos para generar sinergias futuras.

| Estructura | Posibles participantes | Ejemplos de los territorios |
|---|---|---|
| **Grupo de impulso** | Municipio pequeño:<br>- Equipo técnico local del área de educación<br>- Equipo técnico local de otras áreas que apuestan por el aprendizaje-servicio<br>- Responsables políticas de las diferentes áreas (educación y otras)<br>- Equipos técnicos de otras administraciones implicadas (Diputación, Consejo Comarcal, etc.)<br>- Representantes de los centros educativos formales y no formales<br>- Centro de Recursos Pedagógicos de zona<br>- Equipamientos con interés en la propuesta (Biblioteca, Espacio de juventud, etc.)<br>- Asociaciones de familias<br>- Entidades con interés en el aprendizaje-servicio | En Puig-Reig se generó un grupo de impulso que buscaba articular un gran proyecto compartido de manera anual. Este estaba liderado por representantes políticas de las áreas de educación, participación ciudadana y bienestar social. Donde también participaba profesorado de los cuatro centros educativos del municipio, personas implicadas de las asociaciones de familias, una referente de la biblioteca y en momentos puntuales participantes de entidades sociales con posibilidad de llevar a cabo proyectos. Se daban encuentros periódicos según la necesidad de los proyectos del curso. |
| | Municipio de mayor tamaño:<br>- Equipo técnico local del área de educación<br>- Equipo técnico local de otras áreas que apuestan por el aprendizaje-servicio | En Barcelona se generaron grupos de impulso en los distritos con las ganas de implementar proyectos de aprendizaje-servicio de manera coordinada. En Sarrià-Sant Gervasi |

| | | |
|---|---|---|
| | - Centro de Recursos Pedagógicos de zona<br>- Referentes de equipamientos con interés en la propuesta (Biblioteca, Espacio de juventud, etc.)<br>- Representantes de federaciones o agrupaciones de entidades | por ejemplo se daban reuniones periódicas entre la técnica de justicia global, la de educación, el CRP de la zona y el equipamiento de juventud de la zona. Este buscaba coordinar propuestas para proyectos y acciones compartidas (formaciones, jornadas, ferias de propuestas, etc.). |
| **Encuentros de equipos técnicos** | Encuentros de coordinación territorial:<br>- Referentes de la administración central que apuesta por el aprendizaje-servicio<br>- Equipos técnicos de cada territorio<br><br>Encuentros interdisciplinares<br>- Referentes del área de educación de la administración local<br>- Referente de todas las áreas de la administración implicadas o con potencial de hacerlo | El área de Justicia Global y Cooperación Internacional de Barcelona empezó a reunir a sus equipos técnicos en los diferentes distritos de la ciudad. Lo que sirvió para unificar una misma línea de trabajo y compartir aprendizajes.<br><br>En Sant Cugat se organizaron diversas reuniones con equipos técnicos de las diferentes áreas para inicialmente presentar la metodología del aprendizaje-servicio y más adelante trabajar posibles propuestas vinculadas a estas temáticas. |
| **Consejo asesor** | - Referentes del área de educación de la administración local<br>- Referentes de otras áreas que apuestan por el aprendizaje-servicio<br>- Referentes o personas implicadas de los centros educativos formales<br>- Referentes o personas implicadas de los centros educativos no formales<br>- Referentes o personas implicadas del sector asociativo<br>- Referentes de entidades educativas implicadas en el impulso del aprendizaje-servicio | En la ciudad de Barcelona se buscó generar un espacio para compartir entre las diferentes áreas con alguna implicación o experiencia en aprendizaje-servicio, algunas personas referentes de CRP y el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio como entidad implicada en su impulso. Fue un espacio interesante para mapear agentes y ver el punto de impulso en la ciudad. |

| | | |
|---|---|---|
| | - Líderes o referentes comunitarios | |
| **Comunidad ApS amplia** | En este grupo deberíamos contemplar a todos los agentes implicados, como, por ejemplo:<br>- Equipos técnicos locales<br>- Equipos técnicos de otras administraciones<br>- Centros educativos formales y no formales<br>- Entidades sociales implicadas<br>- Participantes en proyectos de aprendizaje-servicio<br>- Líderes o referentes comunitarios | En ningún municipio de los acompañados se ha conseguido generar de manera formal, pero sí convocarla o tenerla en cuenta en momentos puntuales cuando se convocan jornadas para compartir experiencias o se abren espacios de presentación de materiales que se generan. Como ha sido el caso de diversas jornadas o presentaciones realizadas en la ciudad de Barcelona desde el área de Justicia Global y Cooperación Internacional. |

*Tabla 39. Estructuras organizativas para la implementación del aprendizaje-servicio en el territorio. Elaboración propia.*

Es interesante destacar que antes de sumar estos nuevos formatos y espacios participativos, se revisó su encaje con las estructuras existentes, coincidiendo con la planificación compartida de políticas públicas (Parés, 2017), donde se recomienda contemplar la posibilidad de racionalizar la estructura evitando duplicidades, poner en valor los espacios que funcionan y redefinir su modelo si es necesario –en lo que se refiere a composición, formato y funcionamiento–. Esto coincide con los encajes que pudieron darse en los diferentes territorios. En la medida en que era posible se reaprovecharon espacios ya existentes otorgándoles estas nuevas funciones, o se buscaron maneras de redefinir los existentes. Por ejemplo, en Puig-Reig la comisión de impulso se decidió enmarcar como una comisión del Consejo Escolar Municipal. De esta manera existieron más posibilidades que tuvieran continuidad con independencia del gobierno local, a la vez que se dinamizaba un órgano que los participantes consideraban muy burocratizado y con poco contenido compartido.

> *"Tot això nosaltres ho vam veure al primer Consell Escolar Municipal, vam fer el CEM, vam veure que realment allà només era un espai, que era una eina molt potent".*[59] (A.C. Concejala de Participación, Entrevista Puig-Reig, 7:113)

> *"Jo crec que el que faríem és primer el grup promotor seria qui definiria el que vol fer i tal. Llavors ho treballaria i portaria, no només una idea vaga sinó una proposta al Consell Escolar. Perquè s'hi afegís*

[59] Traducción propia: *"Aun así nosotros lo vimos en el primer Consejo Escolar Municipal, hicimos el CEM, vimos que realmente allí sólo era un espacio, que era una herramienta muy potente".*

> *més d'altres entitats o altres grups. Jo crec que funcionaria així. […] A partir del que es detecti que fa falta. Nosaltres ho vam lligar aquí perquè crèiem que era la manera de donar li cabuda com si fos legal. Vull dir, perquè nosaltres no serem regidors... No sé que...i perquè fos una cosa que transcendís a nosaltres. Vull dir que no dependgui del regidor de torn, sinó d'altres coses. Que fos, que fos vinculat al consell escolar li donava un això".*[60] (J.S. Concejal de Educación, Entrevista Puig-Reig, 7:168)

En Barcelona se intentó este encaje, pero dado el mayor número de población y centros, los consejos no representan a todos los agentes de manera directa, sino que lo hacen por delegación. Hecho por el cual es más difícil que pueda cumplir esta función operativa o que coincida con el tipo de grupo de impulso territorial que buscamos construir.

> *"Des del CRP veig [l'espai] creat ad hoc. Des de districtes general tenen reunions de coordinació, reunions d'equip que es fan cada quinze dies convidar consellers i en alguns consells de cooperación."*[61] (B.R. Técnica de apoyo a distritos Justicia Global, Entrevista de Barcelona, 5:142)

La vinculación de la apuesta también puede darse a partir de los planes educativos de ciudad cuando existen en el municipio, como es el caso de Sant Cugat. En este municipio la vinculación se daba con las comisiones de trabajo del plan educativo y el aprendizaje-servicio era entendido como una de las acciones de esta propuesta de ciudad.

Otro aspecto para destacar en las grandes ciudades es la importancia de partir estas comisiones por zonas o territorios más cercanos a la población. En el caso de la ciudad de Barcelona, por ejemplo, los grupos de impulso se generaban por distrito. Esta división administrativa es común en la ciudad, que cuenta con técnicos de territorio de las diferentes temáticas y que es coincidente con las divisiones habituales de los centros educativos en sus centros pedagógicos de referencia.

## 11.4. Aproximación al plan de trabajo

Para cerrar el bloque de las dinámicas de trabajo para el impulso de proyectos, comentaremos una última herramienta que hemos necesitado en los diferentes territorios para ser operativos. Se trata del establecimiento de planes de trabajo por periodos temporales y revisables que nos ayuden a priorizar las acciones y planificarlas para conseguir la consolidación, arraigo y calidad de

[60] Traducción propia: *"Yo creo que lo que haríamos es primero el grupo promotor sería quien definiría lo que quiere hacer y tal. Entonces lo trabajaría y traería, no sólo una idea vaga sino una propuesta al Consejo Escolar. Para que se añadiese más otras entidades u otros grupos. Yo creo que funcionaría así. […] A partir de lo que se detecte que hace falta. Nosotros lo tratamos aquí porque creíamos que era la forma de darle cabida como si fuera legal. Quiero decir, porque nosotros no seremos concejales... No sé qué...y porque fuera algo que trascendiera a nosotros. Quiero decir que no dependa del concejal de turno, sino de otras cosas. Que fuera, que fuera vinculado al consejo escolar le daba algo".*

[61] Traducción propia: *"Desde el CRP veo [el espacio] creado ad hoc. Desde distritos general tienen reuniones de coordinación, reuniones de equipo que se realizan cada quince días, invitar a consejeros y en algunos consejos de cooperación."*

los proyectos. En un inicio el plan de trabajo a realizar se plantea entre los primeros agentes que impulsan la propuesta y la figura ignidora, si esta existe. Se plantean acciones que contemplen las diferentes aproximaciones que hemos ido mencionando, incluyendo construcción de retos conjuntos, sumar agentes para construir grupos de impulso, espacios de formación inicial, entre otros. Pero llegados a un momento de establecimiento de una dinámica de trabajo continua, es interesante contemplar momentos, que pueden ser anuales, para planificar cuáles son las acciones prioritarias que el grupo asume en ese periodo en el territorio. Este debe hacerse considerando el punto en que se esté y ayudando a que la apuesta avance progresivamente.

Como ya hemos comentado antes, las funciones que definimos como necesarias para establecer una dinámica de trabajo que potencia de manera continua y sostenible los proyectos de aprendizaje-servicio no suelen incorporarse todas desde un inicio. Ni siquiera es deseable o podría tener sentido. Hasta que no exista al menos un curso de experiencias de aprendizaje-servicio, no es necesario generar espacios para evaluarlas, por ejemplo. Por este motivo consideramos que plantearnos en algún momento cuáles son las prioridades del curso nos puede ayudar a centrar las energías en aquellas acciones que queremos asumir y asegurarnos de que se lleven a cabo.

Los enfoques de planificación estratégica que hemos incorporado a nuestro proceso también nos aportan la idea de que es necesario generar una planificación que incluya, de manera clara, las líneas y acciones prioritarias que decidimos asumir. Lo que nos ha llevado a generar en los territorios una planificación que desarrolla las líneas prioritarias, no solo en acciones, sino también las temporaliza en los momentos del curso más adecuados para llevarlas a cabo, y asigna personas responsables para que puedan asegurarse de que se realizan. Esta ha guiado el trabajo del curso y se ha ido revisando en cada reunión su ejecución. A continuación, detallaremos estos puntos que hemos extraído de las experiencias para tener en cuenta a la hora de elaborar este plan de trabajo.

*Líneas prioritarias y acciones.* Como ya hemos comentado, la propuesta puede ir avanzando temporalmente cada curso y se pueden ir sumando diferentes acciones de las contempladas como funciones de manera conjunta, de modo que focalicemos las energías según el momento y sus necesidades. Por ello, es importante cada curso marcarse cuáles serán las líneas prioritarias y establecer las acciones necesarias a llevar a cabo.

En los territorios observados, los primeros cursos las acciones prioritarias están relacionadas con la presentación de la propuesta, espacios de diagnosis para la construcción de retos, la obertura de espacios formativos, mapeo de agentes y primeros contactos para que se den proyectos piloto. En cursos siguientes se suele analizar la situación e ir consolidando acciones, como pudimos hacer en Sant Cugat y Puig-Reig, donde la propuesta tuvo mayor continuidad. En algunos de ellos se ha considerado un reto sumar espacios de reconocimiento, de evaluación y seguimiento. En otros, como en Sant Cugat, también puede detectarse la necesidad de reforzar o repensar el apoyo en clave de recursos y dedicar ese año a trabajar una propuesta de subvención u otros tipos de ayudas. En el caso de Barcelona cada año se plantean nuevos retos con las entidades y se repiensa el espacio de seminario compartido y las posibles acciones a llevar a cabo, como fue en su momento la elaboración de documentos que recogieran la apuesta. También en Barcelona, por ejemplo, la técnica de apoyo nos explicaba cómo en lugar de plantearse un amplio marco lógico, decidió acordar con cada distrito tres prioridades a abordar durante el curso y fue una práctica útil para guiar las actuaciones y centrar esfuerzos. Cada momento del proceso puede establecer nuevos retos que es importante visibilizar y trasladar en acciones específicas a asumir.

*Calendario y tiempos.* Uno de los factores que hará que nuestra planificación comience a ser realista es asignar a cada acción un momento adecuado y pensado para llevarlas a cabo. Basándonos en nuestra experiencia en los territorios, observamos que es interesante considerar los momentos del curso escolar que son más adecuados, tanto por disponibilidad de los docentes si dirigimos nuestras acciones a ellos, como por la posibilidad de que se lleven a cabo proyectos durante ese curso escolar o ya contamos con el siguiente. En el primer supuesto, recomendamos no desarrollar ciertas acciones cercanas a finales de trimestre o curso porque suelen tener más peso de tareas para el profesorado. En el segundo caso, queremos transmitir la importancia de planificar las acciones que impulsan proyectos pensando la viabilidad de llevarlos a cabo con cierta continuidad. Es decir, si planificamos sesiones de formación, encuentros entre entidades y centros u otras acciones que busquen generar proyectos, es importante que se den a inicio de curso para poder aprovechar ese mismo curso para llevar a cabo algún proyecto; o también a finales de curso si las acciones se plantean pensando en el curso siguiente.

Otro aspecto interesante a considerar, que posiblemente pueda ser más obvio, es plantear las jornadas de reconocimiento o cierre al final del curso, cuando la mayoría de los proyectos hayan

acabado. En algunos territorios se han dado en otros momentos como abertura de este, pero si se quiere contar con alumnado se corre el riesgo de que este ya no esté vinculado al centro educativo en caso de finales de etapa o haya pasado un periodo estival por medio y sientan aquella acción realizada como más lejana.

Existen otros factores que, según hemos comprobado, tienen relevancia cuando se trabaja con agentes diversos. No en todas las realidades pueden ser iguales, así que mencionaremos algunos, pero pensamos que lo más importante es que se pregunte a los agentes sobre sus planificaciones y se tengan en cuenta en el momento de tomar decisiones conjuntas. Por ejemplo, en muchos territorios donde existía una participación alta de los referentes de juventud, cultura o participación no eran buenos momentos para sumar acciones aquellos próximos a las fiestas de los municipios. Principalmente, en los pequeños este tipo de actuaciones precisa de la colaboración intensiva de muchos de ellos.

También en la planificación a largo plazo un factor a considerar es la presencia de elecciones locales o de la administración que esté vinculada a la apuesta. En algunos de los territorios estas han supuesto paradas en el trabajo y cambios que luego ha sido difícil recuperar. Respecto a las mismas, también influye la consideración de qué acciones es necesario tener realizadas antes de unas elecciones, principalmente ante aquellas donde se pueda prever un cambio de referentes. En esos casos es posible que sea interesante llegar a ellas con una apuesta política ya refrendada que dé continuidad y no suponga grandes cambios, o con un grupo de impulso consolidado que no dependa de una referente política que puede cambiar. Por todos estos factores consideramos que hace falta planificar y asignar momentos convenientes a las acciones.

*Responsables.* Sumado a la temporalización de las acciones, otro factor necesario que ayuda a que las tareas se lleven a cabo es asignar personas responsables a las mismas. Lo que no quiere decir que sean quienes asuman toda su consecución, sino que serán las que estén a cargo de hacer el seguimiento, motivar al grupo, recordarlas, liderarlas para que sean llevadas a cabo, posiblemente con la ayuda de más agentes. En este punto es interesante que recordemos las funciones y qué personas era común que las asumieran, para que se trate de asignaciones con un mayor sentido. Principalmente, estos responsables se asignan para que el plan de trabajo quede claro y pueda hacerse un seguimiento hacia alguna persona referente.

### Un plan de trabajo que se revisa

Finalmente, como nos comenta Mindell, "*no hay soluciones permanentes a los problemas sociales. Hay que seguir trabajando juntos una y otra vez*" (2014, p. 75). Por lo que, aprovechando las evaluaciones que se realicen y la revisión de nuevos retos, también hemos visto que debemos revisar de manera continua los planes de trabajo y actualizarlos con nuevas líneas y acciones a desarrollar.

Esto es lo que se ha realizado en los territorios, muchas veces de manera informal, pero que pensamos que puede ser más efectivo de manera planificada. En las realidades observadas, normalmente a finales o inicio de un curso se ha buscado analizar el punto en que se estaba para plantear las necesidades a asumir en el futuro. Creemos que cuando esto ocurra debemos buscar que implique los diferentes pasos que hemos comentado en la aproximación de definición de retos. Por lo que debemos contemplar:

1. Una nueva diagnosis para tener una imagen de la situación actual: han surgido proyectos, cuántos hay, de qué tipo, entidades implicadas, calidad de los proyectos, etc.
2. Si ha habido una renovación de los retos con la comunidad, en casos de procesos que ya lleven un tiempo.
3. Que este proceso nos sirva para definir nuevos retos y líneas de acción que desgranaremos en acciones con sus responsables y calendario específico.
4. Que se valore la necesidad de introducir cambios en la dinámica de trabajo del territorio si se han detectado problemas o posibles mejoras según las situaciones observadas para adecuarse mejor a la situación actual.

Si de manera periódica se realiza este ejercicio podemos acabar de perfilar un sistema que nos oriente a la revisión, reflexión y mejora continua de la apuesta. Así este podrá adaptarse cada vez mejor a las necesidades del entorno y transformarse con el mismo.

# 12. Reflexión camino a nuevos imaginarios

Los cambios profundos implican transformaciones, no sólo en nuestras acciones y en las que proyectamos al futuro, sino también en aquello que pensamos y sentimos. Para que cambios a este nivel puedan darse es necesario, que además de entrenarnos en llevar acciones a la práctica, nos demos espacios para transformar pensamientos y concepciones. Pasar a consciencia aquello que está cambiando en nuestro día a día y crear nuevos imaginarios como horizontes hacia los cuales caminar. Por ello, siempre hemos defendido que el proceso de implementación territorial del aprendizaje-servicio ha de potenciar espacios y estrategias de reflexión para hacer posible nuevas concepciones.

En diversos momentos de las entrevistas con equipos técnicos, cargos políticos y otros agentes impulsores del aprendizaje-servicio en el municipio, se destacaba la importancia de "creérselo", de "estar convencidos y convencidas", de que las personas estén "enamoradas" del aprendizaje-servicio, de una concepción de la educación activa y con capacidad de transformación social, de las causas sociales detrás de los proyectos. Se dan cuenta de que cuando esto sucede, existe una gran motivación para que se generen proyectos y se enriquezcan. Esto se da cuando las personas no sólo conocen el aprendizaje-servicio como metodología, sino que también comparten su filosofía y conecta con sus concepciones sobre la manera de entender la educación, el propio rol –tanto educativo como social– e incluso su manera de entender la construcción en común de una sociedad mejor. Adquirir un valor implica no solo su dominio y práctica, sino también que se lo aprecie, que se acabe queriéndolo. Para ello se ha visto que es necesario que se reflexione sobre los mismos para hacerlos propios.

## 12.1. La importancia de la reflexión

Desde el trabajo social comunitario se reconoce la necesidad de un proceso en el interior de la persona. En palabras de Fernández y López, se trata de una práctica que "*busca cambiar su escala de valores, su corazón y sus actitudes, de forma que pueda liberar sus capacidades para actuar*

*con otros y para afrontar retos colectivos que condicionan estructuralmente sus posibilidades de desarrollo personal, comunitario y social*" (2008, p. 116). Son transformaciones que se retroalimentan, dándose en aquello más interno de la persona, empoderándola, para que se dé un cambio en sus relaciones con el resto y finalmente en el entorno comunitario. En este planteamiento la reflexión sobre las propias concepciones y valores es una herramienta de trasformación, ya que es necesario partir de ellos y transformarlos. Mediante el diálogo romper con las visiones más negativas para llevarnos a imaginar cómo cambiarlos, imaginándonos de otra manera, llegando a trabajar actitudes y valores que pueden ser la base de vidas más dignas basadas en el altruismo, la honradez, el sentido de lo comunitario, respeto a otros/as y capacidad de actuar colectivamente para afrontar retos comunes (Fernández y López, 2008).

Para sumar argumentos, la teoría del cambio también nos plantea que una de las palancas que hemos de conseguir activar es la transformación de percepciones y de ideas, siendo la reflexión el mecanismo que las activa. La acción comunitaria, en concreto nos plantea la importancia de reflexionar sobre la propia participación, porque repercute en las identidades colectivas y personales en que nos formamos. Aprendemos a participar participando, y participando nos empoderamos como ciudadanas y miembros de la comunidad capades de abordar problemas sociales (Llena, Parcerisa y Úcar; 2009). Esto se ha observado en diferentes territorios donde, a partir de los procesos, se produce un cambio en las concepciones vinculadas a: el aprendizaje-servicio, la educación, e incluso nuestra cultura política en como entendemos la participación para el bien común. Justamente queremos cerrar este bloque de análisis de lo surgido, presentando evidencias sobre las diferentes concepciones que se han visto "tocadas" por el aprendizaje-servicio durante los procesos de arraigo territorial. Así como visibilizar las herramientas y espacios reflexivos que los y las protagonistas consideran que los han posibilitado.

Vale la pena destacar que la misma pedagogía del aprendizaje-servicio ya nos invita a considerar la reflexión como uno de sus dinamismos prioritarios para el cambio de actitudes y concepciones, formando parte de su ADN (Páez y Puig, 2015). En los proyectos se da un gran valor a que las personas puedan contar con espacios para reflexionar sobre las experiencias que están teniendo lugar y tengan un mayor impacto como construyen sus valores, prácticas, identidad e incluso sus trayectorias vitales.

Esta característica de la metodología se extrapola al territorio donde también se da un proceso educativo ampliado a todas las personas que participan. El territorio aprende igual que en las experiencias micro, ahora a lo macro en procesos educativos que requieren espacios de reflexión

individual y grupal. Por ello es lógico que se transformen ideas e imaginarios en los equipos técnicos que los llevan a relacionarse de otras maneras, hacen que los centros educativos refuercen su papel transformador de la sociedad, las entidades su manera de entender la educación y todos ellos su concepción sobre como entendemos la ciudadanía y el bien común. A la vez que se refuerza la idea de cooperación y el trabajo en conjunto para mejorar nuestro entorno.

Los territorios se refuerzan como espacios de aprendizaje, en ciudades que educan al conjunto de su ciudadanía más allá de los educandos que participan en las actividades. Senge (1995) entiende que hay organizaciones que gracias a la acción y la reflexión aprenden, porque descubren continuamente como crean la realidad y la transforman. En el proceso territorial de implementación del aprendizaje-servicio los territorios y las ciudades aprenden. Se generan nuevos patrones de pensamiento y fomentan aspiraciones de cambio colectivas que luego se plasman sobre acciones que se llevan a la práctica. Nos interesa que haya cambios en las concepciones sobre la educación o la participación, pero también impacto sobre las acciones que se llevan a cabo, iniciando ciclos para seguir aprendiendo y ser un territorio en continuo aprendizaje.

Activar procesos reflexivos mejora las apuestas territoriales y suma esfuerzos hacia la promoción de experiencias que transforman el entorno. Cuando las personas comparten concepciones, son más capaces de comprometerse con la causa y sentirla propia, poniendo así sus mejores cualidades a su servicio. Aprenden y ponen en práctica todo el potencial de sus capacidades para comprender la complejidad, adquirir compromisos y responsabilidad, buscar el autocrecimiento y generar sinergias de trabajo en grupos con creatividad, ilusión y eficiencia.

## 12.2. Herramientas para potenciar la reflexión

La reflexión y los pensamientos se producen en todo momento y no solamente en los momentos y espacios que ideamos específicamente. Las conexiones que han hechos los y las participantes seguramente se han dado en una gran cantidad de momentos de sus vidas. Pero tampoco queremos dejarlos al azar porque correríamos el riesgo de que dependieran puramente de serendipias casuales. Así que les hemos preguntado por los espacios y herramientas que creían los habían favorecido para poderlos tener en cuenta en los procesos. Entre ellos nos hemos encontrado los tres siguientes tipos:

*Sesiones reflexivas o con espacios participativos.* Uno de los factores destacados ha sido no generar formaciones o espacios unidireccionales de formadores a asistentes, sino espacios participativos que han tomado la forma de seminarios, talleres o reuniones de trabajo mixtas que están entre la organización, la formación y la evaluación. Estos potenciaban el diálogo acompañado y facilitado por las personas que dinamizaban el espacio. En ellos las personas podían conversar y reflexionar entre iguales y con otros agentes del territorio (equipos técnicos, centros, entidades…), compartir sus percepciones, reforzarlas y sumar a las propias las de otras personas. Estos espacios incorporaban una combinación de elementos racionales y emocionales que pudieran conectar son los motivos de los diferentes agentes que los conformaban. En algunas ocasiones eran espacios de evaluación de proyectos con la voluntad de reflexionar sobre posibles mejoras situadas en algún aspecto pedagógico u organizativo de los proyectos.

Ejemplos de este tipo de espacios han sido los seminarios que se llevan realizando anualmente ya más de ocho cursos entre entidades de Educación para la Justicia Global que realizan proyectos en Barcelona; o las reuniones-formaciones para equipos técnicos de Sant Cugat y que incorporaban espacios reflexivos o la introducción de cápsulas formativas en las reuniones de coordinación de técnicas de distrito del área de Justicia Global también en Barcelona.

*Jornadas de reconocimiento públicas.* Los territorios optaban por organizar espacios para dar a conocer proyectos de aprendizaje-servicio y reconocer la participación del alumnado, entidades y centros. Se vio conveniente aprovecharlos para reafirmar intenciones, valores o argumentos a favor del aprendizaje-servicio y determinados enfoques. Esto suponía combinarlos con otros de tipo formativo de formato más pequeño, como podían ser talleres previos, charlas, mesas redondas, etc.

Algunos ejemplos son la jornada de reconocimiento anual de Sant Cugat donde se incorporaron espacios formativos a la ya tradicional entrega de diplomas al alumnado. También en Barcelona se organizaban jornadas para compartir experiencias con una voluntad reflexiva, charlas o mesas redondas. En algunos casos fueron propias del área de Justicia Global y en otras se colaboró con jornadas ya existentes de distrito organizadas por los Centros de Recursos Pedagógicos y en ellas se sumaron estas intenciones.

*Redacción de documentos que recogen los procesos colectivos.* Poner nuestras ideas por escrito nos obliga a tenerlas claras, comprobar que sean compartidas, e incluso buscar argumentos a su favor que las refuercen. Por ello, destaca quien ha participado en la redacción de documentos de presentación de la apuesta, guías o programas que estos han comportado un trabajo conjunto y participado que los llevó a reforzar sus ideas sobre el aprendizaje-servicio y el enfoque global con el que encontraban en el encaje en su área.

Ejemplos de estos procesos es la creación del documento de presentación del aprendizaje-servicio en Puig-Reig, a medida que se redactaba entre concejales y agentes ignidores, se iban tratando temas, acordando ideas y consensuándolas. También la redacción de documentos como el programa Aprendizaje Servicio y Educación para la Justicia Global (Ajuntament de Barcelona, 2018b) y las guías realizadas sobre la temática (Lucchetti y Rubio, 2016; y Bär, Campo y Rubio, 2020) fueron tres momentos donde el trabajo colectivo se plasmó sobre el papel y se recogieron y reforzaron ideas entre equipos técnicos y entidades.




*Figura 64. Fotografías de la Jornada BCN Educa per la Justicia Global donde el mural recoge reflexiones de la mesa redonda inicial. Fuente: With the left hand.*

## 12.3. Reflexiones surgidas de la implementación territorial del Aprendizaje-Servicio

El conjunto de aproximaciones y el proceso que acaban por construir un común educativo local se compone también de ideas e imaginarios, compartidos e individuales, sobre el mundo globalmente justo que queremos construir, la transformación social y nuestro propio rol como participantes, así como el de la educación y el aprendizaje-servicio como herramientas concretas.

Recogemos algunas de las reflexiones que las personas que han participado destacan a partir de trabajar desde el aprendizaje-servicio y han surgido en las entrevistas y grupos de discusión realizados en los territorios con mayor trayectoria: Sant Cugat y los equipos vinculados al proceso del área de Justicia Global de Barcelona. Se trata de reflexiones que habíamos visto en el marco

teórico o en los enfoques disciplinares para el abordaje de resultados, pero sobre las que observamos que verdaderamente las participantes toman conciencia, y por ello queremos recuperar sus percepciones. Sobre estas ideas se podría profundizar en estudios de impacto o explorando con mayor atención herramientas que las podrían potenciar mejor, como la cartografía social pedagógica.

### Concepciones sobre la educación

Trabajar desde el aprendizaje-servicio potencia principalmente dos aspectos: el vínculo entre educación y territorio, y el entender la importancia de orientar la educación de manera clara hacia la transformación social. Los participantes refuerzan sus ideas sobre una educación construida entre más agentes, más conectada a la realidad, que cambia ya la sociedad y no solo a futuro.

Esta visión de la educación se contrapone a las lógicas neoliberales marcadas la competencia y por una educación entendida como formación para prioritariamente el mercado laboral, progreso y decisiones individuales, responsabilidad única del sujeto sobre su destino (Fernández y López, 2008). Ante esta concepción, el territorio decide conscientemente apostar por el aprendizaje-servicio que promueve una lógica contraria que, sin abandonar una preocupación rigurosa por la calidad educativa, se basa en otros valores como la cooperación, la ayuda, la educación como herramienta de transformación social para todas las personas.

Los agentes reconocen que anteriormente las actuaciones que proponían entidades y administraciones podían tener intenciones similares, pero no acaban de encontrar su encaje. Ahora ven valoraciones positivas por diferentes motivos que iremos presentando. Principalmente ven mejoras en la vinculación con el mundo educativo y su currículum. Una situación que también se da en el sentido contrario: el currículum o lo que se hace desde los centros se vinculaba poco a la realidad y su transformación. Según ellos y ellas, el aprendizaje-servicio reconcilia estas relaciones (C.C. Técnica Educación, GD Sant Cugat, 03:22.400), presenta necesidades sociales como oportunidades educativas, hace que la educación desarrolle su capacidad transformadora, no solo a futuro formando a las personas, sino siendo ya una herramienta de mejora del entorno, de promoción de valores como la cooperación con otros, la empatía con las causas sociales o rechazo de la injusticia. Reconocen que construir este tipo de experiencias con implicación en la realidad que le rodea es un trabajo difícil para el profesorado, que no cuenta con tantas horas para asumir este trabajo. Por ello es importante que compartan esta tarea con otros agentes del entorno que justamente tienen los mismos objetivos y que están incluso más familiarizados a llevar estas acciones a la práctica (C.C. Técnica Educación, GD Sant Cugat, 29:36.750).

Otro aspecto que destacan los participantes que les hace construir una educación más conectada al territorio. Desde los ayuntamientos consideran que antes eran municipios muy desconectados de la idea de educación o que se vinculaban mediante el mantenimiento o acciones burocratizadas mientras asumían que lo educativo era algo que pasaba en la escuela (A.C. Concejala de Participación, Entrevista Puig-Reig, 03:25). Destacan que el cambio importante que el aprendizaje-servicio les ha hecho ver es que no solo educa el centro, sino que educa el territorio y sus agentes (C.C. Técnica educación, GD Sant Cugat, 21:20.010). Este cambio también es destacado por personas vinculadas a centros que antes no se imaginaban la vinculación entre escuela y territorio y ahora le ven un sentido imprescindible para construir una educación con experiencias potentes, que lleguen a todo el alumnado y conectadas con la realidad para mejorarla. Ven que lo que es capaz de aportar la experiencia y la manera de hacer de las entidades para construir conjuntamente sinergias positivas:

> *"Sí que ha canviat la meva idea quant a educació i territori. Abans no m'ho imaginava vinculat [...] ara trobo que té molt de sentit. Cal l'expertesa, el rigor, l'experiència i el bon fer d'una entitat. [...] Podem anar més lluny en construir alguna cosa plegats. I sí crec que s'està fent molt bona tasca perquè s'està facilitant molt que els dos agents educatius i socials tinguin punts de trobada a nivell de xarxes*".[62] (M.B. Profesora, GD Barcelona, 40:40.880).

Ahora se va natural que la educación cuente con la comunidad y con la ciudad. Pero no solo cambia por la mirada de los centros o agentes municipales, sino que las mismas entidades se refuerzan en su rol como agente educador de la ciudad.

> *"Destacaria del que hem après en l'ApS, sobretot des de la perspectiva de les entitats o com a técnica vinculada a entitats, és a enfortir el teixit associatiu de la ciutat. L'ApS ha donat l'oportunitat a les entitats d'apoderar-les en món educatiu i fer les més visibles com a agent educatiu a la ciutat. La ciutat educadora va més enllà de les quatre parets de l'escola, sinó que altres agents i persones eduquen."*[63] (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 30:37.120).

Además, se trata de una educación que, como nos explican, ahora puede dar a conocer la ciudad, lo que hay en ella y las posibilidades de participar. Donde, por ejemplo, alumnado que acaba de llegar encuentra una puerta para conocer su pueblo, la lengua, sus posibilidades (C.C. Técnica de educación, GD Sant Cugat, 00:53.370).

[62] Traducción propia: "*Sí, ha cambiado mi idea en cuanto a educación y territorio. Antes no me lo imaginaba vinculado [...] ahora creo que tiene mucho sentido. Es necesaria la experiencia, el rigor, la experiencia y el buen hacer de una entidad. [...] Podemos ir más lejos al construir algo juntos. Y sí creo que se está haciendo muy buena labor porque se está facilitando mucho que los dos agentes educativos y sociales tengan puntos de encuentro a nivel de redes.*"

[63] Traducción propia: *"Destacaría de lo que hemos aprendido en el ApS, sobre todo desde la perspectiva de las entidades o como técnica, es en fortalecer el tejido asociativo de la ciudad. El ApS ha dado la oportunidad a las entidades de empoderarlas en mundo educativo y hacer las más visibles como agente educativo en la ciudad. La ciudad educadora va más allá de las cuatro paredes de la escuela, sino que otros agentes y personas educan."*

Consideran que es una metodología idónea para conocerse entre más agentes y para la creación de redes de apoyo y acompañamiento. El aprendizaje-servicio se convierte en un hilo conductor donde agentes educativos y sociales comparen objetivos y trabajan juntos; cristalizando estas concepciones en diferentes encajes de proyectos: entre centros, con entidades, agentes de la administración, equipamientos, personas de la comunidad, entre otros.

### Concepciones sobre el propio rol

El principal cambio que destacan los y las participantes es descubrirse como un agente educativo más y entender que también son responsables de la educación. En el caso de las entidades ya habíamos visto que esto se producía en otros trabajos (Lucchetti, 2016; Sotelino et al., 2019; Bär, Campo y Rubio; 2021), y ahora destacamos como perciben su rol también de otra manera equipos técnicos locales y territoriales.

En las entidades hemos visto que se da un proceso de cambio que las lleva a asumir un rol más activo en proponer proyectos a los centros y liderarlos. Es una oportunidad para llevar a cabo sus objetivos sociales y sumar objetivos educativos. Incluso en aquellas que se dedican a la cooperación internacional y su papel parecía estar más alejado, han encontrado un encaje y una aportación a la ciudad, no solo como transmisoras de información, sino como un agente educador en los cambios necesarios en su entorno (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 10:29.930).

Después de trabajar desde el aprendizaje-servicio, coinciden desde diversos entornos que ahora el rol de las entidades es educativo y comunitario, y ellas mismas se reconocen en este rol. Su relación antes con los espacios educativos era mediante entradas muy puntuales: charlas sensibilizadoras, materiales, acciones enfocadas a la beneficencia, etc. (C. X. Técnica cooperación, GD Sant Cugat). Ahora ha cambiado radicalmente porque las entidades no solo buscan trabajar con el alumnado en profundidad con actuaciones a largo plazo, sino también con el profesorado y sumar otros actores del entorno. Nos reconocen desde la DJGCCI que ahora es extraño un proyecto de aprendizaje-servicio que no sume más de dos actores. Aunque no quieren generalizar, antes se encontraban con propuestas de entidades que podían ser muy inconexas porque no sabían dónde se realizarían ni se centraban ni en el currículum. Era común recibir una subvención y no saber en qué centro iba a aplicarse porque sólo se miraba que la actividad fuera interesante. Ahora es impensable si la entidad no presenta una propuesta situada y arraigada a un entorno que se le subvencione (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 22:14.930). Con ella coincide

la técnica de educación de Sant Cugat que comenta que eran actuaciones interesantes, pero sin contextos previo, introducción o reflexión posterior que podían quedar como anécdotas, pero pocos cambios profundos (C.C. Técnica educación, GD Sant Cugat, 03:22.400). Comentan que esto supone otra mentalidad desde las entidades que ahora necesitan dedicar unos esfuerzos a su rol educativo. Para ellas supone un reto a nivel de recursos y tiempos, a veces desde estructuras basadas en el voluntariado (C.C. Técnica Educación, GD Sant Cugat, 21:20.010).

Cabe comentar que no han sido solo esfuerzos de la apuesta del aprendizaje-servicio, sino de la reflexión de entidades y de actuaciones de las administraciones educativas, pero que han confluido con el aprendizaje-servicio para materializarse.

Este rol de las entidades ahora es reconocido por el mundo educativo. Antes las veían como actores puntuales que podían ofrecer voluntariados, pero ahora se dan cuenta que pueden sacarle más provecho a las oportunidades educativas que proponen o ser aliadas expertas en temáticas cuando son necesarias (feminismo, racismo, etc.). Incluso desde el profesorado lo ven como un alivio porque en los proyectos no salen de su rol educativo para hacer activismo, ya que colaboran con quien se dedica justamente a ello (M.B. Profesora, GD Barcelona, 16:49.140).
Como técnicos y agentes municipales también se observa un cambio de rol desde el trabajo con el aprendizaje-servicio, ahora reconocen que trabajan juntos con los agentes en temas educativos. Consideran que los agentes los ven de otra manera, no solo como un gestor de recursos, sino alguien con quien construir juntos. Como expresan en Puig-Reig:

> *"El que era estrany i innovador era que fos, des de l'Ajuntament, que s'activés això. Perquè antigament la regidoria d'Educació anava al Consell Escolar a dir tenim aquesta subvenció i farem aquests tres cursets. Adeu. No pas al revés."*[64] (J.S. Concejal de Educación, Entrevista Puig-Reig, 05:16)

> *"Perquè no hi havia altres actuacions educatives que es moguessin des de l'Ajuntament abans més que el manteniment dels centres."*[65] (A.C. Concejala de Participación, Entrevista Puig-Reig, 06:27)

Las personas vinculadas a otras áreas de la administración, como personas mayores o servicios sociales, consideraban que su rol estaba muy alejado antes del mundo educativo. Su relación a

[64] Traducción propia: *"Lo extraño e innovador era que fuera, desde el Ayuntamiento, que se activara eso. Porque antiguamente la concejalía de Educación era ir al Consejo Escolar y decir tenemos esta subvención y haremos estos tres cursillos. Adiós. No al revés".*

[65] Traducción propia: *"Porque no había otras actuaciones educativas que se movieran desde el Ayuntamiento antes más que el mantenimiento de los centros".*

veces era tramitar ayudas, facilitar algún contacto o resolver problemas puntuales. Pero ahora observan otras posibilidades de conexión, coordinación y trabajo con la comunidad que les abre el mundo educativo (S.A. Técnica distrito, GD Barcelona, 14:16.630). A esto le sumamos que los equipos técnicos de áreas que no eran educación pudieron conocer lo que se hacía en sus ámbitos desde espacios educativos, observar situaciones aprovechar para vincularse y potenciarlo o sumar orientaciones si era necesario. Abría un nuevo rol y tareas para aquel que lo quería tomar.

Además, también observan que les ha dado la oportunidad de generar relaciones más directas, no solo con el profesorado u otros técnicos, sino que gracias al aprendizaje-servicio tienen un rol más directo con el alumnado: pueden entrar a veces a las aulas, aportar a su formación, darse a conocer y estar su lado (G.L. Técnico Ed. Ambiental, GD Sant Cugat, 14:32.320).

Igualmente consideran que necesitan horas para poder desplegar su rol de manera correcta porque cuando pueden acompañar actuaciones de aprendizaje-servicio estas mejoran. Las entidades menos profesionalizadas necesitan estos acompañamiento, pero los equipos técnicos no siempre pueden hacerlos, o solo con alguna y no en su conjunto, porque no cuentan con recursos suficientes (G.L. Técnico Ed. Ambiental, GD Sant Cugat, 30:44.070).

No sólo son técnicos vinculados a la administración local los que hace estas reflexiones, sino que incluso personas de los equipos técnicos territoriales del Departamento de Educación comentan que el aprendizaje-servicio les ofrece una manera tangible de jugar su rol como referentes comunitarios. Les permite tener una propuesta específica que les acerca a los centros y otros agentes del territorio para construir juntos actuaciones en el distrito (M.Q. Técnica CRP, GD Barcelona, 09:12.050). Colaborar en una apuesta global con el ayuntamiento hace que vayan más allá de trasladar información o facilitar la firma de convenios, sino que asesoran, orientan los proyectos, ofrecen propuestas con mayor sentido y son sienten considerados como más que un agente de trámite (I, Técnico CRP, GD Sant Cugat, 15:31.940).

### Concepciones sobre la justicia global y la transformación social

Dado que en uno de los territorios hemos trabajado de manera intensiva con el área de Justicia Global y Cooperación, podemos extraer aportaciones mutuas concretas entre el aprendizaje-servicio y la educación para la justicia global que han sido más ampliamente desarrolladas en la guía elaborada a partir de los seminarios con entidades del área (Bär, Campo y Rubio; 2020). Ahora no buscamos repetirlas, pero si nos interesa centrarnos en algunos aspectos que han sido

comunes o compartidos con otros territorios. En general, hemos visto como el aprendizaje-servicio verdaderamente permite pensar a quien participa que las situaciones de injusticia son transformables. Les demuestra que pueden activar actuaciones concretas que responden a problemas sociales que muchas veces son estructurales y globales, pero ahora los ven situados en una respuesta local tangible.

En concreto, en las entidades de cooperación, permite conectar problemáticas que afectan países empobrecidos, pero que son estructurales y necesitan de cambios en nuestras realidades. Se descubren fórmulas que van más allá de la sensibilización y evidencian maneras motivadoras de implicarse (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 30:37.120). Destacan que el aprendizaje-servicio es una manera de acercar el problema o conceptos que parecen lejanos o abstractos –como "no violencia", "cultura de paz", etc. – y vincularlos a la incidencia, a las campañas, al cambio de hábitos (C. X. Técnica Cooperación, GD Sant Cugat).

A la vez que el aprendizaje-servicio aproxima concepciones sobre la justicia global también lo hace con ideas abstractas como la transformación o la mejora social. Podemos compartir que la educación ha de ser transformadora, pero ¿qué significa esto? ¿en qué se plasma? Las participantes ahora ven actuaciones concretas donde el aprendizaje y lo que se hace desde el mundo educativo se ve en cambios en el entorno. Como nos explica una profesora de Barcelona:

> *"M'agrada molt una frase de la Nieves Tàpia que diu que «la realidad tiene la mala costumbre de ser interdisciplinar». Justament l'aprenentatge servei és interdisciplinar. Des de l'escola es va poder posar en context aquells aprenentatges que treballem amb els nanos a l'aula. La realitat no són només les mates o les ciències, és global. […] Moltes vegades et trobes amb alumnes que et diuen «profe i això que estem estudiant ¿per què serveix?» no veuen una utilitat a l'aprenentatge. Però si que ho fan quan mobilitzen l'aprenentatge".* (Profesora, GD Barcelona, 34:24.450)

Se observa como desde la educación se recupera la visión de preocupación por el territorio, por hacer en el "pequeñas revoluciones", cuidar el entorno y recuperarlo. No siempre es el ámbito de la acción del profesorado, pero cuando se suman a una apuesta colectiva por el aprendizaje-servicio se facilita y potencia de una manera más natural (G.Ll. Técnico Ed. Ambiental, GD Sant Cugat, 00:00.780 y 07:24.810). Además, contar con agentes activos y motivados por la transformación de su entorno consideran que contagia al alumnado y a los equipos que impulsan proyectos. Les hace ver que hay posibilidades de repercusión y cambio, que si se implican no lo harían solos y solas. Posibilita ver cambios a corto plazo y en el momento sin perder la visión a largo plazo (I, Técnico CRP, GD Sant Cugat, 02:08.760).

Debemos mencionar que, en el caso de las entidades de cooperación, el aprendizaje-servicio llega en un momento de cambio de paradigma donde ya existe una gran apuesta por parte de las entidades por la búsqueda de actuaciones menos asistencialistas y de un giro hacia la justicia global que superen la sensibilización. Los equipos técnicos destacan que hace años no se hubieran sumado con la implicación y capacidad de reflexión (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 27:19.640).

### Concepciones sobre la participación y la manera de entender su implicación en lo común

Como ya hemos comentado desde una perspectiva más teórica, uno de los aspectos sobre los que principalmente nos hace reflexionar el aprendizaje-servicio es como entender la participación ciudadana y la preocupación por lo que nos es común, sobre lo público. Desde el mundo educativo ya hace tiempo que sabemos que el aprendizaje-servicio motiva a la implicación y la participación en causas sociales. Son reflexiones que también nos encontramos en el discurso de las participantes. Como nos explicaba una profesora de Barcelona, hay un antes y un después en el alumnado al pasar por un proyecto. Superan incluso el miedo a las agujas en implicarse en campañas de donación de sangre cuando saben de su importancia e incluso acaban participando en actividades extra o cuando están ya fuera de la escuela vuelven a echar una mano grupo (M.B. Profesora, GD Barcelona, 40:40.880). A partir de los proyectos, asumen compromisos individuales y colectivos porque la realidad les interpela de manera directa.

Esto que antes ya veíamos que pasaba con el alumnado (Puig, Gijón, Martín y Rubio; 2011), ahora se vive con más agentes de la comunidad y en más espacios. Se prioriza el pasar de un modelo de participación donde las administraciones locales abrían espacios consultivos, como pasaba en la manera de entender el Consejo Escolar en Puig-Reig, a espacios activos de construcción conjunta. Modelos de participación que, según Llena, Parcerisa y Úcar (2009) son diferentes modelos de partenariado que pasan por un mayor control ciudadano. El objetivo no es solo legitimar las decisiones, sino empoderar a la ciudadanía con una participación como medio y como fin (White, 1996 en Llena et al., 2009). Participar en un proyecto o en un grupo de impulso que los promueva nos hace ver que es necesaria nuestra implicación para cambiar situaciones. Esto nos hace repensar como nos relacionamos con los problemas sociales y entender nuestra capacidad de implicación y decisión en los asuntos públicos de otra manera.

La posibilidad de implementación local abre la participación a más agentes y a reconocer las oportunidades del entorno, observan entidades y personas de su mismo pueblo implicada en esas causas sociales y esto les motiva mucho más para implicarse (C.C. Técnica Educación, Entrevista Sant Cugat, 04:36.420). A la vez se refuerza el tejido asociativo de las entidades que se hacen más

potentes mediante el aprendizaje-servicio, ganan visibilidad y suman energía de los proyectos (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 30:37.120). En Puig-Reig lo explican de esta manera:

> *"No hi havia participació al nostre municipi en cap dels sentits. Estem parlant d'educació, però no teníem ni unes entitats actives i al final la ApS és d'una manera d'incorporar o introduir la participació des de ben petits. De ser actius en el municipi o responsabilitzar-nos en tot allò que passa allà i de ser ciutadans i ciutadanes actives i conseqüents amb les decisions que es prenen[66]"*. (Concejala Participación, Entrevista Puig-Reig, 5:43)

En este mismo sentido, también destacan el sentido de responsabilidad en la participación con el entorno y con los demás:

> *"He vist molt el potencial que té [l'ApS] per fer que els nois i les noies agafen aquest sentit de responsabilitat. Un sentit responsabilitat prou més ampli que propi de ser responsable d'una cosa teva. Sinó assumir que és la teva societat, el teu entorn i ets part també. Ets responsable que vagi millor i això ho pots veure amb el treball de d'ApS perquè sí que ja hi ha estudiants que han començat aquest cercle de dir «Ey perquè el meu entorn vagi millor també és part meva, jo també sóc responsable d'això». Quan ho descobreixo en els estudiants em sembla una passada. Una flipada!"*[67] (I, Técnico CRP, GD Sant Cugat, 15:31.940)

Además, destacan que no se trata de cualquier tipo de participación, ya que reconocen agentes locales que muchas veces la participación puede ser engañosa o tener solo un aspecto participativo. Desde el Ayuntamiento de Puig-Reig apuntan que los desequilibrios informativos entre quien participa y quien controla el proceso puede hacer que acaben validando decisiones ya tomadas o generando una ilusión de participación de la infancia o juventud. Comentan que con el aprendizaje-servicio participan estando mejor informados, habiendo trabajado previamente de manera directa con fuentes de información, generando una cultura participativa real (A.C. Concejala de Participación, Entrevista Puig-Reig, 07:45).

Justamente para generar esta red real de contactos que potencien la participación y que sitúen los proyectos en esta intencionalidad se subraya el papel que pueden tener las administraciones locales. Desde L'Hospitalet, quien fue en su momento concejal de Educación, destacaba que no resignaban el papel de ayuntamientos a gestores de otros niveles administrativos, sino que han de garantizar servicios sociales y educativos en favor de la convivencia, cohesión social y una

[66] Traducción propia: *"No había participación en nuestro municipio en ninguno de los sentidos. Estamos hablando de educación, pero no teníamos ni unas entidades activas y al final la ApS es de una forma de incorporar o introducir la participación desde pequeños. De ser activos en el municipio o responsabilizarnos de lo que pasa y en cómo ser ciudadanos y ciudadanas activas y consecuentes con las decisiones que se toman".*

[67] Traducción propia: *"He visto mucho el potencial que tiene el [ApS] para hacer que los chicos y chicas cojan este sentido de responsabilidad. Un sentido responsabilidad lo suficientemente más amplio que propio de ser responsable de algo tuyo. Sino asumir que es tu sociedad, tu entorno y eres parte también. Eres responsable de que vaya mejor y esto lo puedes ver con el trabajo de ApS porque sí que ya hay estudiantes que han empezado este círculo de decir "Ey para que mi entorno vaya mejor también es mi parte, yo también soy responsable de esto. Cuando lo descubro en los estudiantes me parece un pase. ¡Una flipada!"*

cultura de ciudad (Roldán, 2015, p.185). Esto supone un papel activo en los procesos educativos y participativos que se orienten a una ciudadanía preocupada por mejorar lo que nos es común.

Desde el Ajuntament de Sant Cugat observan que los proyectos son más ricos y el alumnado ve su capacidad transformadora, cuando han podido acompañar proyectos para que las necesidades están bien detectadas y transmitidas, ha habido reflexión sobre su impacto y una buena red de relaciones con el territorio. Entonces los proyectos superan la "anécdota puntual", para educar en que son agentes de cambio. Esto pasa cuando el aprendizaje-servicio interpela al alumnado no solo unas horas, como una extraescolar puntual, sino como una manera de hacer global que observan en su entorno (C.C. Técnica Educación, GD Sant Cugat, 36:09.460). Cuando es así las personas se dotan de espacios de referencia que les ayudan a responder como agentes políticos. Por ejemplo, desde Sant Cugat nos explicaban que hace unos años una sequía que hizo que no se pudieran regar huertos. Ante esta alarma, como ya existía un grupo vinculado a los proyectos de aprendizaje-servicio y medio ambiente se pudieron en marcha alumnado y familias para reciclar agua para regar. Se abrieron posibilidades de acción porque existía una sensibilización y una conexión entre agentes. (G. L. Técnico Ed. Ambiental, GD Sant Cugat, 04:37.790).

Igualmente creen que sería un reto ofrecer a todos los proyectos este marco que los centre como posibles propuestas de participación ciudadana en unas sesiones previas al inicio de proyectos. De manera que el alumnado vea reforzada esta visión que les enseña a ser ciudadanos activos y que el aprendizaje-servicio es una manera de participar en su realidad próxima y la pueda vincular con otras que podrá encontrarse en un futuro (C.C. Técnica Educación, GD Sant Cugat, 09:00.860).

### Concepciones sobre el Aprendizaje-Servicio

Tal y como definía un miembro de la comisión impulsora de aprendizaje-servicio de L'Hospitalet de Llobregat, parafraseando el cómic Persépolis: el aprendizaje-servicio puede ser un arma de construcción masiva con la cual los y las alumnas "*no només saben què és ser bona persona, sinó que això els ajuda a ser-ho. […] Ser bona persona és la finalitat última de l'Educació i les*

*necessitem, ben formades, gens mediocres, amb criteri, camb capacitat crítica, amb capacitat per actuar, per voler transformar la societat per millorar-la*[68]*"* (Roldán, 2015, pp. 12-13).

En este sentido vemos que desde los territorios le dan un sentido propio al aprendizaje-servicio y queremos destacar algunas de las apreciaciones que hacen en concreto sobre esta propuesta. Se valora que el aprendizaje-servicio dota de mayor sentido, pedagógico y social, a los proyectos educativos para con el municipio aportando a sus necesidades reales vinculadas a cooperación, diversidad funcional, medio ambiente, etc. (C.C. Técnica Educación, GD Sant Cugat, 03:49.680). A la vez que no solo vincula lo educativo con lo social, sino que hace que las oportunidades sociales incorporen una vertiente educativa: "*Introdueix l'educació a tots els àmbits del municipi*[69]*"* (A.C. Concejala de Participación, Entrevista Puig-Reig, 02:09). De manera que une el mundo social y educativo porque "*pots treure suc dels aprenentatges i pots treure suc del servei. Tenim un capital social a les aules brutal poder promoure això és molt maco. Crear xarxa i establir sinergies [...]on guanyem tots*[70]*"(*M. B. Profesora GD Barcelona, 06:54.620).

Concretamente el aprendizaje-servicio promueve este trabajo en equipo que une el mundo social y educativo, une agentes, pero siempre con su filosofía de no apropiación. Los participantes valoran este aspecto como una característica interesante para el trabajo desde el territorio, porque permite colaborar y que los proyectos sean de todos y de todas. Cuantas más personas participen más riqueza habrá y no es una actuación de nadie en concreto. Todas las personas contribuyen desde su experiencia y conocimiento (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 45:05.560)

Además, los procesos territoriales permiten que las personas que participan conecten con el aprendizaje-servicio más allá de ser una metodología y acaban entiendo y compartiendo su filosofía educativa (J.R. Técnica DJGCI, GD Barcelona, 10:29.930). Cuando esto ocurre pocas veces abandonan los proyectos iniciados porque dejan de confiar en la metodología, sino que pueden caer por falta de tiempo, pero nadie dice que le ve poco sentido y que mejor dejarlos correr, sino que le encuentran un sentido (M.B. Profesora, GD Barcelona, 16:49.140).

En esta línea la administración local encuentra su papel también en las apuestas, ven que el aprendizaje-servicio tiene sentido como parte de la política educativa local. Los equipos técnicos ven que cuando se implican aportan a los proyectos de manera clara. No solo son vistos como

[68] Traducción propia: *"No sólo saben lo que es ser buena persona, sino que esto les ayuda a serlo. […] Ser buena persona es la finalidad última de la Educación y las necesitamos, bien formadas, nada mediocres, con criterio, con capacidad crítica, con capacidad para actuar, para querer transformar la sociedad para mejorarla."*
[69] Traducción propia: "*Introduce la educación en todos los ámbitos del municipio"*
[70] Traducción propia: *"Puedes sacar jugo a los aprendizajes y sacar jugo al servicio. Tenemos un capital social en las aulas brutal y podemos promover cosas bonitas. Crear red y establecer sinergias donde ganamos todos".*

promotores de una propuesta que luego recae en centros y entidades, sino que ellos tienen un rol de participación claro que los acompaña y facilita que surjan actuaciones (G.L, Técnico Ed. Ambiental, GD Sant Cugat, 12:56.020). Reconocen que las escuelas o entidades solas no pueden, para que realmente el aprendizaje-servicio sea una actuación comunitaria los agentes locales han de poder estar más presentes de manera activa. Aunque saben que no siempre es fácil ya que no tienen dedicaciones concretas para ello en muchas ocasiones.

***

Para cerrar este capítulo, solo nos gustaría recordar que el conjunto de acciones del proceso sumada a la reflexión consigue un proceso de mayor impacto y sostenibilidad. Las acciones son inaprehensibles, mientras que la reflexión sobre estos temas nos ayuda a dar consistencia y base a algunos pilares de la apuesta. Se ha visto que cuando se reflexiona sobre estos temas se ha un convencimiento más profundo de la apuesta. Se entienden los motivos de la apuesta y conecta con las razones más profundas y estructurales: qué ideas sobre la educación hay detrás, qué tipo de construcción sobre lo público, sobre lo que significa ser parte activa de la ciudadanía en el mundo actual. Cambiar imaginarios nos permite fortalecer la autoestima de las personas, sus experiencias negativas, su desesperanza por el cambio o prejuicios. Refuerza una construcción de una ciudadanía comprometida, que se ve capaz cambiarse a sí misma y su entorno.

**Bloque V. PROPUESTA METODOLÓGICA:**

# Una propuesta pedagógica-comunitaria para la incorporación del Aprendizaje-Servicio en el territorio




*"On passa l'ApS tenim menys barris o pobles on només coexistim, i tenim més comunitats on convivim."*

Miquel Essomba, 8a Jornada ApS, 2021

# 13. Una propuesta pedagógica-comunitaria para la incorporación del Aprendizaje-Servicio en el territorio

Una vez analizado lo sucedido en los territorios y con la ayuda de diferentes enfoques teóricos, intentamos definir un modelo de proceso de implementación del aprendizaje-servicio en el territorio, que siempre ha de adaptarse a la realidad de cada caso en concreto, sus necesidades y particularidades. Se alimenta de la suma de las experiencias, la teoría y la reflexión sobre la práctica, incorpora las diferentes aproximaciones necesarias para la implementación en el territorio; pero no define un proceso cerrado. Ordena en diferentes momentos las posibles dinámicas de mapeo participativo y construcción de una apuesta de territorio por el aprendizaje-servicio. Permite visibilizar posibilidades para sumar agentes, acciones a realizar, elementos a movilizar para crear proyectos como piezas a encajar en la construcción de proceso propio adaptado a cada realidad.

La propuesta metodológica que planteamos tiene en cuenta la construcción paulatina pero sostenible de una apuesta municipal que incorpora el aprendizaje-servicio, lo conecta con lo que ya existe en el territorio, así como con sus anhelos de cambio y mejora. Permite problematizar colectivamente las necesidades sociales y orientarnos al cambio, siguiendo la filosofía misma del aprendizaje-servicio –capacitarnos para mejorar nuestra realidad, para actuar ante la necesidad–. La propuesta de implementación se convierte en un proceso de aprendizaje y transformación social en sí mismo para las personas que participan, no solo para las y los educandos que realizan los proyectos resultantes, sino que busca promover la construcción de nuevos valores en todas aquellas que participan. En este sentido, nos referimos a los equipos técnicos municipales, de otras administraciones educativas o áreas implicadas, las referentes de los centros y entidades sociales, las personas de la comunidad que se implican en los grupos motores y todas aquellas que acaban formando parte de los impulsores y construcciones de la apuesta que desemboca en estos proyectos de aprendizaje-servicio finales.

Esto supone generar las situaciones y medios educativos que faciliten nuevas maneras de hacer en el territorio y donde se tenga en cuenta la formación de las personas que participan en los valores que conforman la propuesta y sus acciones, en pro de una ciudadanía participativa y capaz de trabajar por el bien común donde ya se vivencien los valores mismos del aprendizaje-servicio

(compromiso, colaboración, comprensión crítica, empoderamiento, responsabilidad, entre otros). En definitiva, un proceso pedagógico donde puedan contemplarse la formación, tal y como lo entendía Pestalozzi (1746-1827), con la incorporación de la cabeza, el corazón y las manos. Es decir, con elementos que acompañen la reflexión racional, que nos ayuden a conectar con los motivos para hacer aprendizaje-servicio por su aportación al impacto social y pedagógico, pero también por su conexión emocional con los valores de la apuesta, y que al mismo tiempo no deje de lado el hecho de orientarnos a la acción transformadora para llevarla a cabo.

El proceso que se propone se orienta a administraciones locales u otros agentes que trabajan en el ámbito comunitario y local, ya que consideramos que el aprendizaje-servicio ha de formar parte de las políticas educativas de ayuntamientos o administraciones territorializadas. Busca interpelar a los ayuntamientos en su conjunto para ser una línea municipal más allá de un área concreta, como suele suceder con la de educación. Ofrece la posibilidad de participación de diversas áreas, así como la participación de actores del municipio, de otras administraciones y del tejido social y educativo, de manera que se permita una apropiación consciente y expresa del municipio por parte del conjunto de sus actores y se convierta en una política compartida. En ella puede haber diferentes niveles de implicación: un liderazgo de alguna área o agente concreto, otras que participen de manera puntual, donde dependiendo de los proyectos se sumen unos u otros centros, donde el grupo de impulso sea heterogéneo en participantes; en definitiva, un proyecto conjunto donde cada uno pueda aportar desde su propio rol y posibilidades.

La guía metodológica que presentamos pretende ser suficientemente abierta para incorporarse a otras actuaciones que estén en marcha en las realidades territoriales, acompañando de tal modo que el aprendizaje-servicio encuentre encaje dentro de los proyectos educativos de ciudad, la apuesta por una educación 360, planes comunitarios u otras acciones amplias, convirtiéndose así en una herramienta de concreción de estas intencionalidades junto a otras que el territorio considera interesantes, de manera que el aprendizaje-servicio huya de ser una idea aislada o puntual, y se arraigue en la realidad y construya estructuras y dinámicas que lo hagan sostenible en el territorio a largo plazo y con posibilidades de mejora, aprovechando sus potencialidades educativas y de impacto social.

Desde el punto de vista práctico, el documento está formulado en forma de guía, similar a otras surgidas del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, para que el día de mañana pueda convertirse en un documento de trabajo que con el resto de las personas del centro inspire una guía definitiva y conjunta. Por ello, observamos que ahora romperemos con el formato de este

documento de tesis y encontramos la guía con su propio formato, como si de un documento extraíble se tratara. Creemos que la dota de mayor sentido para su uso futuro.

En ella se presentan objetivos a conseguir, sus justificaciones, pasos principales y herramientas que hemos utilizado en los territorios para dinamizar y construir estas acciones. Estos pasos y dinámicas participativas nos ayudan a consolidar una dinámica de creación de proyectos de aprendizaje-servicio participados por agentes locales y que verdaderamente responden a necesidades reales del municipio. Además, acompañan el proceso de poner conciencia a lo que hacemos y crear un nuevo imaginario, ordenar lo que ya hacemos y acciones dispersas para esbozar la necesidad de retos de futuro que tengan el reconocimiento político y de la comunidad para asumirse.

El documento pretende ayudar a quien acompaña el proceso de implementación y formativo en el territorio, una persona que podría ser del equipo técnico local responsable de la apuesta vinculado al área de educación, al PEC u otra área con especial interés, o una ignidora o acompañante externa a quien se encargue este impulso inicial –como ha sido nuestro caso en el trabajo de campo– o una trabajadora comunitaria de algún ente o programa local que pueda asumirla. Este agente ha de tener la capacidad de crear unos medios educativos para facilitar y empoderar al resto de personas mediante los pasos que propone la guía. Para ello, este agente debe tener tanto conocimientos sobre el aprendizaje-servicio y su proceso de incorporación en el mundo local, como sobre la facilitación de procesos comunitarios que promuevan la participación y cuiden al grupo. Ha de ser consciente de las dimensiones de la persona que debe trabajar y que su liderazgo ha de caminar para, cada vez, ser más compartido con el resto de agentes del territorio, buscando el empoderamiento comunitario. Será así un agente sensibilizador, que ayude a visibilizar descontentos y problemáticas sobre la realidad existente; pero también la ilusión mediante el anuncio de nuevas realidades posibles, la confianza de la gente y esperanza mediante el énfasis en las potencialidades que ofrece la acción colectiva organizada (Barbero y Cortès, 2005), en este caso a partir de la incorporación de las propuestas de aprendizaje-servicio, como propuesta viable y esperanzadora.

# ¿Cómo incorporar el aprendizaje-servicio en el territorio?

## Acompañar la construcción de ciudades educadoras orientadas a la comunidad



aps aprenentatgeservei

Universitat de Barcelona

Facultat d'Educació
Grup de Recerca en Educació Moral (GREM)

El formato de este documento responde a la colección *Quaderns ApS* del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio porque pretende ser un documento de trabajo para una futura herramienta útil en este espacio.

Este documento surge de la investigación de tesis doctoral realizada por Brenda Bär, *Construcción de comunes educativos locales a partir del aprendizaje-servicio,* con la dirección y colaboración de Laura Rubio y Xus Martín, vinculadas al Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona y al Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio. Además de la revisión y entrevistas con referentes municipales de experiencias consolidadas de aprendizaje-servicio, queremos agradecer a aquellos equipos técnicos locales de los Ayuntamientos de Barcelona, Sant Cugat del Vallès, Puig-Reig y Gurb que nos abrieron las puertas a impulsar estas experiencias.

Especialmente queremos transmitir un profundo agradecimiento por compartir su trabajo, experiencia y reflexiones a Laura Campo, Blanca Romañá, Josep Puig, Clàudia Bassaganya, Roser Batlle, Josep Palos y Jordi Calvet (Centre Promotor ApS); Sara Mataroto (Diba); Maria Monzó y Judit Rifà (Direcció de Justicia Global y Cooperación Internacional de l'Ay. de Barcelona), Gemma Blasco, Nathalie Souto, Susana Andrés (Equipos de distrito de Barcelona); Montse Quiñones, Elena Roca y Martí Boneta (Consorci d'Educació de Barcelona); Carola Calventus y German Llerena (Ay. de Sant Cugat); Alba Camps, Eli Teixidor y Jesús Subirats (Ay. de Puig-Reig; y Ivanna Oliveres (Ay. de Gurb). Además de todos aquellos centros educativos, entidades, instituciones y equipos técnicos de las administraciones educativas y locales que, con su trabajo, dan vida a los proyectos con los que cobra sentido la apuesta del aprendizaje-servicio en las ciudades.

# Índice


Introducción ..... 2

¿A quién va dirigida la guía? ..... 2

¿Por qué hacer ApS desde el territorio? ..... 3

Principios ..... 7

¿Qué pasos seguir? ..... 8

1. Acordar el plan de trabajo inicial ..... 9

2. Presentar la propuesta a la comunidad y definir retos comunes 11

3. Mapear lo que ya se hace, recursos y oportunidades ..... 13

4. Establecer dinámicas de trabajo y acciones de impulso del ApS 15

5. Construir proyectos de ApS ..... 17

6. Revisar y establecer nuevos retos de futuro ..... 19

Teoría del cambio ..... 21

Recuperar el común desde la educación ..... 22

Otras guías y recursos sobre ApS en el ámbito local ..... 23

Anexos. Herramientas ..... 25

# Introducción

Esta guía pretende ser un apoyo para agentes del ámbito local para construir apuestas de ciudad –o de pueblo– que impulsen proyectos de aprendizaje-servicio (ApS), capaces de enriquecer experiencias educativas socialmente transformadoras con la participación activa de la comunidad. Pretende, así, poner atención a los pasos necesarios para que crezcan proyectos de ApS, al mismo tiempo que se generen las estructuras y circuitos necesarios para que estos surjan y se consoliden con el paso del tiempo, sean cada vez más ricos pedagógicamente, cuenten con la participación de más actores y se vinculen a verdaderas necesidades del territorio.

A la vez, busca profundizar en las potencialidades del aprendizaje-servicio como propuesta que moviliza hacia el bien común y fortalece los lazos comunitarios; transformación que acaba dotándose de un proceso educativo que opera con finalidades emancipadoras: cambiando las percepciones de las personas sobre lo público, creando relaciones sociales más fuertes e igualitarias y empoderándolas con nuevas capacidades para la participación y la actuación a favor de lo colectivo.

### Objetivos

- Visibilizar la posibilidad de construir ciudades educadoras a partir del aprendizaje-servicio que participen en retos sociales del territorio.
- Generar experiencias ApS pedagógicamente ricas que aprovechen las oportunidades educativas que ofrece el entorno.
- Creación de redes de trabajo sostenibles para facilitar las experiencias.
- Potenciar trabajo en red y comunitario orientado al bien común.

# ¿A quién va dirigida la guía?

Esta guía puede ser de utilidad para cualquier agente que tenga la intención de impulsar programas educativos territoriales que incorporen el aprendizaje-servicio:

***Equipos técnicos de administraciones locales***, tanto del área de educación como de otras que puedan ser susceptibles de iniciar proyectos de aprendizaje-servicio en su ámbito temático.

***Entidades o personas que acompañan procesos de implementación,*** sean estas entidades educativas del territorio o de apoyo externo puntual.

***Administraciones educativas con agentes en el territorio,*** como servicios educativos, de inspección o Centros de Recursos Pedagógicos.

# ¿Por qué hacer ApS desde el territorio?

Partimos de la base de que la educación es responsabilidad de todos los agentes educativos y sociales y que se enriquece con la implicación compartida de todos ellos. Además, tanto los espacios educativos como los agentes de territorio comparten finalidades en la construcción de comunidades que favorezcan la cooperación y la contribución al bien común, y pueden sumar esfuerzos para potenciar su impacto.

Cuando los municipios se suman al impulso del aprendizaje-servicio, coinciden con los centros educativos en una manera de entender la educación, donde las actuaciones educativas no sólo preparan para el futuro, sino que desde ya promueven el ejercicio de ciudadanía ofreciendo posibilidades para implicarse en la transformación del entorno. Se amplía el concepto de educación más allá del entorno escolar, se generan nuevas formas de relación y sinergias entre espacios educativos y sociales para aprovechar el potencial de las comunidades.

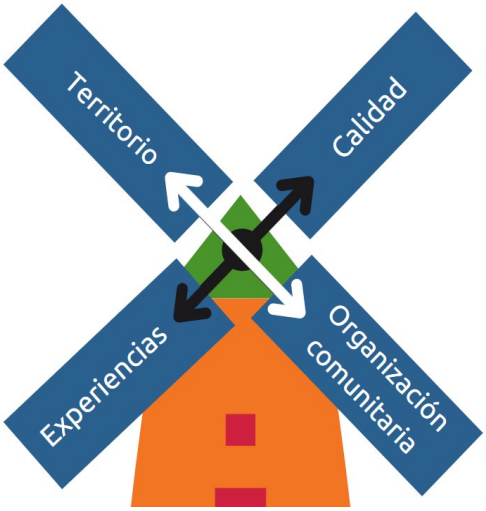
Las **principales aportaciones** que supone el aprendizaje-servicio en relación con el territorio:

- Forma parte de una ***generación de propuestas educativas*** que tienen como dinamismo esencial el trabajo conjunto en beneficio de la comunidad para construir sociedades más dignas y justas.
- ***Enriquece el trabajo de las entidades*** dado que los proyectos de ApS, mediante los servicios planteados y la participación de más personas, suman fuerzas en sus objetivos y les permiten asumir nuevas acciones.
- Potencia la ***agencia educativa de los agentes sociales*** del territorio, su capacidad de decidir, actuar e implicarse en educación de manera activa.
- ***Genera una red educativa local fuerte y viva*** de centros implicados en su entorno y entidades que asumen ser agente educador, que generan un pueblo o ciudad corresponsables de la educación de las personas.
- ***Incrementa el capital social***, mayor conocimiento del entorno y mejora el arraigo y la potenciación de este entorno para conseguir un mayor impacto en la cohesión social.

**¿Qué es el aprendizaje-servicio?**

Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, *Aprendizaje Servicio. Educación y Compromiso Cívico*,2006, p. 22). El aprendizaje-servicio introduce elementos para trabajar la cohesión social, la participación ciudadana y el trabajo de necesidades reales en tanto que vincula en un solo proyecto la identificación de necesidades sociales concretas y los medios para resolverlas aprendiendo.

**La implementación territorial del aprendizaje-servicio promueve un proceso en clave de común educativo, apuesta por unas prácticas educativas participadas ricas y por la educación para recuperar lazos comunitarios y generar ciudadanía comprometida.**




Las acciones y dinámicas que propondremos implementar van más allá del impulso de experiencias puntuales de aprendizaje-servicio. Buscan activar un proceso constructor de común, como si de las aspas de molino que impulsa cambios continuos en el territorio se tratase. Por un lado, favorecen experiencias sostenibles en el tiempo, que puedan ir ***creciendo en calidad pedagógica***, aprovechando las potencialidades del aprendizaje-servicio, sumando agentes con mayor sentido y respondiendo mejor a las necesidades del territorio. Por otro lado, generan una ***organización comunitaria que teje alianzas de territorio*** y pueden ser una escuela de participación para las personas que la impulsan, no sólo las participantes en proyectos concretos, sino todas aquellas que se movilizan en los grupos motores (centros educativos, entidades, equipos técnicos locales, líderes comunitarios, etc.). De manera que quien participa se implica en los asuntos públicos, se forma como miembro de la comunidad y asume responsabilidades. Todo esto, con la finalidad de activar un proceso con un rumbo claro, donde el viento que generen las aspas nos oriente a favor del bien común.

### ApS y Ciudad educadora

El aprendizaje-servicio es una propuesta concreta donde cristalizan las inspiraciones de la ciudad educadora, tal y como la entiende Trilla (2005) donde las ciudades educadoras, permiten aprender «la» ciudad, «en» la ciudad y «de la» ciudad. A lo que el aprendizaje-servicio suma aprender incluso «con» y «para la» ciudad, ya que se trata de propuestas educativas que responden a necesidades de la sociedad y solo pueden desarrollarse desde ella misma.

El aprendizaje-servicio es más que una metodología concreta. Es catalizador y plataforma de otros cambios. Josep Ma. Puig considera que el ApS supone una **triple revolución**: ***metodológica*** –en tanto que transforma las prácticas educativas hacia la pedagogía activa–, ***filosófica*** –introduce el servicio y la relación en nuestra manera de entender la educación–, y como ***estrategia de organización comunitaria*** –teje redes de colaboración activa entre agentes–.

> La teoría separada de la práctica es puro verbalismo inoperante y la práctica separada de la teoría es activismo ciego. *"Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría."*
> Freire, *La educación como práctica de libertad*, 1984, p. 30.

# ¿Quién impulsa y participa en el proceso?

Incorporar el aprendizaje-servicio e impulsar proyectos en un territorio no es tarea de una sola persona o institución, sino que necesita la implicación y coordinación entre agentes diversos. Un impulsor inicial deberá ir sumando al resto para conseguir una apuesta amplia y comunitaria donde cada uno aporte su conocimiento, funciones propias y sume esfuerzos en las nuevas acciones conjuntas que se considere interesante emprender.

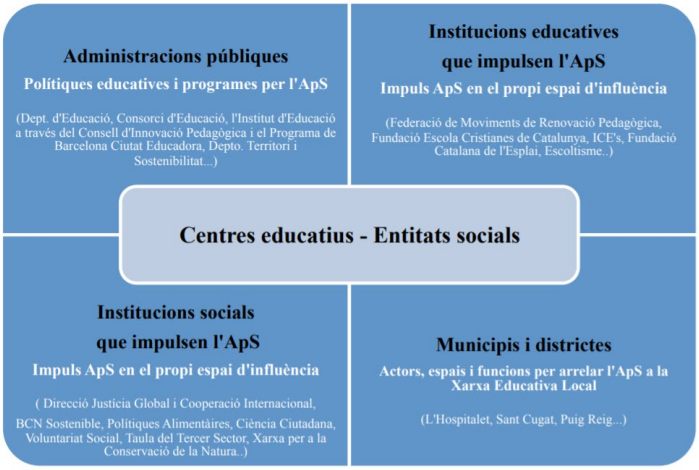



*Fig 3. Agentes a considerar en el impulso del aprendizaje-servicio. Fuente: Implantar l'ApS a l'àmbit local.*

## El rol de los ayuntamientos y entes locales

Los ***ayuntamientos y administraciones locales*** tienen un rol importante y la posibilidad de dar estabilidad a este tipo de proceso sin apropiárselos, coordinando agentes y generando una apuesta arraigada en el conjunto del territorio. Esta implicación puede impulsarse desde el área de educación, juventud u otras susceptibles de llevar a cabo proyectos en su temática (medio ambiente, cooperación, etc.) de manera abierta a la transversalidad entre todas las áreas.

### Aportación de los ayuntamientos:

- Conocimiento real de las necesidades del entorno.
- Conocimiento del tejido asociativo local.
- Experiencia en programas de intervención educativa y social.
- Mediación entre escuela y entorno comunitario.
- Posibilidad de aportación de recursos para los proyectos: humanos, técnicos y materiales.

### Posibles funciones de las administraciones locales en el aprendizaje-servicio:

- Impulso de una apuesta común global de municipio en clave de ciudad educadora o proyecto educativo de entorno.
- Conexión de centros y entidades sociales para la realización de proyectos.
- Dinamización de un grupo motor con agentes del entorno.
- Asesoramiento en el diseño de proyectos.
- Coordinación de los proyectos o apoyo en acciones.
- Promoción de acciones formativas de ApS para centros y entidades.
- Visibilización de la apuesta y los proyectos, así como acciones de reconocimiento y difusión.

### Participantes y responsables

Alguna persona o personas han de asumir la responsabilidad del seguimiento de la propuesta de territorio con un liderazgo que trabaje hacia la corresponsabilidad entre agentes. Este rol puede tener un mejor encaje para los equipos técnicos de la administración local de educación, juventud, participación, servicios educativos de la administración central (CRPs, LICs, etc.), personas o entidades externas que ya coordinan actuaciones como los Planes Educativos de Entorno o entidades específicas de aprendizaje-servicio.

Otros agentes a los que invitar a participar pueden ser: centros educativos, entidades sociales, equipamientos (bibliotecas, radios, centros cívicos, etc.), asociaciones de familias, entre otros.

### Figura de apoyo e ignición

No siempre existe una figura con el conocimiento o la dedicación necesaria en su jornada que supone activar las primeras acciones que son necesarias. Por ello, hemos visto la necesidad de contar con una figura de apoyo, que sume la energía extra para la ignición de estas nuevas dinámicas, que luego sigan activas gracias al resto de agentes. Esta figura en ocasiones ha sido un apoyo, que no buscaba sustituir a ningún agente del sistema, sino ir trasladando sus funciones a los que son permanentes en el territorio para así poderse retirar en cuanto la nueva dinámica esté arraigada.

#### ¿El ignidor/a siempre se retira?

La persona que facilita la ignición del proceso puede ir acompañando a alguna figura que acabe coordinando la apuesta, compartiendo corresponsabilidades entre más agentes. Pero no siempre es posible en todas las realidades, sino que en algunas ha sido necesario mantener esta figura de apoyo específica de coordinación con las funciones de ApS. En ocasiones vinculada al PEC u otro proyecto comunitario y pudiendo ser un agente externo o de una entidad del territorio.

# Principios

Durante la implementación territorial del aprendizaje-servicio se aconseja que se tengan en cuenta los siguientes principios. Se trata de maneras de actuar, pensar o conducirnos que nos ayudan a enfocar nuestras acciones y que coinciden con la filosofía que impregna el ApS.

### Apertura e Interdisciplinariedad

- Ampliar la mirada y estar abierto, con una mirada interdisciplinaria, a invitar a más agentes a participar y tener en cuenta sus ideas y preocupaciones. Esto permite captar y comprender el territorio desde el conjunto de sus necesidades y subrayar las posibles aportaciones del aprendizaje-servicio de manera más integradora.

### No apropiación

- Considerar que la apuesta no tiene propietarios ni impulsores únicos, sino que es compartida y todos los agentes la pueden considerar propia.

### Respeto mutuo

- Velar por un clima de escucha, comprensión y respeto mutuo que se mantenga a lo largo del proceso, que facilite y valore la aportación particular de cada agente.

### Reconocimiento

- Recordar que no se parte desde cero, sino que hay que conocer y dar valor a todas aquellas experiencias que ya existen en el territorio subrayando la aportación de cada agente.

### Coherencia

- Ser consecuente con el reto y ofrecer recursos específicos para que toda la comunidad pueda activar e implicarse en proyectos compartidos. Esto ha de permitir pasar de una apuesta en abstracto al establecimiento de espacios, momentos y recursos que posibiliten su materialización.

### Construcción conjunta y corresponsabilidad

- Compartir la responsabilidad del conjunto de tareas y funciones entre diferentes administraciones y agentes para garantizar el mejor escenario de promoción del aprendizaje-servicio de manera conjunta en el territorio y su sostenibilidad a largo plazo.

### Empoderamiento

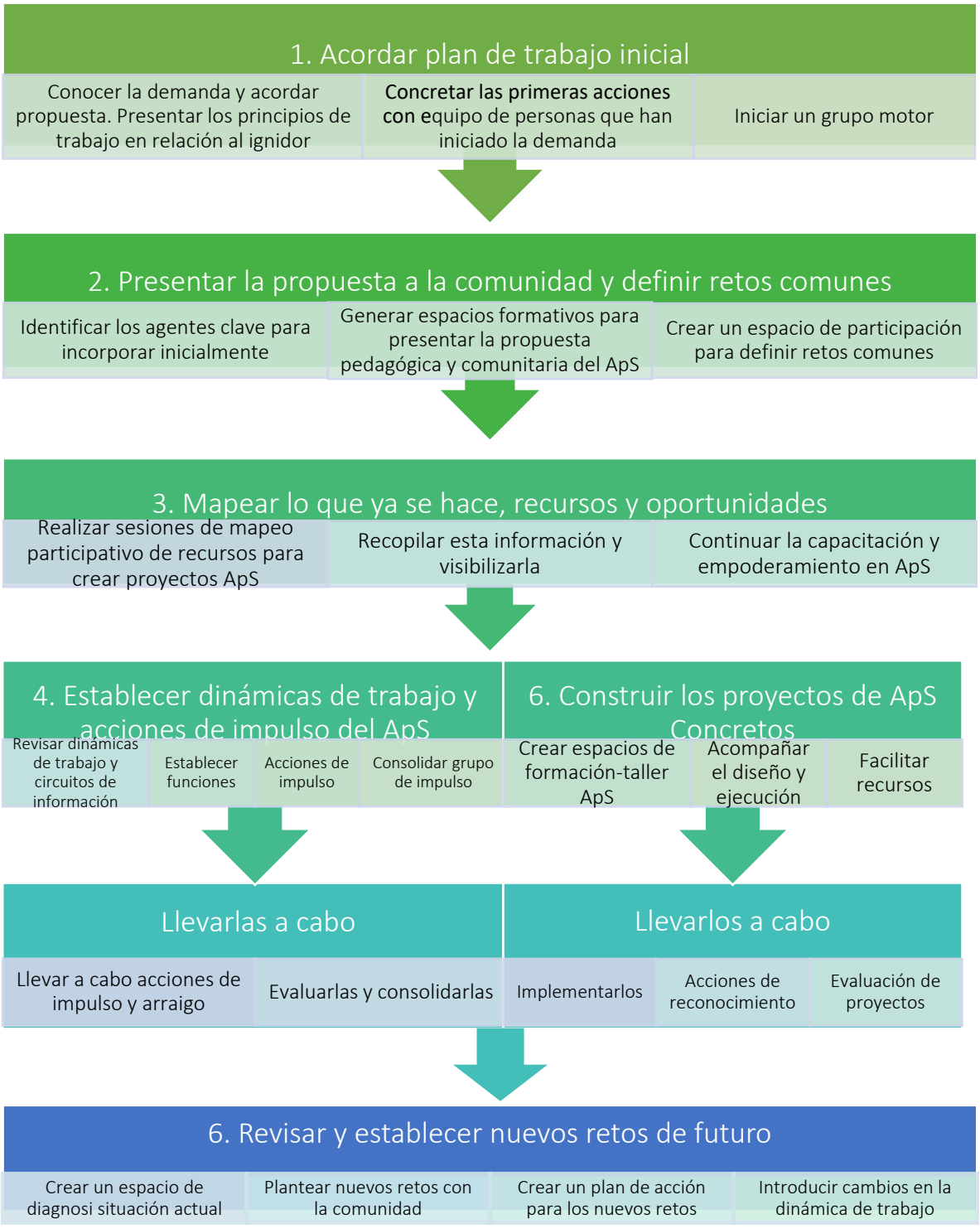
- Trabajar con una visión de proceso de empoderamiento, tanto pedagógico como organizativo, por parte de los agentes y la comunidad. Dedicar esfuerzos a que las personas del territorio adquieran las habilidades necesarias para ser quienes asuman y mantengan las nuevas tareas, así como habilidades personales para facilitar las relaciones humanas que pueden condicionar el proceso.

### Sostenibilidad

- Ir estableciendo mecanismos, dinámicas y herramientas que permitan consolidar y dar continuidad a la tarea iniciada y a las redes de trabajo generadas a este paso con una mirada a largo plazo.

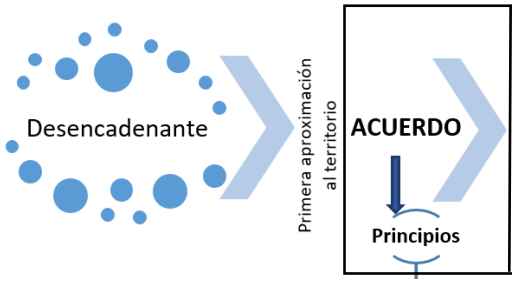
# ¿Qué pasos seguir?

Implementar el aprendizaje-servicio en clave de proceso comunitario supone abordar diferentes pasos, que han de adaptarse de manera flexible a la realidad de cada territorio (tamaño, recursos de la administración local, cantidad de centros o entidades, necesidades prioritarias, etc.).



# 1. Acordar el plan de trabajo inicial

**"No llegamos con las manos vacías, sino con propuestas para acordar."**




Los territorios pueden tener demandas que son desencadenantes iniciales (querer ofrecer una formación única, una petición de ayuda desde un centro que ya hace ApS, dar respuesta al Servicio Comunitario en la ESO, etc.). Es interesante aprovechar las motivaciones puntuales para plantear un abordaje más amplio en clave de proceso, que genere una dinámica estable de apuesta de territorio. La persona responsable o ignidora hace una primera aproximación a la realidad del territorio para conocerlo y propone un proceso (pasos y plan de trabajo inicial) que acuerda con los agentes locales con capacidad de decisión para dar comienzo a las acciones.

## Desarrollo



1. Conocer la demanda y acordar la propuesta de trabajo a llevar a cabo. Implica compartir la voluntad de generar una apuesta ApS más amplia y también los principios de trabajo que se proponen en relación con el/la ignidor/a.
2. Decidir y concretar las primeras acciones con equipo de personas que han iniciado la demanda.
3. Iniciar las primeras reuniones con los primeros agentes a quien se invita a participar, como embrión de un futuro grupo motor ApS.

# Experiencia

*Sant Cugat ya había contactado con el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio y la Diputación de Barcelona en varias ocasiones para organizar cursos para profesores y entidades sobre aprendizaje-servicio. Docentes y referentes de entidades cambiaban, aparecían y desaparecían proyectos, por algunas webs se sabía que algunos estaban activos, pero no exactamente cuáles, y entonces volvía a surgir el interés y acababan por querer organizar un nuevo curso de formación. Pensando en no repetir siempre la misma acción y preocupadas por la sostenibilidad de los proyectos, se acordó plantear una revisión para consolidar la apuesta del municipio por el ApS. Esta supuso mapear proyectos activos, retomar contactos con el CRP para establecer una coordinación conjunta, buscar apoyo político que consolidara la apuesta para que no dependiera de la motivación del equipo técnico y compartirla con otras áreas. Se acordó así iniciar un proceso para consolidar una dinámica estable que tuvo dos años de acompañamiento y buscaba continuidad.*

### Trabajar en clave de proceso

Cada territorio tendrá un punto de partida diferente, por ello hay que tomar conciencia de la situación inicial y buscar acciones que movilicen el ecosistema educativo local para conseguir una dinámica que incorpore el ApS.

# Ideas prácticas

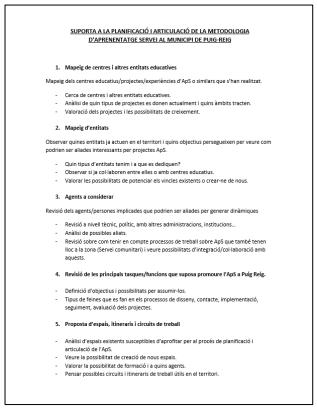
- Aspectos que podemos indagar de un municipio si somos un agente de apoyo externo para tener un mayor conocimiento inicial y situar las propuestas.




- En el momento de presentar el ApS a los agentes iniciales se recomienda usar videos de proyectos donde se visibilicen acciones territorializadas: organización de actos o campañas abiertas al municipio, mejoras en espacio público, etc.




*Fig 2. Ejemplos de vídeos y fichas para ejemplificar experiencias ApS territorializadas.*



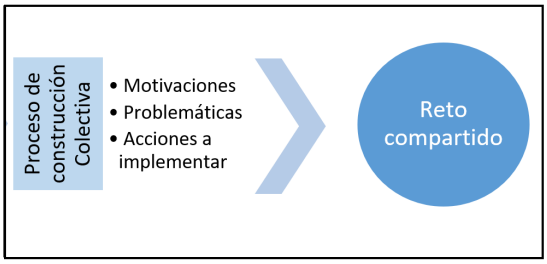
- Ejemplo de documento de propuesta inicial de acciones a acordar en las primeras reuniones. Anexo 2.

*Fig 3. Documento con una propuesta inicial de plan de trabajo.*



# 2. Presentar la propuesta a la comunidad y definir retos comunes

**"Nadie te pide que te metas en esto, por eso estar convencido de por qué lo haces te da fuerza."**




Las personas del territorio han de hacerse propia la propuesta, por ello será importante generar espacios donde pueda presentarse qué es el aprendizaje-servicio destacando sus aportaciones a la comunidad, y que en ellos haya participación para que las personas puedan conectarlo con los retos de su propia realidad. De esta manera, les ayudaremos a ser más conscientes de las problemáticas, compartir sus motivaciones y los objetivos que ya se están queriendo implementar en el territorio, y a que se genere un reto compartido que incorpore la implementación del aprendizaje-servicio. También se puede vincular el ApS a apuestas más amplias activas en el territorio, como los PEC, PEE, Educación 360, etc.

## Desarrollo

1. Identificar los primeros agentes clave para la promoción del ApS a los que invitar a reuniones participativas y formativas, que en un futuro pueden incorporarse al grupo motor. Estos pueden variar según la medida y realidad del municipio.

2. En estos espacios, generar cápsulas formativas para presentar los aspectos básicos del ApS, destacando sus potencialidades y aportaciones para centros, entidades y territorio.

3. Generar espacios participativos donde los agentes puedan compartir sus problemáticas, motivaciones y las acciones que están pretendiendo implementar, con la intención de observar en cuáles pueden confluir incorporando el aprendizaje-servicio.



# Experiencia

*La Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona (DJGCI), las ONGs y entidades del ámbito tenían cierta preocupación sobre el impacto de sus actuaciones educativas. Pensaban que acercarse a los espacios educativos con charlas, talleres puntuales o maletas pedagógicas no les permitía llevar a cabo acciones realmente transformadoras, y ser coherentes con el giro que pretendían dar del asistencialismo a la Educación para la Justicia Global. También los centros sentían que les llegaban muchas propuestas poco conectadas a su día a día. Por ello, cuando se les presenta la propuesta del aprendizaje-servicio y su potencialidad de construir proyectos conjuntos entre entidades y centros, que plantean colaboraciones más largas y que les permite superar la indignación que generaban con sus charlas, con dar un paso hacia la acción mediante la implicación en un servicio ven una gran potencialidad. La DJGCI y las entidades conectan el ApS con su necesidad de buscar estrategias concretas y actuar de acuerdo con este paradigma más transformador, y esta apuesta es mejor recibida por el mundo educativo.*

### Trabajar en una triple dirección

Siempre que se comparta la apuesta es interesante buscar alianzas y construir acciones a la vez en tres niveles diferentes: desde el ámbito ***técnico***, ***político*** y ***del tejido asociativo.***

# Ideas prácticas

- En las reuniones y presentaciones, incluir espacios para que los agentes puedan compartir en torno a cuestiones como: "*Pensemos conjuntamente cómo puede aportar lo que se ha explicado de ApS a problemáticas, motivaciones y acciones que estamos implementando en nuestras entidades, centros educativos o en el territorio*".
- Podemos utilizar como soporte un mapa del territorio con algunos datos del mismo que puedan inspirar a situar la detección de necesidades.
- Recoger las preocupaciones de cada agente, buscando relacionarlas generando diálogo entre agentes para facilitar que encuentren retos conjuntos.



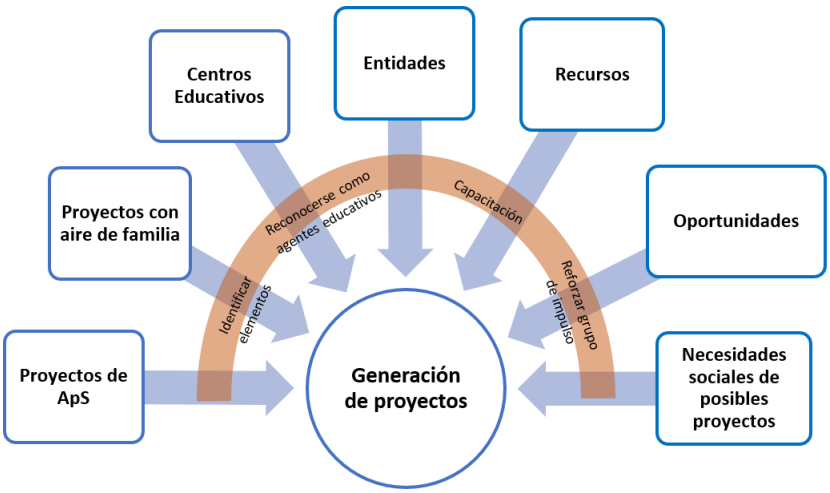

*Fig 4. Diapositiva con las ideas de elementos a identificar para construir retos ApS conjuntos.*



*Fig. 5 Dinámica para identificar problemáticas y crear retos conjuntos.*

# 3. Mapear lo que ya se hace, recursos y oportunidades

**"En ApS casi nadie parte de cero, es importante reconocer lo que ya existe en el territorio."**




Una vez que las personas y organizaciones de la comunidad conocen el ApS y han visto en la propuesta posibilidades de sumarse, necesitamos organizar y movilizar los elementos existentes para generar proyectos que respondan a sus necesidades reales, así como a las personas protagonistas que pueden ser clave para asumir los cambios deseados. Esto supone identificar los proyectos existentes, aquellos similares y otros recursos del territorio (radios, equipamientos, bibliotecas, etc.), así como otras oportunidades (una campaña sensiblizadora a convertir o alguna necesidad por cubrir). A la vez que identificamos recursos es necesario tambien su capacitación y acompañamiento para que puedan reconocerse como agentes educativos y asumir llevar a cabo un proyecto, así como ir reforzando y consolidando el grupo de impulso de la apuesta desde el punto de vista del municipio.

## Desarrollo

1. Crear sesiones participativas donde conjuntamente se identifiquen los proyectos ApS existentes o similares, posibles recursos o equipamientos a participar, oportunidades que las diferentes áreas podrían cubrir con un ApS o necesidades sociales del municipio.
2. Recopilar y visibilizar este mapeo del territorio.
3. Aprovechar estos espacios para continuar la capacitación y empoderamiento de los agentes en ApS e ir consolidando el grupo motor.



# Experiencia

*Gurb ya era conocido en Cataluña por ser uno de los municipios con trayectoria en ApS cuando se inició la propuesta del Servicio Comunitario con esta metodología como una actuación dentro del curriculum de secundaria. Al Ayuntamiento le interesaba conocer lo que ya se hacía, detectar nuevas posibilidades de proyectos y conseguir que estos estuvieran más vinculados a necesidades reales del territorio y a entidades del municipio para potenciar el trabajo en red. Para ello se inició un mapeo con las integrantes del Consejo Escolar Municipal, donde participaban los centros educativos, la técnica de juventud, alguna entidad y el equipo de concejales de educación. Este espacio también permitió incorporar cápsulas formativas para potenciar aspectos pedagógicos de los proyectos y ver retos de los ApS actuales.*

### Combinar espacios de reflexión y acción

A la vez que se generan espacios formativos, que permiten reflexionar y planificar acciones, es necesario comenzar a crear proyectos tangibles donde las participantes puedan ver el ApS en funcionamiento.

# Ideas prácticas

- En las dinámicas podemos utilizar tarjetas de diferentes colores con ideas de posibles agentes o elementos a mapear en el territorio. Anexo 3.
- Para facilitar la identificación de proyectos ApS existentes o posibles oportunidades o necesidades podemos usar fichas con los dinamismos básicos del ApS. Anexo 4.
- La información del mapeo se puede vaciar en un documento catálogo de oportunidades o una base de datos online disponible para todos los agentes interesados. Anexo 5.



*Fig.6. Sesión de identificación de recursos ApS en Gurb.*




*Fig. 7. Diapositiva con propuestas de tipos de recursos a mapear.*

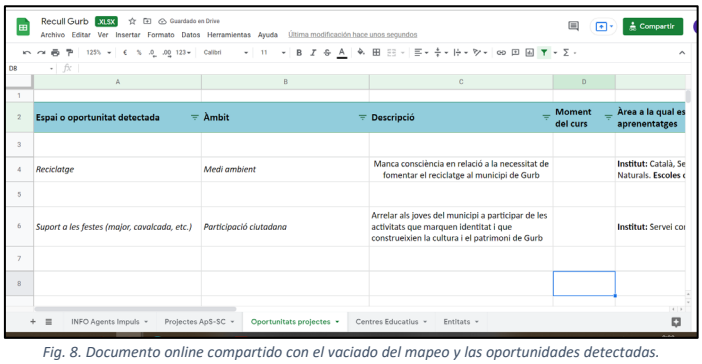



*Fig. 8. Documento online compartido con el vaciado del mapeo y las oportunidades detectadas.*

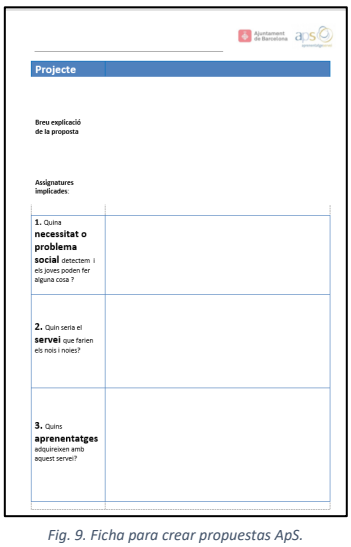
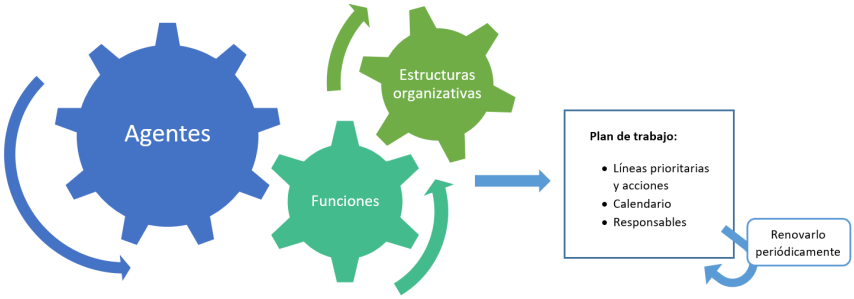



*Fig. 9. Ficha para crear propuestas ApS.*

# 4. Establecer dinámicas de trabajo y acciones de impulso del ApS

**"Si queremos que los ApS sean perdurables, deberemos pensar cómo se organiza todo esto."**

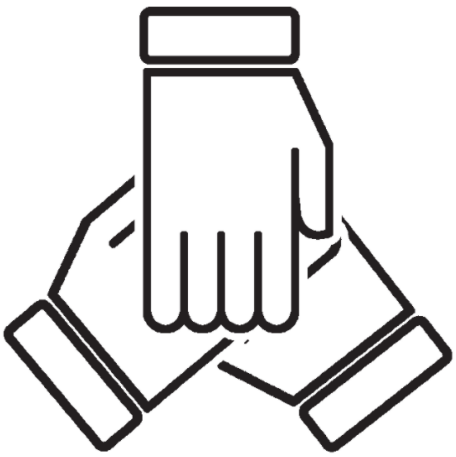



Debemos consolidar circuitos de información y dinámicas de trabajo entre agentes para que no solamente surjan proyectos, sino que estos se mantengan, mejoren y en un futuro surjan nuevos con otros agentes. Esto implica llevar a cabo algunas acciones de impulso puntuales (organización de cursos, encuentros o actos de reconocimiento), pero a su vez consolidar espacios organizativos donde los agentes del territorio asuman funciones acordadas.

## Llevarlas a cabo

Este paso no acaba con establecer estas nuevas dinámicas y acciones, sino que tendremos que contar con el tiempo para llevarlas a cabo, afinar su encaje y consolidarlas.

## Desarrollo



1. En reuniones conjuntas, revisar dinámicas de trabajo y circuitos de información necesarios para generar proyectos.
2. Establecer funciones corresponsabilizadas y distribuidas entre agentes.
3. Acordar las acciones de impulso a llevar a cabo durante el curso.
4. Consolidar espacios organizativos necesarios, como el grupo de motor de impulso ApS.

# Experiencia

*En Puig-Reig se decidió que el mejor espacio para dar estabilidad a los proyectos de aprendizaje-servicio era crear un grupo de trabajo vinculado al Consejo Escolar Municipal como estructura donde ya se reunían representantes de los diferentes espacios educativos y donde se podían vincular entidades sociales implicadas. El grupo decidió que realizaba reuniones a finales de curso para compartir ideas, necesidades y priorizar los proyectos en los cuales se implicaría el siguiente curso. Buscarían los agentes a sumar o vincular al proyecto según su temática y servicios. Los centros ejecutarían los proyectos en sus fases previas y las representantes del ayuntamiento darían apoyo logístico a las acciones de servicio fuera de los centros y a la coordinación entre los centros para que fueran parte de un proyecto conjunto. Además de los proyectos concretos, el grupo motor era responsable de decidir acciones sobre la apuesta global: crear redes sociales para difundir los ApS, actos finales de reconocimiento, etc.*

### Facilitar el empoderamiento y la autonomía

Es posible que inicialmente las funciones de impulso del ApS y coordinación de la apuesta las asuman las impulsoras principales o la ignidora, pero se tratará de ir empoderando otros agentes para asumirlas.

# Ideas prácticas

- Generar sesiones de trabajo participativas donde podamos visibilizar posibles agentes y funciones en tarjetas (Anexo 6), decidir aquellas que son necesarias y atribuirlas a los agentes que pueden asumirlas.

- Pueden existir diferentes tipos de reuniones organizativas según la medida del municipio y las posibilidades de dedicación: grupo motor de técnicos con reuniones periódicas, consejo asesor anual ampliado, grupo con las responsables de proyectos. Ej. de tipo de reunión y participantes en el Anexo 6.

- Con las acciones puntuales puede ser interesante generar un plan de trabajo anual y calendarizarlo con responsables para que guíe el trabajo del grupo. Anexo 7.



*Fig. 10. Sesión de trabajo del grupo motor ApS en Puig-Reig para distribuir funciones.*

# 5. Construir proyectos de ApS

**"En el ApS aprendes mientras lo vives"**

Identificadas las oportunidades de posibles proyectos de ApS en el territorio, toca ponernos manos a la obra: construirlos y llevarlos a cabo. Para esto es interesante acabar de concretar los elementos básicos de esta actuación y facilitar los contactos necesarios entre entidades, centros y otros posibles participantes en el ApS. Esto implica definir la necesidad social sobre la que se actuará, con qué servicio y qué aprendizajes se trabajarán, así como otros aspectos pedagógicos y organizativos esenciales de los proyectos. Este proceso puede darse en espacios de formación o seminarios que incorporen momentos prácticos como talleres, reuniones de trabajo y acompañamiento con los posibles participantes o asesorar desde la distancia el trabajo autónomo de los mismos. Para facilitar los proyectos también puede ser una ayuda contar con recursos técnicos, infraestructuras o incluso recursos económicos facilitados por el municipio.

## Llevarlos a cabo

Luego necesitaremos contar con un tiempo para llevar a cabo los proyectos, acompañar su ejecución, difundirlos y reconocer a los participantes una vez se hayan acabado. Esto nos ayudará a reforzar positivamente las acciones y motivar hacia nuevos ApS.

## Desarrollo

1. Crear espacios de formación-taller en ApS.
2. Acompañar y coordinar el diseño y ejecución.
3. Facilitar recursos (espacios, infraestructuras, económicos, etc.)
4. Difundir los proyectos y organizar espacios de reconocimiento.
5. Evaluar los proyectos ApS para potenciar su mejora.



# Experiencia

*Desde la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona (DJGCI) se iniciaron diversas estrategias para acompañar la creación de proyectos. El primer curso que se apostaba por el ApS se realizó una formación para entidades donde se identificaron tres posibles proyectos piloto que se acompañaron con espacios de reunión para su diseño y apoyo a su implementación. Además del espacio conjunto, las entidades podían contar con encuentros individuales. Más adelante se replicó esta estrategia en los diferentes distritos. Se facilitó que la persona ignidor/a de la apuesta pudiera dedicar tiempo a reuniones individuales con las entidades del territorio o personas del equipo técnico de distrito para identificar posibles proyectos y acompañarlos. Así surgieron ApS liderados por entidades o alguna técnica de cooperación de distrito. Paralelamente, se generó una subvención económica específica de ApS para facilitar recursos para que las entidades pudieran llevar a cabo los proyectos y se mantuvo un espacio de seminario participativo para continuar profundizando en mejorar los proyectos.*

### Acompañar proyectos piloto

El acompañamiento garantiza tener buenas experiencias positivas en el territorio, demostrar que es posible y motivar desde la práctica. Por eso es importante difundirlas y celebrarlas públicamente.

# Ideas prácticas

- Contar con espacios diversos de acompañamiento: formaciones como espacios de taller práctico, encuentros individuales "cafés ApS" para avanzar en los proyectos y seminarios participativos.
- Fichas o documentos prácticos para acompañar la elaboración de proyectos ApS (similares a las de identificación Anexo 4 y ampliarlas).

NECESSITAT SOCIAL: SELECCIONAR CORRECTAMENT LES DEIXALLES

| | Tasques de servei | Aprenentatges |
|---|---|---|
| Bressol/Infantil | Activitat per aprendre on va contenidors, a la classe i anar a al carrer | Vocabulari, colors, materials |
| Primària | - Activitats de selecció, cartells de conscienciació de tirar-ho bé i a dins als contenidors. Visitar la deixalleria | Com dissenyar i realitzar un cartell<br>Conèixer més tipus de material i contenidors<br>Valors |
| ESO | Que els propis alumnes facin difusió: escoles, plaça, veins... (abans s'ho han de preparar i treballar). Que l'alumnat ensenyi que hi va i que no. Buidar el contenidor i pesar les deixalles abans i després. | Exposicions orals, panells, cartells, fer vídeos de presentació...<br>Estadística, civisme, c. Naturals... |
| Batxillerat | - Fer un estudi del que es fa bé, el que no i el que podríem fer per millorar-ho i donar-ho a conèixer.<br>- Traduir a nivell econòmic les deixalles per conscienciar la població del cost i fer un retorn a la població. | Recollida de dades, gràfics, elaboració d'informes...<br>Economia, estalvi a les llars... |
| Adults | Preparar una campanya en què s'expliqui on va cada deixalla i que vagin a cada barri i a les escoles a explicar-ho | |
| Lleure | Muntar una caminada i aprofitar l'activitat per fer recollida de deixalles | |

*Fig. 11. Ficha con posibles servicios y aprendizajes a partir de una necesidad social detectada*

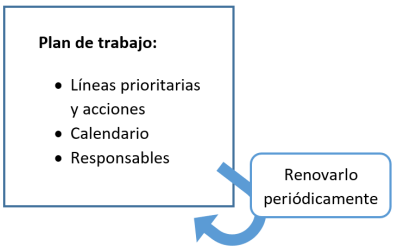
- Crear guías prácticas ApS para los agentes, documentos resumen o preguntas reflexivas que acompañen la creación de proyectos (Anexo 8).
- Realizar actos de reconocimiento a final de curso o aprovechar medios de comunicación locales para difundir las apuestas.




*Fig. 12. Noticia sobre el proyecto ApS anual compartido en Puig-Reig*

# 6. Revisar y establecer nuevos retos de futuro

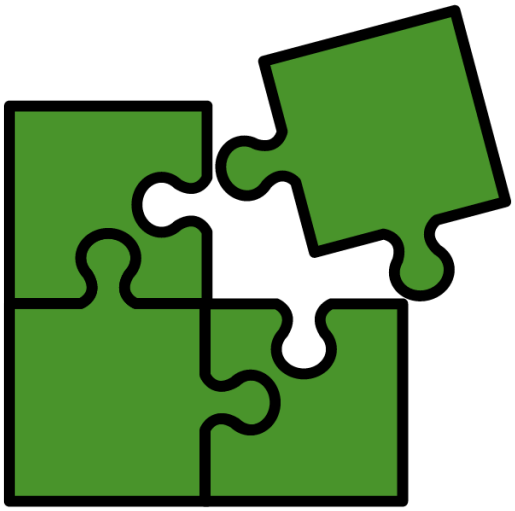
**"Creamos un puzzle: sumamos las piezas que faltan y cada uno aporta desde su lugar."**




Desde un inicio es importante establecer acciones y temporalizarlas en un plan de trabajo. Se trata de un proceso que el territorio debe asumir con regularidad para mantener la apuesta global activa, orientar los proyectos hacia la mejora pedagógica y del impacto social aprovechando las potencialidades del ApS. Si no lo hacemos corremos el riesgo de que la apuesta municipal se difumine y con el tiempo los proyectos de ApS activos se pierdan o se dejen de impulsar nuevos. Para ello será necesario dedicar momentos con el grupo de impulso para analizar la situación en la cual se encuentra el municipio, establecer retos de mejora y concretarlos en acciones para conseguirlos. Esto puede implicar establecer un nuevo plan de trabajo para el curso siguiente o cambios en las dinámicas, circuitos y estructuras que sostienen la apuesta si se han detectado problemas o posibles mejoras según las situaciones observadas para adecuarse mejor a la situación actual.

## Desarrollo

1. Hacer una nueva diagnosis con los referentes o el grupo motor ApS para tener una imagen de la situación actual: proyectos surgidos (número, etapa, temática, etc.), entidades implicadas, calidad de los proyectos, etc.
2. Plantear nuevos retos con la comunidad ApS.
3. Desgranar los retos en línieas de acción, con responsables y calendario específico.
4. Valorar la necesidad de introducir cambios en la dinámica de trabajo del territorio.



# Experiencia

*Después de diversos cursos impulsando proyectos de ApS en Sant Cugat y dos de acompañamiento por parte de la Diputación de Barcelona y el Centro Promotor de ApS, el equipo técnico de educación realiza una sesión de trabajo de revisión de la situación actual. En ella, visibilizan el momento en el que se encuentran con la ayuda de un mapa de las experiencias activas, algunos datos sobre los proyectos, participantes y las acciones principales realizadas los últimos años. Observan la situación, reflexionan y dialogan sobre sus percepciones conjuntamente y sobre cómo les gustaría continuar. Piensan diferentes retos a abordar y priorizan dos para conseguir el siguiente curso: Acompañar a las áreas de la administración para aprovechar algunas actuaciones activas para convertirlas en ApS y consolidar espacios de encuentro con otros agentes del territorio (Centro de Recursos Pedagógicos CRP, PEC, etc.). Con la ayuda de las tarjetas de posibles acciones, planifican las necesarias y deciden en qué momento del curso sería posible llevarlas a cabo (formación-taller a equipos técnicos, encuentro con el CRP, compartir oportunidades de ApS en una web, etc.).*

# Ideas prácticas

- Crear informes sobre la situación actual del ApS en el municipio en base al mapeo. Anexo 9.
- Generar una línea del tiempo con las acciones principales realizadas para poderlas revisar conjuntamente. Anexo 9.
- Volver a trabajar sobre un mapa y datos del municipio para identificar nuevos retos como inicialmente.
- Fichas para convertir los retos en acciones concretas y un plan de trabajo. Anexo 9. Tarjetas con posibles acciones para el impulso para tener más ideas (Pueden basarse en las funciones del Anexo 6).

### Construir documentos que visibilicen la apuesta

Generar un programa escrito de apuesta, webs, exposiciones, trípticos, mociones a aprobar por el municipio. Estos nos ayudan a consolidar nuestras ideas y visibilizar la apuesta cuando ya tiene consistencia.



*Fig. 13. Sesión del equipo de impulso de Sant Cugat para analizar la situación del ApS y pensar retos de mejora*

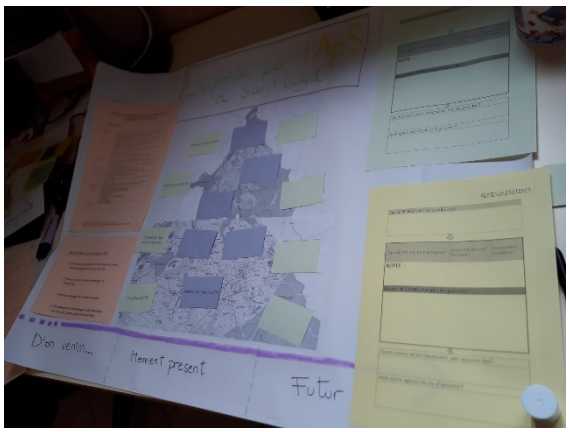
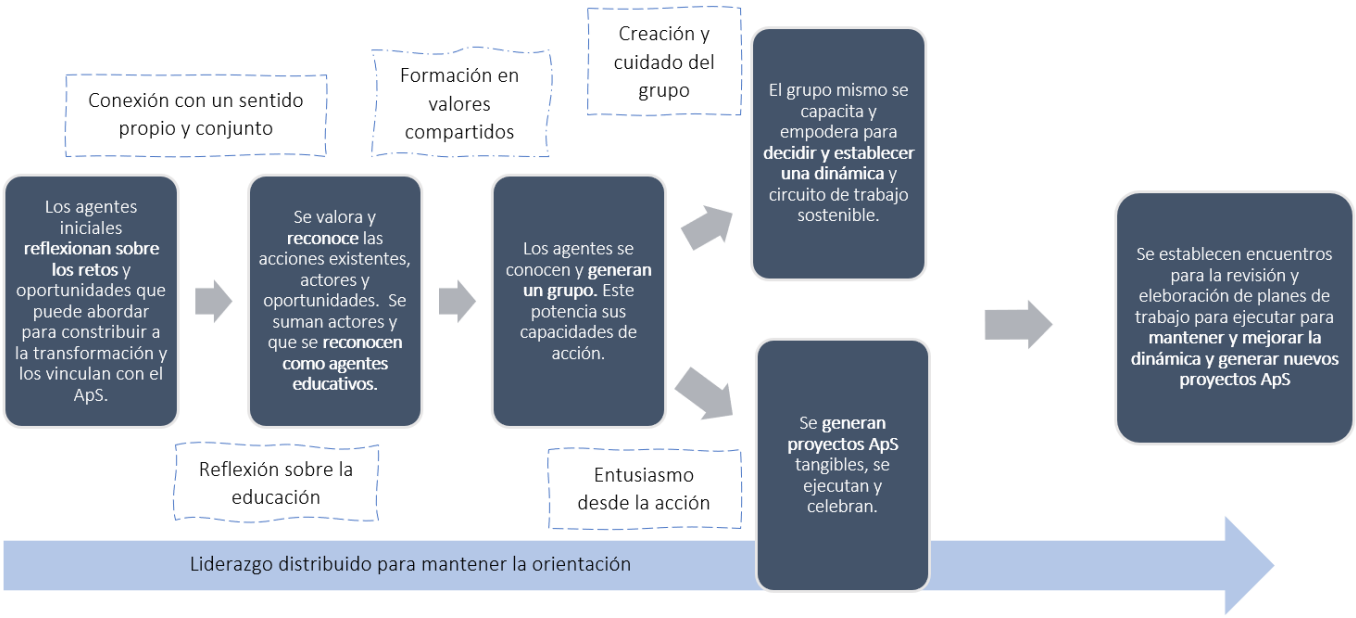



*Fig. 14. Documento de trabajo de la dinámica participativa creada para esta finalidad*

# Teoría del cambio

Todo programa es construido con el sustento de una **teoría del cambio**, *un razonamiento que explica cómo funciona, por qué funciona y que incorpora la cadena causal que relaciona la acción con los resultados*, destacando los mecanismos que hacen que tenga los efectos esperados. Esta teoría nos ayuda a entender la transformación social que hay detrás de nuestras acciones incorporando su complejidad, asumiendo que la relación objetivos resultados no es unidireccional y dando valor a los mecanismos que producen estos cambios.




Basándonos en estas ideas presentamos una propuesta de la posible teoría del cambio detrás de nuestras actuaciones que no solo busca generar un mayor número de proyectos en el territorio, sino modificar conductas, cambiar mentalidades y orientarlas a la trasformación social en pro de lo común. Para lo que no debemos perder de vista poner el foco en la producción de ciertos mecanismos mediante nuestras acciones: que los agentes puedan conectar con el sentido de la propuesta, reflexionar sobre su concepción de la educación, crear un grupo que pueda entusiasmarse con los proyectos de ApS y conectar con sus valores.

# Recuperar el común desde la educación

Generar territorios donde se extiendan actuaciones de aprendizaje-servicio en clave territorial hace que se conviertan en barrios y pueblos activos, implicados, con relaciones ricas, y que se doten de verdadero sentido de comunidad. En ellos nos construimos tomando conciencia de las problemáticas sociales, entre la reflexión y la acción, como ciudadanía competente que comparte una voluntad de transformar su entorno y una identidad de ser conjuntamente.




La educación que construye el aprendizaje-servicio en relación con el entorno es una educación:

- Participada por más agentes, que a su vez educa en la participación ciudadana y construye comunidad.
- Orientada al bien común y a la construcción de comunidades más justas y dignas.
- Que no pierde la tradición renovadora de la pedagogía activa y la educación democrática.
- Que apuesta por la equidad en el acceso a oportunidades educativas y que potencia el tejido social.

El aprendizaje-servicio genera dinámicas de **común educativo local**, es decir, posibilita la gestión de acciones educativas en comunidad y con mayor participación de agentes, a la vez que genera entre un tejido comunitario más fuerte y empoderado para actuar orientado al bien público y la construcción de sociedades más justas.

# Otras guías y recursos sobre ApS en el ámbito local

- Bär, Brenda, Calvet, Jordi, Campo, Laura, Puig, Josep M. y Rubio, Laura (2020). ***Consideracions i propostes per implantar l'aprenentatge servei a l'àmbit local***. Centre Promotor d'AprenentatgeServei.

  Recoge aportaciones de diferentes personas referentes del mundo educativo, social y de la administración para buscar las claves básicas para implantar el ApS en un territorio como una tarea conjunta de diversos agentes del territorio.

- Puig, Josep M. y Campo, Laura. (2012). ***Implantar ApS a l'àmbit local.*** Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei. Fundació Bofill.

  Uno de los primeros trabajos que posiciona el rol de las administraciones locales para implantar el aprendizaje-servicio en los municipios identificando las acciones básicas a activar.

- Bär, Brenda., Campo, Laura., y Rubio, Laura. (2021). ***Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio.*** Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 243-263.

  Articulo académico que amplía el proceso explicado en esta guía y aporta información sobre la investigación de la que surge esta propuesta.

- ***Guías Red Española de Ciudades Educadoras***

  8 guías prácticas para ayuntamientos elaboradas durante el período 2016-2018 por la Red de Ayuntamientos en el grupo de Trabajo ***El aprendizaje-servicio como instrumento de cohesión social***. Cada guía aborda una acción concreta que puede realizarse para el impulso del ApS.

  Guía 1: Cómo crear un grupo local de impulso del ApS.
  Guía 2: Cómo promover formación ApS en el municipio.
  Guía 3: Cómo establecer alianzas con otros departamentos municipales.
  Guía 4: Cómo organizar una jornada local de intercambio de experiencias ApS.
  Guía 5: Cómo reconocer a los niños, niñas y jóvenes protagonistas.
  Guía 6: Cómo incorporar el ApS en las convocatorias de subvenciones.
  Guía 7: Cómo elaborar un inventario de proyectos ApS locales.
  Guía 8: Cómo generar un espacio web de ApS.

- ***Mapa interactivo de municipios que impulsan ApS en el Estado español.*** Red Española de Aprendizaje Servicio.

  En el mapa se pueden ver qué ayuntamientos o entidades locales impulsan el ApS en sus municipios y haciendo clic en cada uno de ellos podrás ver un pequeño resumen del tipo de actuaciones.

- Bosch, Carme; Climent, Teresa; Puig, Josep M. (2009). ***Partenariado y redes para el aprendizaje Servicio.*** En Puig, J.M. (Coord). (2019). Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico. Graó.

  Capítulo justificativo de la importancia del partenariado y el trabajo en red para el impulso del aprendizaje-servicio a nivel local.

- Bosch, Carme y López, Matilde (2008). ***Guia metodològica de l'Aprenentatge Servei***. Diputació de Barcelona.

- ***Guías del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio***

  Compilación de guías para el impulso de experiencias en diferentes ámbitos (Justicia Global, Medio Ambiente, Artes, Alimentación Sostenible, etc.), así como recomendaciones según el agente de impulso (centros educativos, entidades sociales, etc.) o para mejorar aspectos pedagógicos concretos (reflexión, introducción de tecnologías, etc.).

- Ayuntamiento de Barcelona. ***Educación para la justicia global y aprendizaje-servicio. Una propuesta del Ayuntamiento de Barcelona.*** Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional.

  Ejemplo de apuesta local por el aprendizaje-servicio desde el área de Cooperación y Justicia Global del Ay. de Barcelona.

# Anexos. Herramientas

## ANEXO 1. Posibles funciones a acordar de la persona ignidora o de apoyo

**En relación con las entidades o centros educativos:**

• Presentar la propuesta a las entidades y centros y estudiar las posibilidades que tendrían para implicarse en un proyecto de aprendizaje servicio.

• Organizar un mapeo de las entidades y centros de un territorio y posibles alianzas con centros educativos y otros actores.

• Organizar sesiones formativas por entidades y centros si son necesarias o invitar a aquellas existentes en su entorno y complementar la formación con contenido específico.

• Acompañar en la formulación de proyectos descubriendo los diferentes elementos del aprendizaje servicio.

• Facilitar los contactos para la puesta en marcha de colaboraciones.

• Acompañarlos en la implementación inicial del proyecto que haya iniciado con el centro educativo.

• Diseñar sesiones de evaluación conjuntas entre entidad y centro educativo.

**En relación con el personal técnico:**

• Dar a conocer al personal técnico el aprendizaje servicio y sus posibilidades dentro sus áreas y con las entidades de su ámbito.

• Acompañar el mapeo de entidades y oportunidades en las que se podría incluir el aprendizaje servicio.

• Elaborar documentos necesarios para presentar la propuesta a entidades y otros actores vinculados.

• Apoyar las tareas que tengan relación con el aprendizaje servicio en el área.

• Generar conjuntamente un circuito/grupo de impulso para facilitar colaboraciones entre los demás actores implicados: técnico/a Centro de Recursos Pedagógicos, técnico/a Educación, etc.

**En relación con los/las concejales o consejeros/as políticos/cas:**

• Presentar la propuesta a los consejeros/as políticos/cas y su aportación.

• Recoger sus percepciones e intenciones de trabajo para incorporarlas a la propuesta que se llevará a cabo en el distrito.

**En relación con la coordinación de la propuesta:**

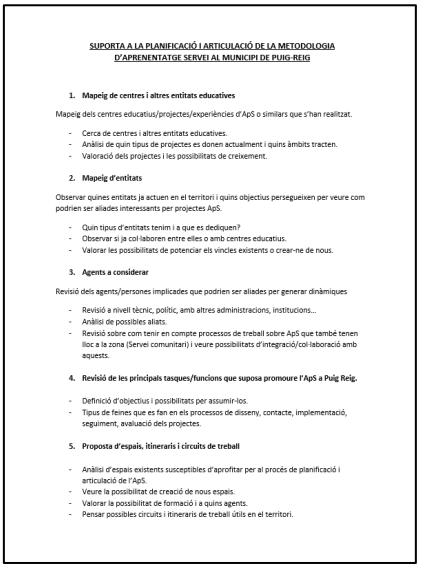
• Coordinar la apuesta con las referentes responsables del territorio.

• Coordinar planes de acción revisados y acordados con los agentes.

• Dar apoyo a la dinamización del grupo motor y su empoderamiento.

• Realizar memorias de seguimiento de la propuesta.

## ANEXO 2. Ejemplo de acuerdo inicial de primeros pasos



SUPORTA A LA PLANIFICACIÓ I ARTICULACIÓ DE LA METODOLOGIA D'APRENENTATGE SERVEI AL MUNICIPI DE PUIG-REIG

1. **Mapeig de centres i altres entitats educatives**

Mapeig dels centres educatius/projectes/experiències d'ApS o similars que s'han realitzat.

- Cerca de centres i altres entitats educatives.
- Anàlisi de quin tipus de projectes es donen actualment i quins àmbits tracten.
- Valoració dels projectes i les possibilitats de creixement.

2. **Mapeig d'entitats**

Observar quines entitats ja actuen en el territori i quins objectius persegueixen per veure com podrien ser aliades interessants per projectes ApS.

- Quin tipus d'entitats tenim i a que es dediquen?
- Observar si ja col·laboren entre elles o amb centres educatius.
- Valorar les possibilitats de potenciar els vincles existents o crear-ne de nous.

3. **Agents a considerar**

Revisió dels agents/persones implicades que podrien ser aliades per generar dinàmiques

- Revisió a nivell tècnic, polític, amb altres administracions, institucions...
- Anàlisi de possibles aliats.
- Revisió sobre com tenir en compte processos de treball sobre ApS que també tenen lloc a la zona (Servei comunitari) i veure possibilitats d'integració/col·laboració amb aquests.

4. **Revisió de les principals tasques/funcions que suposa promoure l'ApS a Puig Reig.**

- Definició d'objectius i possibilitats per assumir-los.
- Tipus de feines que es fan en els processos de disseny, contacte, implementació, seguiment, avaluació dels projectes.

5. **Proposta d'espais, itineraris i circuits de treball**

- Anàlisi d'espais existents susceptibles d'aprofitar per al procés de planificació i articulació de l'ApS.
- Veure la possibilitat de creació de nous espais.
- Valorar la possibilitat de formació i a quins agents.
- Pensar possibles circuits i itineraris de treball útils en el territori.

**APOYO A LA PLANIFICACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL MUNICIPIO DE PUIG-REIG**

1. Mapeo de centros y otras entidades educativas

Mapeo de los centros educativos/proyectos/experiencias de ApS o similares que se han realizado.

- Búsqueda de centros y otras entidades educativas.

- Análisis de qué tipos de proyectos se dan actualmente y qué ámbitos tratan.

- Valoración de los proyectos y posibilidades de crecimiento.

2. Mapeo de entidades

Observar qué entidades ya actúan en el territorio y qué objetivos persiguen para ver cómo podrían ser interesantes aliadas en proyectos ApS.

- ¿Qué tipo de entidades tenemos y a qué se dedican?

- Observar si ya colaboran entre sí o con centros educativos.

- Valorar las posibilidades de potenciar los vínculos existentes o crear otros nuevos.

3. Agentes a considerar para sumar a la apuesta

Revisión de los agentes/personas implicadas que podrían ser aliadas para generar dinámicas

- Revisión desde el punto de vista técnico, político, con otras administraciones, instituciones…

- Análisis de posibles aliados.

- Revisión acerca de cómo tener en cuenta procesos de trabajo sobre ApS que también tienen lugar en la zona (Servicio comunitario, Edu360, PEC) y ver posibilidades de integración/colaboración con los mismos.

4. Revisión de las principales tareas/funciones que supone promover el ApS en Puig Reig.

- Definición de objetivos y posibilidades para asumirlos.

- Tipo de trabajos que se realizan en los procesos de diseño, contacto, implementación, seguimiento, evaluación de los proyectos.

5. Propuesta de espacios, itinerarios y circuitos de trabajo

- Análisis de espacios existentes susceptibles de aprovechar para el proceso de planificación y articulación del ApS (Consejo Escolar Municipal por ej.).

- Ver la posibilidad de creación de nuevos espacios.

- Espacio de formación-taller de proyectos.

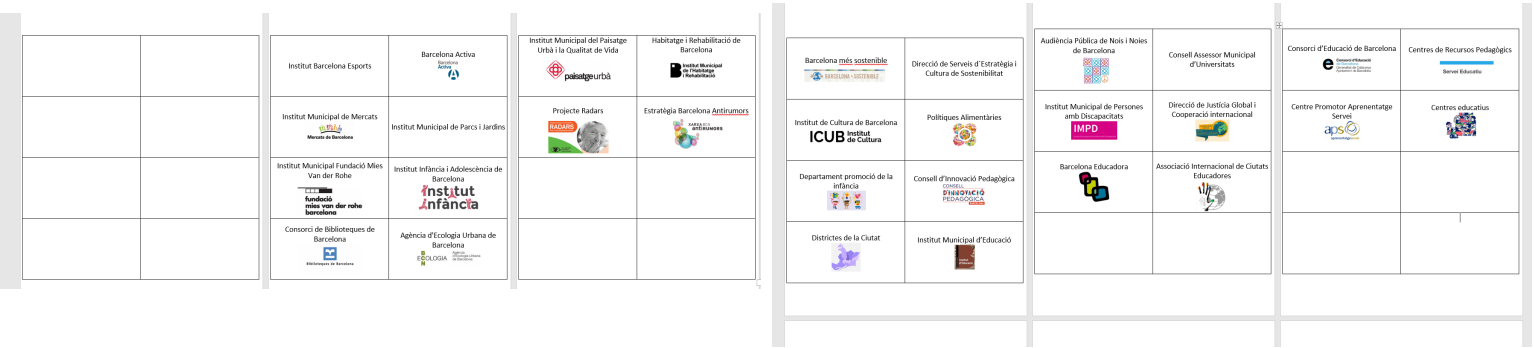
– Pensar posibles circuitos e itinerarios de trabajo útiles en el territorio.

## ANEXO 3. Listas para generar tarjetas y ejemplos para la identificación de recursos y agentes

Listado de alianzas posibles:

| Posibles agentes con los que tejer alianzas |
|---|
| • **Equipo técnico local de educación**<br>• **Equipo técnico de áreas con interés o experiencias**<br>• **Equipos técnicos de administraciones supramunicipales como la Diputación de Barcelona o Consejos Comarcales**<br>• **Centro de Recursos Pedagógicos**<br>• **Centros Educativos**<br>• **Concejales de las diferentes áreas**<br>• **Punto de Información Juvenil**<br>• **Servicio Socio Educativo**<br>• **Entidades sociales**<br>• **Equipamientos (bibliotecas, centros cívicos…)**<br>• **Responsables LIC del Departament d'Educació**<br>• **Otros agentes…** |

Ejemplos de tarjetas de agentes de la ciudad de Barcelona y vacías a rellenar:




Se pueden generar tarjetas con ideas de tipos de agentes a partir de este listado:

| Ámbitos en los cuales podemos encontrar proyectos de ApS |
|---|
| • Acompañamiento en el proceso educativo |
| • Apoyo a otras personas |
| • Intercambios generacionales |

| |
|---|
| • Protección del medio ambiente y los animales |
| • Participación ciudadana |
| • Justicia Global y Cooperación Internacional |
| • Igualdad-Feminismos |
| • Promoción de la salud |
| • Arte y patrimonio |
| • Cultura |
| **Áreas en los que podemos encontrar entidades, equipamientos o servicio públicos o equipos técnicos locales que pueden implicarse** |
| • Educativas |
| • Igualdad- Feminismos |
| • Solidaridad, Justicia Global y cooperación internacional |
| • Territorio |
| • Medio Ambiente |
| • Gobernanza |
| • Participación |
| • Gente mayor |
| • Cultura y Fiestas |
| • Juventud |
| • Comercio y mercados |
| • Comunicación |
| • Salud |
| • Deportes |
| • Patrimonio cultural y museos |
| • Servicios Sociales |
| • Diversidad funcional |

*A veces es difícil imaginar los posibles equipamientos o servicios públicos que, por ello, pueden ponerse ejemplos concretos que es común encontrar en todos los municipiois: Centros de Salud, radios municipales, bibliotecas, mercados, casales de gente mayor, casas de cultura, teatros, etc.*

Tipos de proyectos similares al ApS a rastrear en el territorio:

| **Proyectos similares al ApS o con aire de familia** |
|---|
| Trabajos de campo |
| Iniciativas solidarias asistemáticas |

| |
|---|
| Servicios comunitarios o voluntariados |
| Situaciones simuladas |
| Charlas, talleres o formaciones |
| Metodologías con dinamismos básicos compartidos |

Posibilidades de centros educativos:

| **Tipo de centro educativo que podemos encontrar en el territorio** | |
|---|---|
| **Ámbito** | **Tipo de centro** |
| **Centros de educación formal** | Escuelas 0-3 |
| | Escuelas de Infantil y Primaria |
| | Instituto-Escuela |
| | Institutos de secundaria y formación profesional |
| | Centros de Educación Especial |
| | Conservatorios y escuelas de música |
| | Centros de enseñanzas artísticas |
| | Academias oficiales de idiomas y Centros de Normalización Lingüística |
| | Escuelas de Adultos |
| | Universidades y Escuelas de educación superior |
| | |
| **Centros de educación no formal** | Centros de ocio y tiempo libre (Agrupamientos escoltas, esplais, centros excursionistas) |
| | Academias de lenguas |
| | Aulas y talleres de música |
| | Talleres de arte |
| | Talleres de baile |
| | Talleres de informática y código |
| | Espacios de juventud o Espacio Socioeducativo |
| | Educadores/as de calle |
| | Cursos o talleres no formales |
| | Centros Socioeducativos |

También identificamos la figura del recurso que puede ser un apoyo en los proyectos en momentos concretos: medios de comunicación como revistas municipales, equipos de megafonía, saberes de técnicos o personas concretas, etc.

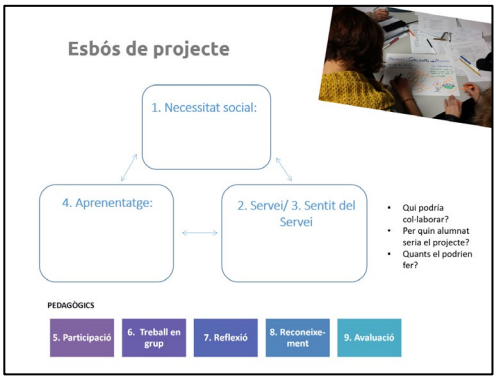
| Equipamiento y espacio público |
|---|
| Medios de comunicación |
| Infraestructura o material |
| Saberes de agentes |
| Apoyo técnico |

Oportunidades propias del territorio a indagar:

| Oportunidades del territorio |
|---|
| Días o Semanas señaladas (Día Mundial de las personas refugiadas, Semana de la sostenibilidad, etc.) |
| Acciones o campañas puntuales (Campaña de civismo, contra las violencias machistas, etc.) |
| Redes (red antirumores, red contra el maltrato animal, etc.) |
| Programas con dimensión territorial (programa Radars para aproximar servicios a personas mayores, etc.) |
| Acciones propias de los territorios consolidadas (festival de cine o fotografía, muestra solidaria, etc.) |
| Políticas globales amplias (ODS, Ciudad amiga de las personas mayores, etc.) |

## ANEXO 4. Posibles formatos de fichas para recoger proyectos ApS existentes o posibilidades detectadas y trabajarlas.

Diapositiva o ficha para identificar posibles proyectos visibilizando aquellos dinamismos que también forman parte y habrán de abordarse en un futuro.



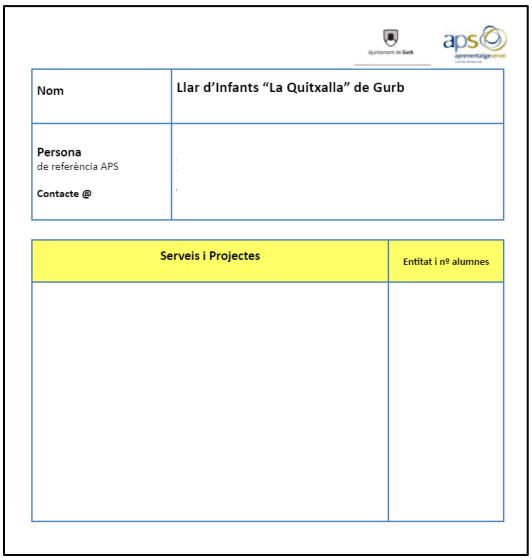

Fichas del catálogo de proyectos activos o para acompañar la creación de nuevas posibilidades.


CATÀLEG OPORTUNITATS DE SERVEIS

I APOSTA PER VEHICULAR PROJECTES D'APRENENTATGE SERVEI

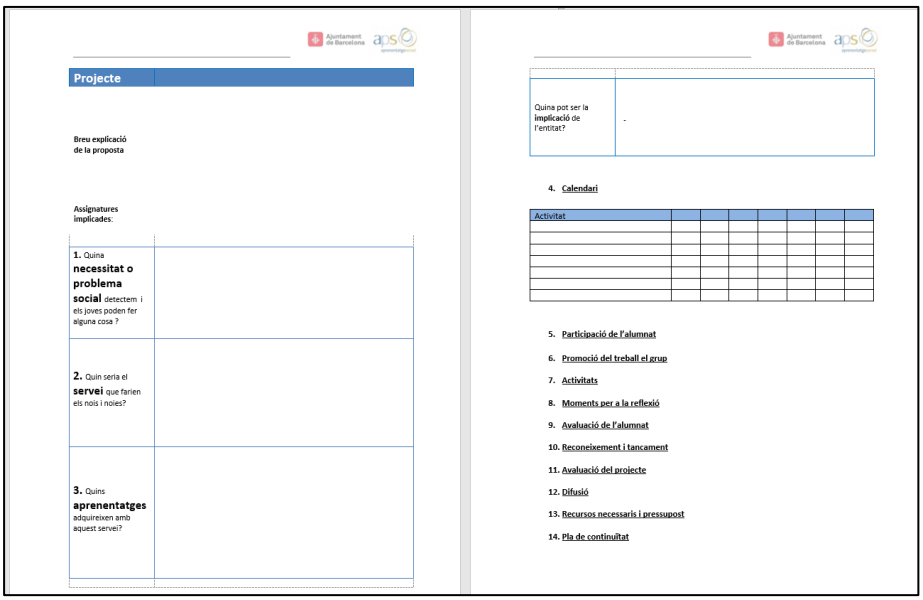
Esborrany a acabar per l'equip d'impuls





| Nom | Llar d'Infants "La Quitxalla" de Gurb |
|---|---|
| Persona de referència APS<br>Contacte @ | |

| Serveis i Projectes | Entitat i nº alumnes |
|---|---|
| | |



Projecte

Breu explicació de la proposta

Assignatures implicades:

| | |
|---|---|
| 1. Quina **necessitat o problema social** detectem i els joves poden fer alguna cosa ? | |
| 2. Quin seria el **servei** que farien els nois i noies? | |
| 3. Quins **aprenentatges** adquireixen amb aquest servei? | |

| | |
|---|---|
| Quina pot ser la implicació de l'entitat? | - |

4. Calendari

| Activitat | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

5. Participació de l'alumnat
6. Promoció del treball el grup
7. Activitats
8. Moments per a la reflexió
9. Avaluació de l'alumnat
10. Reconeixement i tancament
11. Avaluació del projecte
12. Difusió
13. Recursos necessaris i pressupost
14. Pla de continuïtat

Fichas para hacer un mapeo ApS desde las áreas de la administración municipal:

**ÀREA:**

**Persona referent i contacte**

| |
|---|
| **1. Quines ENTITATS o EQUIPAMENTS rellevants es vinculen a la temàtica de la teva àrea?** |
| Llista entitats per prioritzar. |
| **Quins espais de trobada existeixen amb aquestes entitats?** |
| |
| **2. Quines NECESSITATS amb mirada de municipi detectes a la teva àrea on es podrien involucrar joves i infants?** |
| - |

| |
|---|
| Exemples: |

| |
|---|
| **3. Quines PROJECTES D'APRENENTATGE SERVEI estan actius en la temàtica de la teva àrea?** |
| Alguns que coneixem: |
| **Quins PROJECTES SIMILARS amb mirada comunitària esteu impulsant?** |
| Alguns coneguts: |

| |
|---|
| **4. Quins projectes imagines a la teva àrea? Què podries oferir per impulsar-los?** |
| - |
| **Com puc continuar des de la meva àrea? A què em puc comprometre?** |
| |

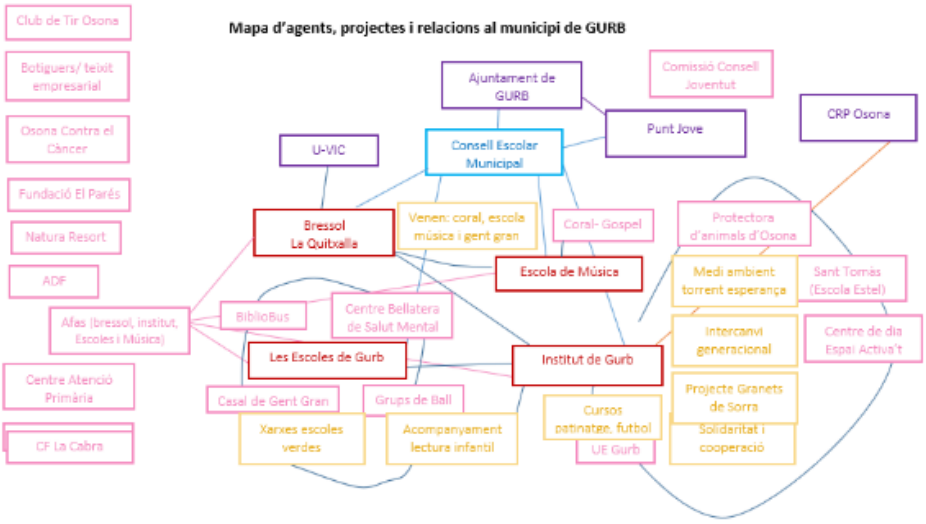
**NECESSITAT SOCIAL**

**SELECCIONAR CORRECTAMENT LES DEIXALLES**

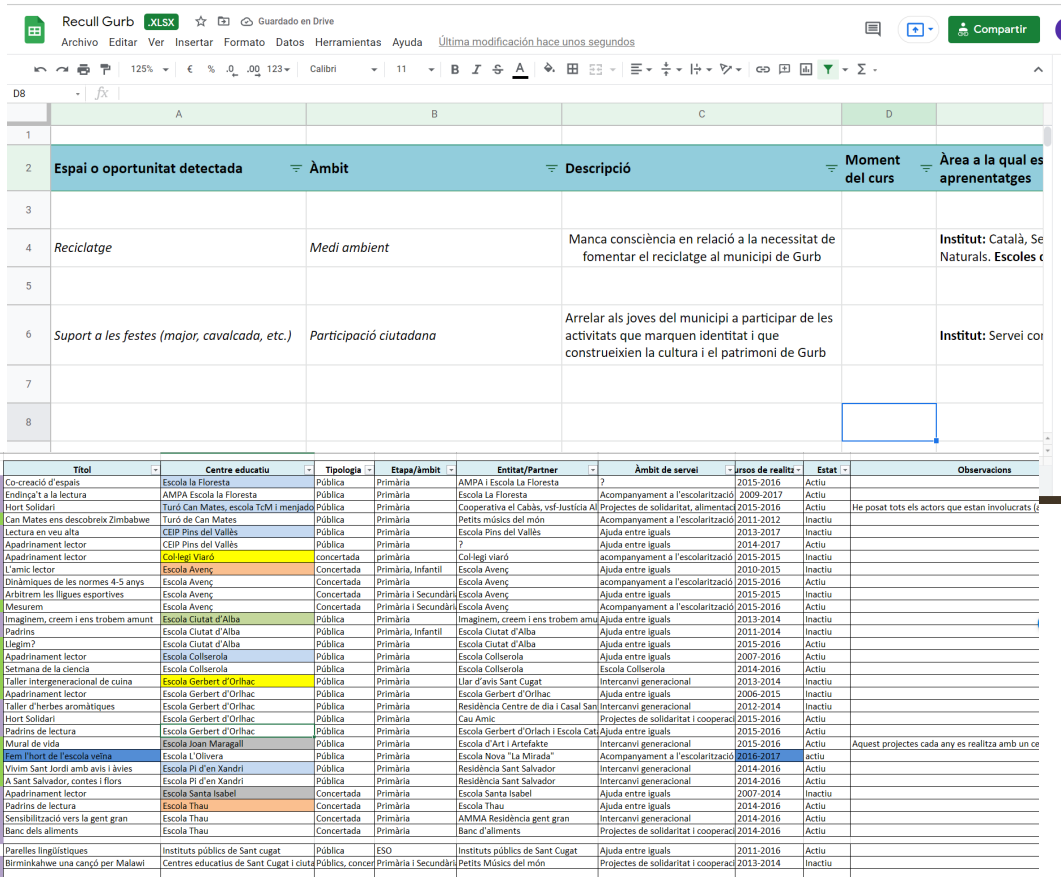
| | Tasques de servei | Aprenentatges |
|---|---|---|
| Bressol/Infantil | Activitat per aprendre on va contenidors, a la classe i anar a v al carrer | Vocabulari, colors, materials |
| Primària | - Activitats de selecció, cartells de conscienciació de tirar-ho bé i a dins als contenidors. Visitar la deixalleria | Com dissenyar i realitzar un cartell<br>Conèixer més tipus de material i contenidors<br>Valors |
| ESO | Que els propis alumnes facin difusió: escoles, plaça, veïns... (abans s'ho han de preparar i treballar). Que l'alumnat ensenyi que hi va i que no. Buidar el contenidor i pesar les deixalles abans i després. | Exposicions orals, panells, cartells, fer vídeos de presentació...<br>Estadística, civisme, c. Naturals... |
| Batxillerat | - Fer un estudi del que es fa bé, el que no i el que podríem fer per millorar-ho i donar-ho a conèixer.<br>- Traduïr a nivell econòmic les deixalles per conscienciar la població del cost i fer un retorn a la població. | Recollida de dades, gràfics, elaboració d'informes...<br>Economia, estalvi a les llars... |
| Adults | Preparar una campanya en què s'expliqui on va cada deixalla i que vagin a cada barri i a les escoles a explicar-ho. | |
| Lleure | Muntar una caminada i aprofitar l'activitat per fer recollida de deixalles | |

## ANEXO 5. Ejemplos de formatos para recopilar el mapeo y visibilizarlo o dar a conocer la apuesta

Maneras de visibilizar a los agentes en un municipio pequeño, ejemplo de la red de Gurb:




Documento online o base de datos a partir del vaciado de las fichas:

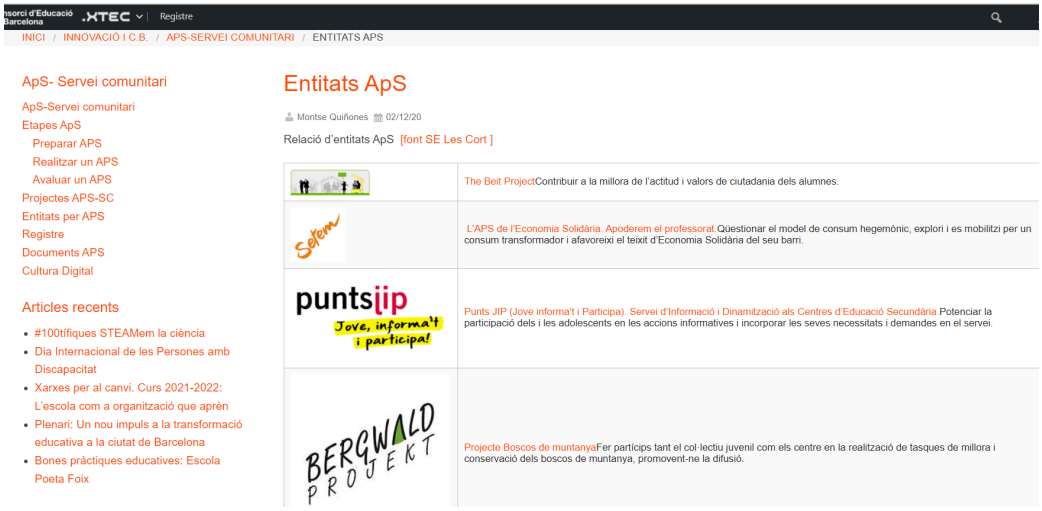

Recull Gurb .XLSX — Guardado en Drive

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Ayuda — Última modificación hace unos segundos — Compartir

| | Espai o oportunitat detectada | Àmbit | Descripció | Moment del curs | Àrea a la qual es aprenentatges |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | *Reciclatge* | *Medi ambient* | Manca consciència en relació a la necessitat de fomentar el reciclatge al municipi de Gurb | | **Institut:** Català, Se Naturals. **Escoles** |
| 6 | *Suport a les festes (major, cavalcada, etc.)* | *Participació ciutadana* | Arrelar als joves del municipi a participar de les activitats que marquen identitat i que construeixien la cultura i el patrimoni de Gurb | | **Institut:** Servei co |

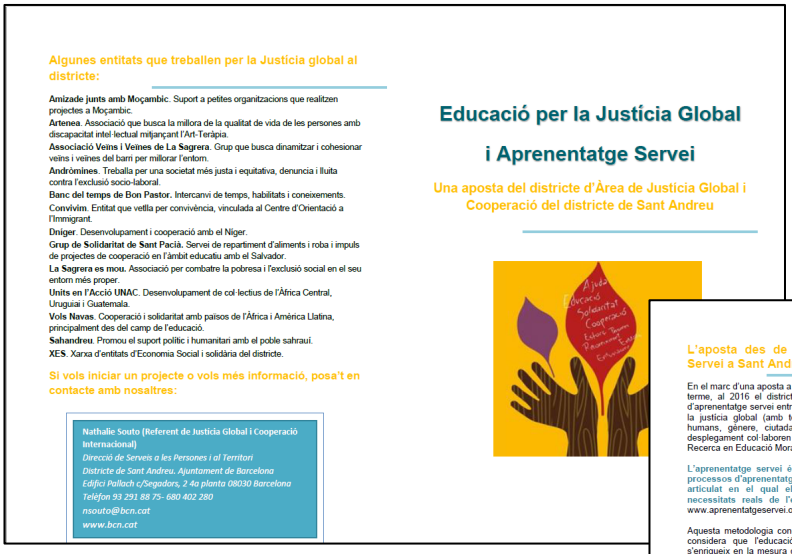
| Títol | Centre educatiu | Tipologia | Etapa/àmbit | Entitat/Partner | Àmbit de servei | ursos de realitz | Estat | Observacions |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Co-creació d'espais | Escola la Floresta | Pública | Primària | AMPA i Escola La Floresta | ? | 2015-2016 | Actiu | |
| Endinça't a la lectura | AMPA Escola la Floresta | Pública | Primària | Escola La Floresta | Acompanyament a l'escolarització | 2009-2017 | Actiu | |
| Hort Solidari | Turó Can Mates, escola TcM i menjador | Pública | Primària | Cooperativa el Cabàs, vsf-Justícia Al | Projectes de solidaritat, alimentaci | 2015-2016 | Actiu | He posat tots els actors que estan involucrats [ |
| Can Mates ens descobreix Zimbabwe | Turó de Can Mates | Pública | Primària | Petits músics del món | Acompanyament a l'escolarització | 2011-2012 | Inactiu | |
| Lectura en veu alta | CEIP Pins del Vallès | Pública | Primària | Escola Pins del Vallès | Ajuda entre iguals | 2013-2017 | Inactiu | |
| Apadrinament lector | CEIP Pins del Vallès | Pública | Primària | ? | Ajuda entre iguals | 2014-2017 | Actiu | |
| Apadrinament lector | Col·legi Viaró | concertada | primària | Col·legi viaró | acompanyament a l'escolarització | 2015-2015 | Inactiu | |
| L'amic lector | Escola Avenç | Concertada | Primària, Infantil | Escola Avenç | Ajuda entre iguals | 2010-2015 | Inactiu | |
| Dinàmiques de les normes 4-5 anys | Escola Avenç | Concertada | Primària | Escola Avenç | acompanyament a l'escolarització | 2015-2016 | Actiu | |
| Arbitrem les lligues esportives | Escola Avenç | Concertada | Primària i Secundària | Escola Avenç | Ajuda entre iguals | 2015-2015 | Inactiu | |
| Mesurem | Escola Avenç | Concertada | Primària i Secundària | Escola Avenç | Acompanyament a l'escolarització | 2015-2016 | Actiu | |
| Imaginem, creem i ens trobem amunt | Escola Ciutat d'Alba | Pública | Primària | Imaginem, creem i ens trobem amu | Ajuda entre iguals | 2013-2014 | Inactiu | |
| Padrins | Escola Ciutat d'Alba | Pública | Primària, Infantil | Escola Ciutat d'Alba | Ajuda entre iguals | 2011-2014 | Inactiu | |
| Llegim? | Escola Ciutat d'Alba | Pública | Primària | Escola Ciutat d'Alba | Ajuda entre iguals | 2015-2016 | Actiu | |
| Apadrinament lector | Escola Collserola | Pública | Primària | Escola Collserola | Ajuda entre iguals | 2007-2016 | Actiu | |
| Setmana de la ciencia | Escola Collserola | Pública | Primària | Escola Collserola | Escola Collserola | 2014-2016 | Actiu | |
| Taller intergeneracional de cuina | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Llar d'avis Sant Cugat | Intercanvi generacional | 2013-2014 | Inactiu | |
| Apadrinament lector | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Escola Gerbert d'Orlhac | Ajuda entre iguals | 2006-2015 | Inactiu | |
| Taller d'herbes aromàtiques | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Residència Centre de dia i Casal San | Intercanvi generacional | 2012-2014 | Inactiu | |
| Hort Solidari | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Cau Amic | Projectes de solidaritat i cooperaci | 2015-2016 | Actiu | |
| Padrins de lectura | Escola Gerbert d'Orlhac | Pública | Primària | Escola Gerbert d'Orlach i Escola Cat | Ajuda entre iguals | 2015-2016 | Actiu | |
| Mural de vida | Escola Joan Maragall | Pública | Primària | Escola d'Art i Artefakte | Intercanvi generacional | 2015-2016 | Actiu | Aquest projectes cada any es realitza amb un ce |
| Fem l'hort de l'escola veïna | Escola L'Olivera | Pública | Primària | Escola Nova "La Mirada" | Acompanyament a l'escolarització | 2016-2017 | actiu | |
| Vivim Sant Jordi amb avis i àvies | Escola Pi d'en Xandri | Pública | Primària | Residència Sant Salvador | Intercanvi generacional | 2014-2016 | Actiu | |
| A Sant Salvador, contes i flors | Escola Pi d'en Xandri | Pública | Primària | Residència Sant Salvador | Intercanvi generacional | 2014-2016 | Actiu | |
| Apadrinament lector | Escola Santa Isabel | Concertada | Primària | Escola Santa Isabel | Ajuda entre iguals | 2007-2014 | Inactiu | |
| Padrins de lectura | Escola Thau | Concertada | Primària | Escola Thau | Ajuda entre iguals | 2014-2016 | Actiu | |
| Sensibilització vers la gent gran | Escola Thau | Concertada | Primària | AMMA Residència gent gran | Intercanvi generacional | 2014-2016 | Actiu | |
| Banc dels aliments | Escola Thau | Concertada | Primària | Banc d'aliments | Projectes de solidaritat i cooperaci | 2014-2016 | Actiu | |
| Parelles lingüístiques | Instituts públics de Sant cugat | Pública | ESO | Instituts públics de Sant Cugat | Ajuda entre iguals | 2011-2016 | Actiu | |
| Birminkahwe una cançó per Malawi | Centres educatius de Sant Cugat i ciuta | Públics, concer | Primària i Secundària | Petits Músics del món | Projectes de solidaritat i cooperaci | 2013-2014 | Inactiu | |

Crear un espacio web donde se puedan visibilizar las oportunidades detectades, entidades dispuestas para hacer Servicio Comunitario o Necesidades reales detectades:




*Web del Servicio Comunitario del CRP de Sarrià Sant Gervasi*

Díptico Sant Andreu para presentar la propuesta y difundir a los centros las oportunidades detectadas por el área de cooperación:



## ANEXO 6. Recursos para las sesiones dedicadas a establecer dinámicas de trabajo a favor del ApS

Posibles agentes para sumar al grupo de impulso

| Posibles agentes para asumir funciones de impulso | |
|---|---|
| **Tipo** | **Agentes** |
| **Departament d'Educació** | Centro de Recursos Pedagógicos |
| | Asesor de Lengua y Cohesión Social (LIC) |
| | Inspector |
| **Administración local** | Equipo técnico local de educación |
| | Equipo técnico de áreas con interés o experiencias |
| | Concejales de las diferentes áreas |
| | Equipamientos o servicios (biblioteca, Espai Jove, etc.) |
| **Otras administraciones** | Equipos técnicos de la Diputación provincial |
| | Consejos Comarcales |
| **Centros Educativos** | Dirección |
| | Profesorado implicado |
| | Coordinación Servicio Comunitario |
| **Entidades y asociaciones** | Asociaciones de Familias |
| | Federació Catalana d'Entitats per la Justícia Global |
| **Población a título individual** | Figuras relevantes de la comunidad |
| **Agentes ignidores** | Profesionales de entidades educativas<br>Personas autónomas mediante un encargo |

Lista de funciones necesarias para arraigar el ApS en el territorio:

| Tipo | Funciones |
|---|---|
| **Acompañamiento pedagógico** | Ofrecer espacios de formación sobre aprendizaje-servicio |
| | Organizar seminarios para compartir y construir conocimientos sobre aprendizaje-servicio |
| | Ofrecer información y solucionar dudas (legales, organizativas, etc.) |
| | Impulsar pruebas piloto |
| | Asesorar y acompañar proyectos |
| | Organizar espacios de revisión y evaluación de proyectos |
| | Elaborar guías o materiales que recojan aprendizajes |
| **Conexión de agentes** | Construir y actualizar el mapa de elementos para generar proyectos |
| | Recibir y establecer contactos para impulsar proyectos |
| | Organizar ferias y encuentros entre entidades y centros |
| | Detectar necesidades reales del territorio para posibles proyectos vinculados y proponerlas |
| | Promover encuentros para la revisión de propuestas existentes desde el aprendizaje-servicio |
| **Facilitación de recursos** | Ofrecer subvenciones piloto para el desarrollo de proyectos |
| | Consolidar una línea de subvención periódica en alguna área |
| | Introducir criterios para el impulso del aprendizaje-servicio en convocatorias de subvenciones más amplias |

| | |
|---|---|
| | Facilitar recursos no económicos para la ejecución de proyectos |
| **Coordinación** | Generar espacios de análisis y construcción de retos conjunta |
| | Dinamizar la comisión de impulso o espacios de coordinación (Convocar reuniones y enviar actas/ Recordar acuerdos y acciones decididas) |
| | Presentar propuesta en comisiones y consejos |
| | Coordinar la apuesta (PEE, Educació360,…) |
| **Difusión** | Elaborar documentos de apuesta conjunta |
| | Difundir o presentar la propuesta a la población, centros educativos, entidades, áreas técnicas u otras instancias |
| | Recoger, divulgar y dar a conocer las experiencias de aprendizaje-servicio que se realizan (videos, reportajes, webs…) |
| | Organizar charlas o conferencias temáticas |
| | Organización de jornadas de reconocimiento y difusión de buenas prácticas |
| **Apoyo político** | Implicar autoridades |
| | Buscar puntos de confluencia con otras políticas en marcha |
| | Incluir la propuesta en planes o programas municipales más amplios |
| | Presentar la propuesta aprobación en espacios de decisión política |

Tipos de estructura organizativa, reuniones de impulso del ApS e ideas de posibles asistentes:

| Estructura | Posibles participantes |
|---|---|
| **Grupo de impulso** | Municipio pequeño:<br>- Equipo técnico local del área de educación<br>- Equipo técnico local de otras áreas que apuestan por el aprendizaje-servicio<br>- Responsables políticas de las diferentes áreas (educación y otras)<br>- Equipos técnicos de otras administraciones implicadas (Diputación, Consejo Comarcal, etc.)<br>- Representantes de los centros educativos formales y no formales<br>- Centro de Recursos Pedagógicos de zona<br>- Equipamientos con interés en la propuesta (Biblioteca, Espacio de juventud, etc.)<br>- Asociaciones de familias<br>- Entidades con interés en el aprendizaje-servicio |
| | Municipio de mayor tamaño:<br>- Equipo técnico local del área de educación<br>- Equipo técnico local de otras áreas que apuestan por el aprendizaje-servicio<br>- Centro de Recursos Pedagógicos de zona<br>- Referentes de equipamientos con interés en la propuesta (Biblioteca, Espacio de juventud, etc.)<br>- Representantes de federaciones o agrupaciones de entidades |
| **Encuentros de equipos técnicos** | Encuentros de coordinación territorial:<br>- Referentes de la administración central que apuesta por el aprendizaje-servicio<br>- Equipos técnicos de cada territorio |

| | |
|---|---|
| | Encuentros interdisciplinares<br>- Referentes del área de educación de la administración local<br>- Referente de todas las áreas de la administración implicadas o con potencial de hacerlo |
| **Consejo asesor** | - Referentes del área de educación de la administración local<br>- Referentes de otras áreas que apuestan por el aprendizaje-servicio<br>- Referentes o personas implicadas de los centros educativos formales<br>- Referentes o personas implicadas de los centros educativos no formales<br>- Referentes o personas implicadas del sector asociativo<br>- Referentes de entidades educativas que implicadas en el impulso del aprendizaje-servicio<br>- Líderes o referentes comunitarios |
| **Comunidad ApS amplia** | En este grupo deberíamos contemplara todos los agentes implicados, como por ejemplo:<br>- Equipos técnicos locales<br>- Equipos técnicos de otras administraciones<br>- Centros educativos formales y no formales<br>- Entidades sociales implicadas<br>- Participantes en proyectos de aprendizaje-servicio<br>- Líderes o referentes comunitarios |

## ANEXO 7. Calendario de acciones para crear planificaciones anuales

### Calendari i planificació curs

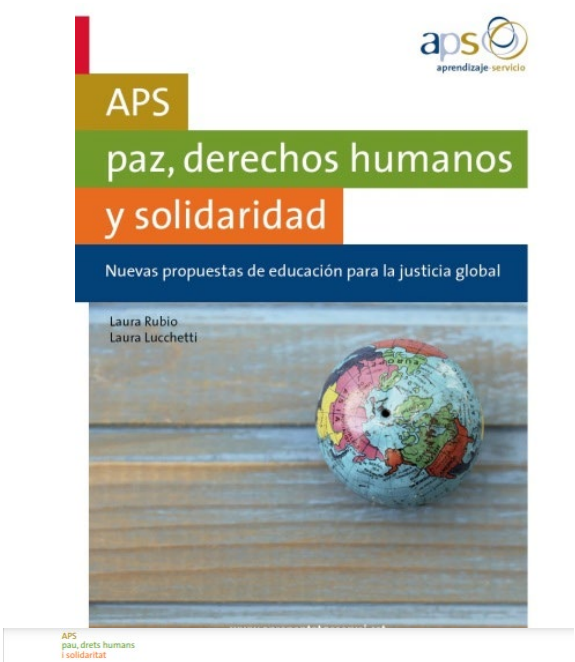


– Propers passos
– Calendari
– Trobades

| Accions | Quan? | Responsable/ Implicats |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

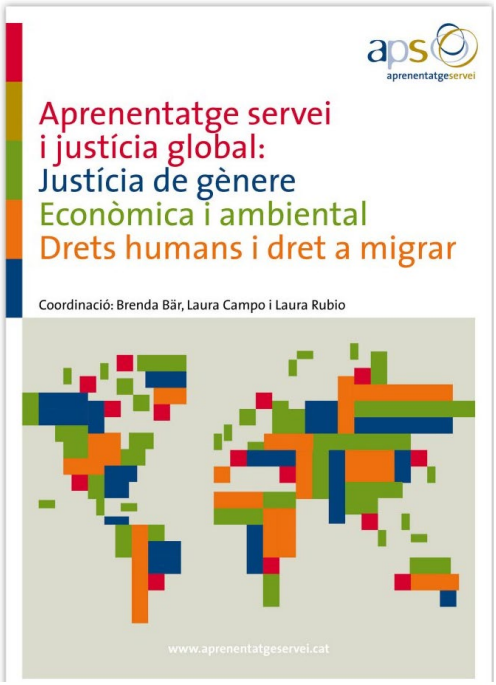
## ANEXO 8. Documentospara acompañar la creación de proyectos

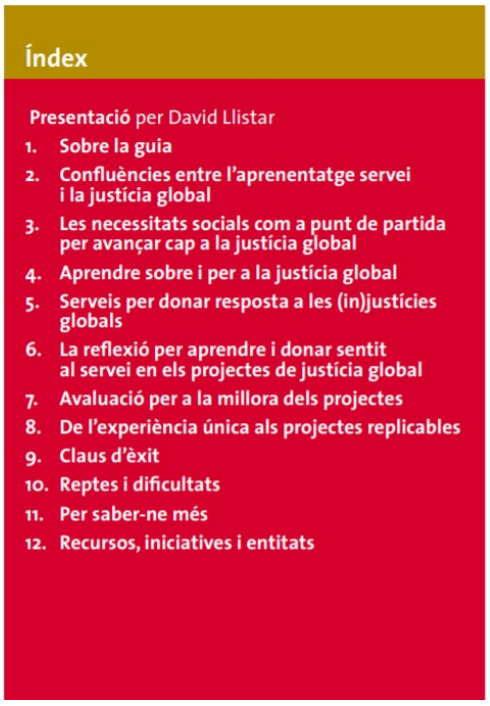
Guías prácticas surgidas de los aprendizajes al llevar a cabo los acompañamientos a las primeres entidades de la apuesta por el ApS. Ejemplos del trabajo con la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional.



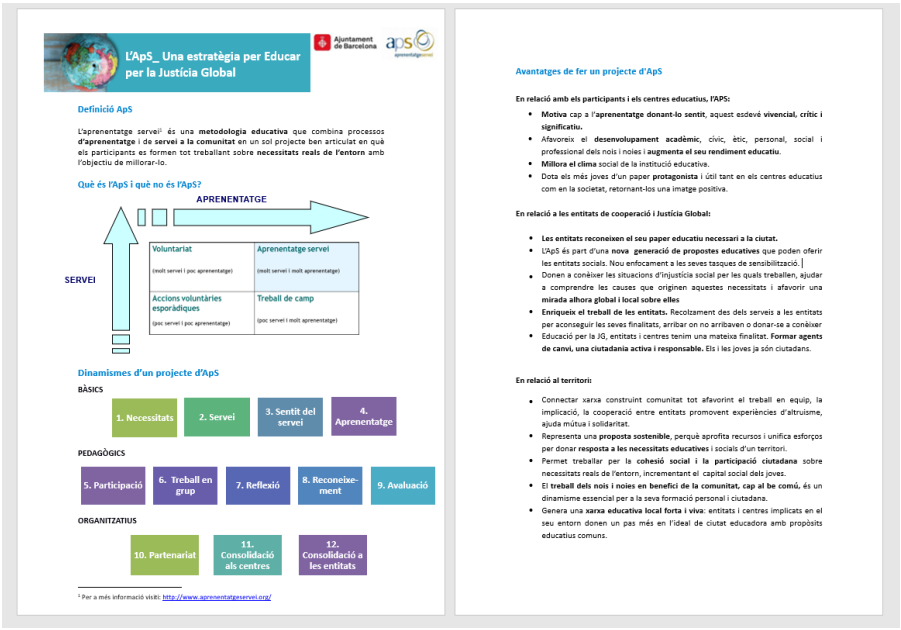






Documentos resumen de la apuesta para dejar claros puntos en las formaciones (definición ApS, aportaciones), facilitar posibles ejemplos o preguntas guía para crear proyectos.



L'ApS_ Una estratègia per Educar per la Justícia Global

Definició ApS

L'aprenentatge servei[1] és una **metodologia educativa** que combina processos **d'aprenentatge** i de **servei a la comunitat** en un sol projecte ben articulat en què els participants es formen tot treballant sobre **necessitats reals de l'entorn** amb l'objectiu de millorar-lo.

Què és l'ApS i què no és l'ApS?

APRENENTATGE

SERVEI

| | |
|---|---|
| Voluntariat (molt servei i poc aprenentatge) | Aprenentatge servei (molt servei i molt aprenentatge) |
| Accions voluntàries esporàdiques (poc servei i poc aprenentatge) | Treball de camp (poc servei i molt aprenentatge) |

Dinamismes d'un projecte d'ApS

BÀSICS

1. Necessitats | 2. Servei | 3. Sentit del servei | 4. Aprenentatge

PEDAGÒGICS

5. Participació | 6. Treball en grup | 7. Reflexió | 8. Reconeixement | 9. Avaluació

ORGANITZATIUS

10. Partenariat | 11. Consolidació als centres | 12. Consolidació a les entitats

[1] Per a més informació visiti: http://www.aprenentatgeservei.org/

Avantatges de fer un projecte d'ApS

**En relació amb els participants i els centres educatius, l'APS:**

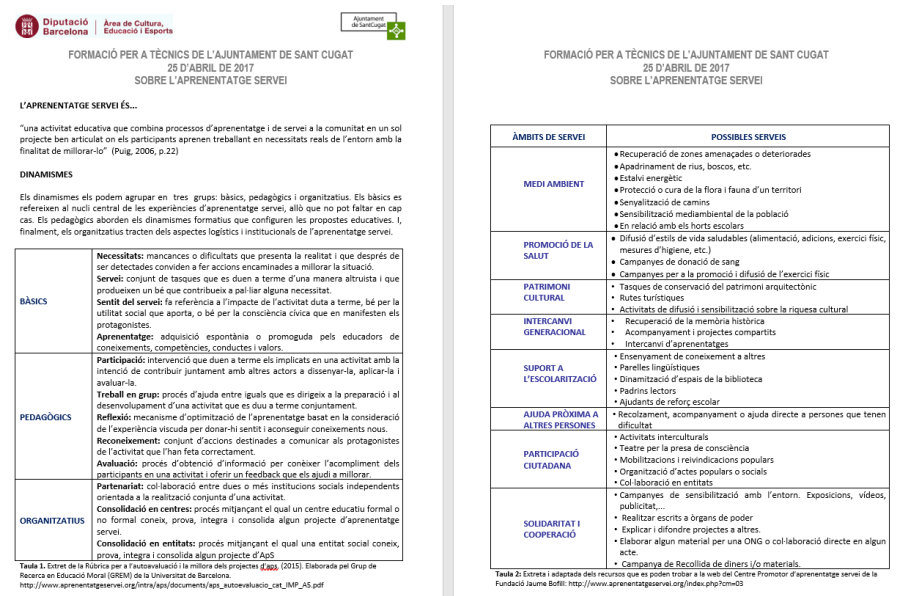
- **Motiva** cap a l'**aprenentatge donant-lo sentit**, aquest esdevé **vivencial, crític i significatiu.**
- Afavoreix el **desenvolupament acadèmic**, cívic, ètic, personal, social i professional dels nois i noies i **augmenta el seu rendiment educatiu.**
- **Millora el clima** social de la institució educativa.
- Dota els més joves d'un paper **protagonista** i útil tant en els centres educatius com en la societat, retornant-los una imatge positiva.

**En relació a les entitats de cooperació i Justícia Global:**

- **Les entitats reconeixen el seu paper educatiu necessari a la ciutat.**
- L'ApS és part d'una **nova generació de propostes educatives** que poden oferir les entitats socials. Nou enfocament a les seves tasques de sensibilització.
- Donen a conèixer les situacions d'injustícia social per les quals treballen, ajudar a comprendre les causes que originen aquestes necessitats i afavorir una **mirada alhora global i local sobre elles**
- **Enriqueix el treball de les entitats.** Recolzament des dels serveis a les entitats per aconseguir les seves finalitats, arribar on no arribaven o donar-se a conèixer
- Educació per la JG, entitats i centres tenim una mateixa finalitat. **Formar agents de canvi, una ciutadania activa i responsable.** Els i les joves ja són ciutadans.

**En relació al territori:**

- Connectar xarxa construint comunitat tot afavorint el treball en equip, la implicació, la cooperació entre entitats promovent experiències d'altruisme, ajuda mútua i solidaritat.
- Representa una **proposta sostenible**, perquè aprofita recursos i unifica esforços per donar **resposta a les necessitats educatives** i socials d'un territori.
- Permet treballar per la **cohesió social i la participació ciutadana** sobre necessitats reals de l'entorn, incrementant el capital social dels joves.
- El **treball dels nois i noies en benefici de la comunitat, cap al be comú**, és un dinamisme essencial per a la seva formació personal i ciutadana.
- Genera una **xarxa educativa local forta i viva**: entitats i centres implicats en el seu entorn donen un pas més en l'ideal de ciutat educadora amb propòsits educatius comuns.



Diputació Barcelona | Àrea de Cultura, Educació i Esports

Ajuntament de Sant Cugat

FORMACIÓ PER A TÈCNICS DE L'AJUNTAMENT DE SANT CUGAT
25 D'ABRIL DE 2017
SOBRE L'APRENENTATGE SERVEI

**L'APRENENTATGE SERVEI ÉS...**

"una activitat educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat on els participants aprenen treballant en necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-lo" (Puig, 2006, p.22)

**DINAMISMES**

Els dinamismes els podem agrupar en tres grups: bàsics, pedagògics i organitzatius. Els bàsics es refereixen al nucli central de les experiències d'aprenentatge servei, allò que no pot faltar en cap cas. Els pedagògics aborden els dinamismes formatius que configuren les propostes educatives. I, finalment, els organitzatius tracten dels aspectes logístics i institucionals de l'aprenentatge servei.

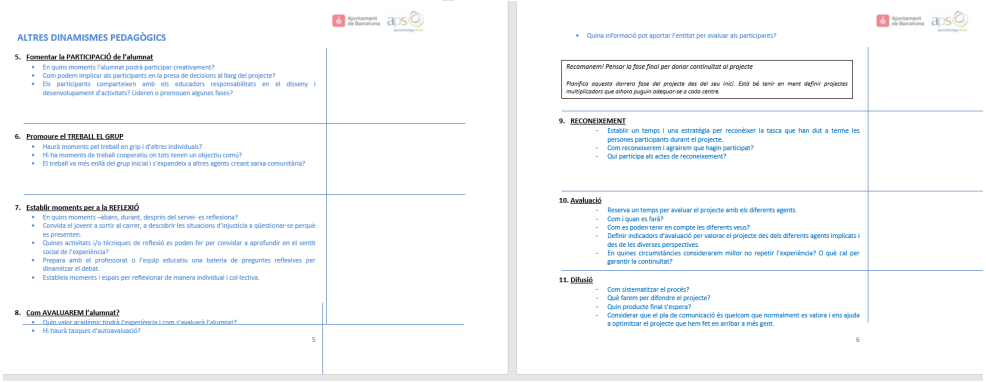
| | |
|---|---|
| BÀSICS | **Necessitats:** mancances o dificultats que presenta la realitat i que després de ser detectades conviden a fer accions encaminades a millorar la situació.<br>**Servei:** conjunt de tasques que es duen a terme d'una manera altruista i que produeixen un bé que contribueix a pal·liar alguna necessitat.<br>**Sentit del servei:** fa referència a l'impacte de l'activitat duta a terme, bé per la utilitat social que aporta, o bé per la consciència cívica que en manifesten els protagonistes.<br>**Aprenentatge:** adquisició espontània o promoguda pels educadors de coneixements, competències, conductes i valors. |
| PEDAGÒGICS | **Participació:** intervenció que duen a terme els implicats en una activitat amb la intenció de contribuir juntament amb altres actors a dissenyar-la, aplicar-la i avaluar-la.<br>**Treball en grup:** procés d'ajuda entre iguals que es dirigeix a la preparació i al desenvolupament d'una activitat que es duu a terme conjuntament.<br>**Reflexió:** mecanisme d'optimització de l'aprenentatge basat en la consideració de l'experiència viscuda per donar-hi sentit i aconseguir coneixements nous.<br>**Reconeixement:** conjunt d'accions destinades a comunicar als protagonistes de l'activitat que l'han feta correctament.<br>**Avaluació:** procés d'obtenció d'informació per conèixer l'acompliment dels participants en una activitat i oferir un feedback que els ajudi a millorar. |
| ORGANITZATIUS | **Partenariat:** col·laboració entre dues o més institucions socials independents orientada a la realització conjunta d'una activitat.<br>**Consolidació en centres:** procés mitjançant el qual un centre educatiu formal o no formal coneix, prova, integra i consolida algun projecte d'aprenentatge servei.<br>**Consolidació en entitats:** procés mitjançant el qual una entitat social coneix, prova, integra i consolida algun projecte d'ApS |

**Taula 1.** Extret de la Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS. (2015). Elaborada pel Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona.
http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cat_IMP_A5.pdf

FORMACIÓ PER A TÈCNICS DE L'AJUNTAMENT DE SANT CUGAT
25 D'ABRIL DE 2017
SOBRE L'APRENENTATGE SERVEI

| ÀMBITS DE SERVEI | POSSIBLES SERVEIS |
|---|---|
| MEDI AMBIENT | • Recuperació de zones amenaçades o deteriorades<br>• Apadrinament de rius, boscos, etc.<br>• Estalvi energètic<br>• Protecció o cura de la flora i fauna d'un territori<br>• Senyalització de camins<br>• Sensibilització mediambiental de la població<br>• En relació amb els horts escolars |
| PROMOCIÓ DE LA SALUT | • Difusió d'estils de vida saludables (alimentació, adicions, exercici físic, mesures d'higiene, etc.)<br>• Campanyes de donació de sang<br>• Campanyes per a la promoció i difusió de l'exercici físic |
| PATRIMONI CULTURAL | • Tasques de conservació del patrimoni arquitectònic<br>• Rutes turístiques<br>• Activitats de difusió i sensibilització sobre la riquesa cultural |
| INTERCANVI GENERACIONAL | • Recuperació de la memòria històrica<br>• Acompanyament i projectes compartits<br>• Intercanvi d'aprenentatges |
| SUPORT A L'ESCOLARITZACIÓ | • Ensenyament de coneixement a altres<br>• Parelles lingüístiques<br>• Dinamització d'espais de la biblioteca<br>• Padrins lectors<br>• Ajudants de reforç escolar |
| AJUDA PRÒXIMA A ALTRES PERSONES | • Recolzament, acompanyament o ajuda directe a persones que tenen dificultat |
| PARTICIPACIÓ CIUTADANA | • Activitats interculturals<br>• Teatre per la presa de consciència<br>• Mobilitzacions i reivindicacions populars<br>• Organització d'actes populars o socials<br>• Col·laboració en entitats |
| SOLIDARITAT I COOPERACIÓ | • Campanyes de sensibilització amb l'entorn. Exposicions, vídeos, publicitat,...<br>• Realitzar escrits a òrgans de poder<br>• Explicar i difondre projectes a altres.<br>• Elaborar algun material per una ONG o col·laboració directe en algun acte.<br>• Campanya de Recollida de diners i/o materials. |

**Taula 2:** Extreta i adaptada dels recursos que es poden trobar a la web del Centre Promotor d'aprenentatge servei de la Fundació Jaume Bofill: http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=03



ALTRES DINAMISMES PEDAGÒGICS

5. **Fomentar la PARTICIPACIÓ de l'alumnat**
   - En quins moments l'alumnat podrà participar creativament?
   - Com podem implicar als participants en la presa de decisions al llarg del projecte?
   - Els participants comparteixen amb els educadors responsabilitats en el disseny i desenvolupament d'activitats? Lideren o promouen algunes fases?

6. **Promoure el TREBALL EL GRUP**
   - Haurà moments pel treball en grup i d'altres individuals?
   - Hi ha moments de treball cooperatiu on tots tenen un objectiu comú?
   - El treball va més enllà del grup inicial i s'expandeix a altres agents creant xarxa comunitària?

7. **Establir moments per a la REFLEXIÓ**
   - En quins moments –abans, durant, després del servei- es reflexiona?
   - Convida el jovent a sortir al carrer, a descobrir les situacions d'injustícia a qüestionar-se perquè es presenten.
   - Quines activitats i/o tècniques de reflexió es poden fer per convidar a aprofundir en el sentit social de l'experiència?
   - Prepara amb el professorat o l'equip educatiu una bateria de preguntes reflexives per dinamitzar el debat.
   - Estableix moments i espais per reflexionar de manera individual i col·lectiva.

8. **Com AVALUAREM l'alumnat?**
   - Quin valor acadèmic tindrà l'experiència i com s'avaluarà l'alumnat?
   - Hi haurà tasques d'autoavaluació?

5

- Quina informació pot aportar l'entitat per avaluar als participants?

*Recomanem! Pensar la fase final per donar continuïtat al projecte*

*Planifica aquesta darrera fase del projecte des del seu inici. Està bé tenir en ment definir projectes multiplicadors que ofiora puguin adequar-se a cada centre.*

9. **RECONEIXEMENT**
   - Establir un temps i una estratègia per reconèixer la tasca que han dut a terme les persones participants durant el projecte.
   - Com reconeixerem i agrairem que hagin participat?
   - Qui participa als actes de reconeixement?

10. **Avaluació**
    - Reserva un temps per avaluar el projecte amb els diferents agents.
    - Com i quan es farà?
    - Com es poden tenir en compte les diferents veus?
    - Definir indicadors d'avaluació per valorar el projecte des dels diferents agents implicats i des de les diverses perspectives.
    - En quines circumstàncies considerarem millor no repetir l'experiència? O què cal per garantir la continuïtat?

11. **Difusió**
    - Com sistematitzar el procés?
    - Què farem per difondre el projecte?
    - Quin producte final s'espera?
    - Considerar que el pla de comunicació és quelcom que normalment es valora i ens ajuda a optimitzar el projecte que hem fet en arribar a més gent.

6

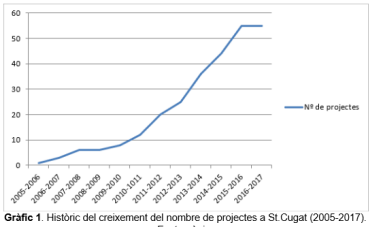
# ANEXO 9. Herramientas para revisar la apuesta, crear retos y planificarlos.

## Línea de tiempo de acciones pasadas

### 1. Recorregut ApS a la ciutat

| | |
|---|---|
| 2009 | • Primers projectes de col·laboració entre alumnes de diferents centres en agroecologia escolar. |
| 2011 | • Incorporació de la Carola i primers contactes amb el Centre Promotor<br>• 27/10/2011 Formació a càrrec de l'Àngel Arroyes de la Fundació Jaume Bofill per a secundària a partir dels projectes d'agroecologia escolar.<br>• Formació d'entitats i centres educatius a càrrec de la Laura Campo i l'Anna Soler de la Fundació Jaume Bofill<br>• Formació ESADE |
| 2012 | • 19/04/2012 formació Sara Maroto amb intervenció de Roser Batlle a entitats i centres educatius.<br>• 23/05/2012 acte de reconeixement amb presentació de Roser Batlle<br>• 15-06-2012 Assessorament Roser Batlle a tècnics<br>• Adhesió al grup de treball d'APS a la RECE<br>• Presentació d'experiència a la RECE (Red Española de Ciudades Educadoras) a Gandia a càrrec de la Carola Calventus<br>• 12-07-2012 Mini assessorament a tècnics i polítics<br>• Formació a càrrec de Josep Mª Puig i Laura Campo (12h) (Diputació)<br>• Seminari ApS a l'àmbit local a càrrec de Josep Mª Puig i Laura Campo: ciutat educadora |
| 2013 | • 22-05-2013 Acte de reconeixement amb presentació de Josep Mª Puig<br>• Seminari ApS a l'àmbit local a càrrec de Josep Mª Puig i Laura Campo: experiències reeixides (Mataró/Hospitalet) ?<br>• 3-07-2013 formació al CRP a càrrec de Martí Boneta a centres educatius i entitats que realitzen projectes i creiem que necessiten més assessorament |
| 2014 | • 4-06-2014 Acte de reconeixement amb presentació de Laura Rubio<br>• Seminari ApS a l'àmbit local a càrrec Pilar Folgueiras: fer xarxa/UCINET<br>• Formació Taula del Tercer Sector sobre Servei comunitari a Serveis Territorials Sabadell<br>• Reportatge al Diari Sant Cugat sobre APS |
| 2015 | • 28-04-2015 Acte de reconeixement amb presentació de Laura Campo<br>• Formació UNIPAU<br>• Inici comissió APS-Servei comunitari amb diferents tècnics i referent Servei Comunitari i ALIC dels Serveis Educatius de Sant Cugat<br>• Vídeo d'aps a Sant Cugat<br>• Servei comunitari dins el Pla Ed<br>• uctaiu d'Entorn a la jornada de CLICs del Departament Ensenyament |
| 2016 | • 7-06/2016 Acte de reconeixement amb presentació de l'institut Joaquima Pla Farreras<br>• Grup de treball sobre ApS |
| 2017 | • Realització d'un mapeig d'experiències d'ApS a Sant Cugat.<br>• Treball amb tècnics de les diferents àrees de l'Ajuntament.<br>• Treball amb entitats socials.<br>• Acompanyament tècnic.<br>• Comunicació del procés de treball en l'àmbit de l'ApS.<br>• Carta impuls polític.<br>• Creació de la xarxa/grup ApS.<br>• Jornada de reconeixement. |
| 2018 | • Formació centres concertats amb el CRP<br>• Sessió centres privats<br>• Trobades individuals amb tècnics/ques o caps de serveis per identificar oportunitats.<br>• Subvenció a projectes dins de la convocatòria general |

## Ejemplo de informe analizando el mapeo de proyectos



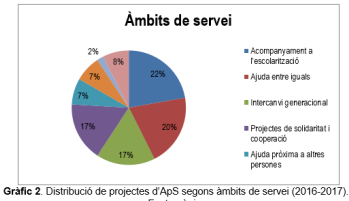

**Gràfic 1**. Històric del creixement del nombre de projectes a St.Cugat (2005-2017). Font: pròpia.

Ja en relació a l'estat actual, durant el curs 2016-2017, el mapeig ha servit per constatar que actualment són **54 els projectes d'aprenentatge servei en marxa**. La següent taula representa una distribució segons etapes educatives, dels centres implicats en projectes d'ApS. Clarament es mostra la incorporació de manera més decidida en les etapes de secundària i primària, respectivament, atenent al context d'innovació i normativa educatives que ja s'ha apuntat anteriorment. A més, el quadre també es permet descobrir el fet que actualment ja hi ha centres que han incorporat l'aprenentatge servei de manera més habitual en la seva dinàmica.

| Etapa Educativa | Nº de projectes | Nombre de centres |
|---|---|---|
| Primària | 18 | 5 centres amb 1 projecte d'ApS<br>5 centres amb 2 projecte d'ApS<br>1 centre amb 3 projecte d'ApS |
| Secundària | 26 | 2 centres amb 1 projecte d'ApS<br>2 centres amb 3 projecte d'ApS<br>2 centres amb més de cinc projecte d'ApS |
| Cicles formatius | 3 | 1 centre amb 1 projecte d'ApS |
| Universitat | 6 | 1 centre amb 2 projecte d'ApS<br>1 centre amb 4 projecte d'ApS |
| Educació no formal | 3 | 3 Institucions amb 1 projecte d'ApS |
| Projectes en fase de disseny | 3 | 1 centre de cicles formatius amb un projecte d'ApS en actiu<br>2 centres de primària, un d'ells amb més d'un projecte d'ApS |

**Taula 1.** Distribució de projectes d'ApS segons etapes educatives (2016-2017). Font: pròpia.

Un darrer gràfic que recull la distribució de projectes en actiu, segons els àmbits de servei. El gràfic permet veure les principals temàtiques abordades des dels projectes, així com també que moltes suposen un treball de relació intra o intercentres educatius (acompanyament a l'escolarització i ajuda entre iguals), i no tant un treball amb entitats socials de l'entorn.




**Gràfic 2**. Distribució de projectes d'ApS segons àmbits de servei (2016-2017). Font: pròpia.

A la llum dels resultats, i del conjunt del mapeig presentat, es sintetitzen algunes idees i orientacions a tenir en compte de cara al procés endegat per a l'arrelament de l'aprenentatge servei a Sant Cugat:

- L'aprenentatge servei ha tingut **una bona i creixent acollida** a Sant Cugat des de la diversitat de centres i institucions d'educació formal, així ho mostren el nombres i la diversitat de projectes en actiu. En aquest sentit cal destacar un escenari propici, destacant la tasca realitzada des de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Sant Cugat a través d'accions de formació, acompanyament, actes de reconeixement i subvencions; així com també el moment el moment d'innovació i normatiu a l'àmbit educatiu. Aquest fet suposa un bon escenari per a poder continuar apostant en aquest sentit.

- És precisament el volum de projectes que existeixen el que fa necessari i ha de fer possible la configuració d'una estructura que permeti **superar les experiències aïllades per transitar cap a una veritable xarxa d'agents implicats en projectes d'aprenentatge servei.** En aquest sentit, no es pensa tant en crear

Ficha para recoger retos posibles a ser analizados y ejemplo de reto recogido en el plan anual calendarizado

REPTES

| Quina PROBLEMÀTICA identifiqueu? |
|---|
| |

| Quin REPTE real en plantegem? | És un objectiu real? És vigent? | És prioritari? És realista? |
|---|---|---|
| **REPTE :** | | |

| **Quines ACCIONS el poder fer possible?** |
|---|
| |

| Quins canvis seran necessaris per assumir-los? |
|---|
| |
| Amb quins agents els he d'assumir? |
| |

**Repte 1: Acompanyar als equips tècnics de les diferents àrees, aprofitant els recursos existents, per donar suport a nous projectes d'aprenentatge servei o enriquir-ne existents.**

**Problemàtica a la que respon:**

Actualment ja es desenvolupen diverses accions des de les diferents àrees que es podrien revisar des de la perspectiva de l'aprenentatge servei per trobar sinèrgies i aprofitar més aquestes propostes.

Des del món educatiu hi ha poca relació amb les àrees de l'Ajuntament per conèixer les propostes que s'ofereixen i poder-les aprofitar o que aquestes coneguin més el món educatiu perquè estiguin més adequades a les necessitats dels centres educatius.

El personal tècnic no té gaire relació amb els centres per poder fer arribar aquestes idees i tot i veure clares les oportunitats no s'acaben trobant. Es comenten en alguna formació o es mencionen en trobades però no sempre arriben a vincular-se per dur-les a terme.

**Accions per abordar aquest repte:**

| ACCIONS | POSSIBLE CALENDARI | RESPONSABLE i Agents vinculats |
|---|---|---|
| 1. Identificar propostes existents que serien oportunitats de projectes ApS.<br>- Buidat inicial amb les propostes conegudes.<br>- Jornada de treball sessió amb tècnics per identificar altres propostes i possibilitats de vincular-les | Juny 2019 | - Equip tècnic educació<br>- Altres àrees<br>- Suport UB ApS |
| 2. Mapeig de les entitats de cada àrea per part i corresponents. | Juny- Juliol 20 | - Tècnics/ques de tot àrees. |
| 3. Crear i difondre materials per donar suport al propostes en clau ApS | Setembre 20 | - Equip tècnic educac<br>- CRP |
| 4. Generar dinàmica i espais de trobada per vehicular propostes. | Trimestralment durant tot el curs 2019-2020 | - Equip tècnic educació i CRP<br>- Altres àrees |




**¿Cómo incorporar el aprendizaje-servicio en el territorio?**

Av. Drassanes, 3 , 3r

08001 Barcelona

centre@aprenentatgeservei.cat

**www.aprenentatgeservei.cat**

# 14. Conclusiones y cuestiones de futuro

# 14. Conclusiones y cuestiones de futuro

Llegamos al final del camino y miramos atrás para ver todo aquello que hemos pasado y conseguido durante el transcurso. Nuestra finalidad era conocer el proceso necesario para implementar apuestas locales que fomentaran el aprendizaje-servicio en un territorio, de manera que construyeran un entorno educador gestionado desde los principios o maneras de funcionar que fueran próximos a la idea de un común educativo local. Se trataba de ver qué era necesario para que un territorio se movilizara para fomentar el aprendizaje-servicio y qué manera de gestionar la educación en comunidad podía originarse cuándo esto sucedía, aspecto último respecto al cual, pensábamos, la idea de *comunes locales* podía hacernos una aportación interesante para no caer en riesgos sociales que nos preocupaban de la sociedad actual –fomentar la desigualdad, el individualismo, la educación como bien de consumo, entre otros aspectos–.

Después del trabajo con los municipios, la aproximación a referentes teóricos y la reflexión individual y colectiva que han supuesto los cinco años de investigación, en este apartado intentaremos visibilizar de qué manera hemos dado respuesta a sus objetivos principales y qué resultados hemos podido obtener de cada uno de ellos. A su vez, intentaremos poner estos resultados en discusión con otras aportaciones existentes que tenían objetivos similares.

A continuación, si bien consideramos que el conjunto del documento recoge aprendizajes y reflexiones, se sintetizarán aquellas conclusiones principales que queremos destacar del proceso. Para finalizar también procuraremos ser críticas y por ello buscaremos exponer hasta qué punto hemos conseguido los objetivos, las limitaciones y potencialidades de futuro que han quedado abiertas como nuevos caminos a abordar en esta temática, para acabar con algunas reflexiones más personales acerca de lo que ha supuesto este recorrido.

## 14.1. Objetivos y resultados conseguidos

Para ayudarnos a visibilizar de qué manera se ha dado respuesta a los diferentes objetivos planteados, la siguiente tabla presenta los objetivos resumidos y los resultados que se han

desprendido para darles respuesta. Podemos encontrar los objetivos ampliados en el apartado de metodología.

| Objetivos específicos | Resultados |
|---|---|
| 1. Construir desde la teoría y la práctica un concepto de común educativo local, próximo a la idea de ciudad educadora y educación comunitaria incorporando elementos de la educación democrática, la creación de lazos comunitarios para asumir la tarea educativa de manera colectiva y de la filosofía del común. | 1. Construcción del marco teórico sobre las problemáticas de la sociedad actual y la influencia del sistema neoliberal, sus implicaciones en el mundo educativo y en las prácticas de entorno. |
| | 2. Construcción teórico-práctica del concepto de común educativo local como respuesta a las problemáticas identificadas y el rol del aprendizaje-servicio como propuesta para materializarlo. |
| 2. Analizar diversas experiencias educativas transformadoras consolidadas de arraigo local del aprendizaje-servicio, observando cómo se construyen, la red que producen en el territorio, su impacto educativo y el modelo de ciudadanía al que responden. | 3. Recopilación de trabajos publicados sobre la implementación local del aprendizaje-servicio. |
| | 4. Recopilación de procesos de implementación local del aprendizaje-servicio consolidados. |
| 3. Impulsar y acompañar, mediante un ejercicio de investigación-acción, redes que potencien la implementación del aprendizaje-servicio como práctica de construcción de común local en cuatro municipios de Cataluña (Barcelona, Sant Cugat, Puig-Reig y Gurb). | 5. Impulso de los cuatro procesos territoriales, creación de redes locales y de proyectos de aprendizaje-servicio en estos contextos. |
| | 6. Sistematización de los cuatro procesos acompañados. |
| 4. Analizar las experiencias consolidadas y en construcción, para identificar las dinámicas de cambio, así como elementos facilitadores y obstaculizadores que devienen mecanismos relevantes en la implementación del aprendizaje-servicio en estos entornos. | 7. Construcción de aproximaciones teórico-prácticas a abordar en el proceso de implementación del aprendizaje-servicio en un territorio. |

| | |
|---|---|
| **5. Concretar las aproximaciones teórico-prácticas anteriores en una propuesta metodológica para la implementación territorial del aprendizaje-servicio, que incorpore las claves de éxito y orientaciones surgidas para favorecer la potenciación de redes educadoras o prácticas educativas del común.** | 8. Creación de una guía metodológica que incorpore las conclusiones de la investigación para la implementación territorial del aprendizaje-servicio. |

*Tabla 65. Relación entre objetivos y resultados de la investigación. Fuente: Elaboración propia.*

A continuación, desarrollamos más extensamente los resultados de la tabla para poder explicar los productos que han generado:

*Resultado 1 → Aproximación teórica a las problemáticas de la sociedad neoliberal para revindicar la necesidad de una educación que construye comunidad*

A este resultado damos respuesta desde los capítulos tres y cuatro del trabajo, que nos han permitido construir un marco teórico para justificar las problemáticas que se identifican en la sociedad actual, entre las que observamos especialmente la existencia de una subjetividad neoliberal que sostiene estas prácticas. En estos apartados, hemos visto cómo estas características impactan en la educación, en la formación de las personalidades que se impulsa desde ellas, e incluso en las prácticas de entorno, y pueden acabar por potenciar este modelo de sociedad en lugar de buscar alternativas, como podría ser pensar estas actuaciones como comunes.

*Resultado 2 → Posicionamiento del común en educación y el aprendizaje-servicio como propuesta concreta de respuesta a esta realidad, desde un enfoque teórico contrastado con la práctica*

Las aportaciones recogidas enriquecidas mediante la reflexión, que dan respuesta a este resultado, las podemos encontrar en tres momentos del trabajo. La mirada teórica al común y el aprendizaje-servicio como práctica que lo materializa se da en el capítulo cinco, que forma parte del marco teórico. Luego estas ideas son contrastadas y enriquecidas desde las reflexiones recogidas de las participantes en el capítulo catorce de cierre de las aproximaciones necesarias al proceso de implementación local. Finalmente, a estas aportaciones se suma lo que recogeremos a continuación en las conclusiones posteriores como resumen final.

*Resultado 3 → Revisión de trabajos publicados sobre aprendizaje-servicio y mundo local*

En el capítulo cinco podemos encontrar una recopilación y revisión de trabajos ya existentes publicados sobre aprendizaje-servicio con relación al mundo local. Algunos de ellos abordaban la importancia que podían tener los agentes locales en proyectos de aprendizaje-servicio y de potenciar la relación con el territorio desde la teoría y la reflexión, y otros partían de experiencias concretas de impulso como el aprendizaje-servicio desde la perspectiva de las acciones a realizar. Esta recopilación nos permitió recoger aprendizajes para estructurar los primeros pasos a llevar a cabo en los procesos que se acompañaban, a la vez que observar cuál podía ser nuestra aportación a estos materiales ya existentes. Observamos que no había tantos casos donde se explicara la manera en la cual se realizaba el acompañamiento para activar las acciones necesarias, donde se describiesen las dinámicas que se desarrollaban en las reuniones y que tuviera la capacidad de generar un proceso abierto y flexible, que tuviera capacidad de adaptarse según el territorio.

*Resultado 4 → Sistematizaciones de procesos territoriales consolidados*

El análisis de experiencias municipales que llevan ya años apostando por el aprendizaje-servicio se ha podido recoger en el capítulo ocho. Esta sistematización permite añadir procesos que no habían sido estudiados en trabajos previos consultados o actualizar su estado. Hemos podido estructurar estos procesos en un modelo de explicación común a todos ellos que permite extraer sus aportaciones principales.

*Resultado 5 y 6 → Sistematización de los procesos acompañados*

Otro de los resultados de esta investigación es la creación de experiencias vivas en los municipios, algunas de las cuales han quedado tocadas por la pandemia, pero que han significado el impulso de proyectos y nuevas relaciones en todos ellos. Para nosotros es uno de los resultados más importantes desde el punto de vista del impacto de esta tesis, que además nos ha permitido aprender de estos procesos, aprendizajes que recogemos de manera sistematizada en el capítulo nueve.

*Resultado 7 → Aportaciones desde la práctica al proceso de implementación territorial del aprendizaje-servicio*

A partir de diferentes elementos abordados –los trabajos existentes sobre aprendizaje-servicio y mundo local, la sistematización de experiencias consolidadas y acompañadas y las aportaciones teóricas de otros enfoques que acompañan procesos comunitarios o participativos– destacamos unas aproximaciones para tener en cuenta en la implementación local del aprendizaje-servicio, que se presentan en los capítulos que componen el cuarto bloque de la tesis. En ellos vemos

como es necesario abordar las motivaciones iniciales y retos, los recursos para la generación de proyectos y las dinámicas de trabajo necesarias.

*Resultado 8 → Guía metodológica "¿Cómo incorporar el aprendizaje-servicio en el territorio?"*

El último de los resultados de la tesis es la creación de una propuesta a modo de guía con posibles pasos a seguir, consideraciones para activarlos y herramientas de apoyo para acompañar un proceso de implementación del aprendizaje-servicio en el territorio con especial mirada en la implicación de las administraciones locales. La guía está pensada como un recurso para equipos técnicos locales o figuras ignidoras referentes con este encargo –sean externas a la administración o de equipos internos– que puedan acompañar el impulso inicial de estos procesos.

## 14.2. Conclusiones generales

Esta tesis nos ha obligado a preguntarnos: ¿qué seres humanos podrán construir un mundo más feliz y justo?; y en este marco repensar: ¿qué educación es necesaria para construir individuos capaces de colaborar para tener vidas más plenas, justas y dignas? Ha sido una puerta abierta a pensar acerca de qué educación es necesario que aportemos, como espacios educativos, como instituciones y como ciudadanía.

Sabemos que la educación no es la única responsable, ni será la única palanca de cambio social a activar para la construcción de estas maneras de vivir a las que aspiramos, pero sí tiene un rol relevante compartido y participado por una gran cantidad de agentes del entorno. Por ello, en este paraguas amplio, operamos desde el aprendizaje-servicio y las experiencias de implementación local, como una de las herramientas que nos ayuda a contribuir a esta finalidad más amplia.

Defendemos así que la educación no puede ser un supermercado donde abastecer preferencias individuales, o un espacio que solo nos prepare para el futuro, cuando este futuro no se presenta agradable para el conjunto de la sociedad. Ha de ser un espacio para cambiar la forma de vida, no solo para perpetuarla o sobrevivir en ella. El trabajo y la reflexión que hemos realizado nos refuerza en la necesidad de recuperar el común como principio político y educativo que nos lleva a dotarnos de una racionalidad alternativa a la neoliberal, a potenciar la acción común, la creación de comunidad, de fines compartidos y de gestión comunitaria de aquellos asuntos que son colectivos como la educación. Un enfoque que coincide con la filosofía del aprendizaje-servicio,

el cual puede ofrecer una metodología de práctica educativa concreta, que al llevarla a cabo ayudara contribuir a estos objetivos. Esta propuesta necesita, según hemos visto, de una estrategia de implementación en el mundo local para aprovechar sus potencialidades y donde el papel de la comunidad es clave, por lo que ha sido importante dotarnos de maneras y estrategias para organizarla. A modo de conclusión del camino realizado con este objetivo, destacamos seis ideas sobre la necesidad de incorporar la idea del común en la educación mediante la implementación territorial del aprendizaje-servicio que queremos compartir.

1. *La implementación del aprendizaje-servicio en un territorio construye ciudades educadoras con aportaciones en clave de común educativo local.*

Cuando pasamos del impulso de experiencias puntuales a hacer del aprendizaje-servicio una estrategia local amplia, vemos que se alinea con la propuesta de construir ciudades educadoras. Pero, tal y como observamos en la tesis, lo hace superando límites que se divisaban en la propuesta conceptual de las ciudades educadoras. Esta se presenta como un enfoque filosófico motivador, que pone el foco en que los pueblos y ciudades reconozcan su capacidad de ser agente educador y decidan activar el papel que pueden llevar a cabo para enriquecer las oportunidades educativas en el municipio. Un marco filosófico interesante que, en la práctica, en algunas ocasiones se convertía en su adhesión a un manifiesto con un conjunto de principios compartidos a los cuales las ciudades se sumaban con acciones. A veces con acciones que ya desarrollaban y que pasaban a visibilizar de manera conjunta bajo la idea de ciudad educadora. Aspecto que ya tiene un valor en sí mismo, dado que ayuda a reforzar la idea que la ciudad educa, motiva la coherencia entre acciones, el impulso de nuevas actuaciones y la capacidad de compartirlas con otros municipios para intercambiar aprendizajes y posibles actuaciones a sumar.

Igualmente, la idea de ciudad educadora agrupa prácticas de muy diversa índole, muchas de ellas próximas a un catálogo de recursos poco conectados entre ellos (talleres, posibilidades de excursión, instalaciones a utilizar, etc.). A la luz de lo trabajado en esta investigación, creemos que el aprendizaje-servicio tiene la capacidad de movilizar agentes del municipio para implicarlos en proyectos educativos con un rol más activo y que genere más trabajo conjunto entre ellos. No se trata de que ofrezcan propuestas puntuales, sino que estas sean co-creadas entre agentes, lo que les obliga a la coordinación y al trabajo en equipo. Además, en ellas pueden vincularse diversidad de agentes desde su propio rol –liderando un proyecto, participando en una fase ofreciendo una charla sensibilizadora, un espacio para realizar el servicio o un recurso técnico,

etc.–. Aunque puedan asumir diferentes roles, los agentes estarán compartiendo una intencionalidad y unos objetivos de transformación comunes.

En definitiva, el aprendizaje-servicio ofrece una propuesta práctica concreta en que materializar los principios de la ciudad educadora, entre los cuales encontramos, según la carta de ciudades educadoras (AICE, 2020): el derecho a la ciudad, compromiso, participación, diversidad, no discriminación, equidad, cohesión, corresponsabilidad, entre otros. Además, podemos decir que no se trata de una práctica cualquiera, sino que, entender las ciudades educadoras desde la construcción de común educativo local materializada en una apuesta por el aprendizaje-servicio, supone considerar su capacidad de aportación en tres direcciones:

- Construye ciudades educadoras con la comunidad, de manera participada, como propuesta de gestión colectiva de lo público. La implementación territorial del aprendizaje-servicio invita a generar –o potenciar, si ya existían– espacios participativos para colectivizar problemáticas, diseñar posibles proyectos y llevarlos a la práctica (reuniones de trabajo en equipo, grupos motores ApS, comisiones en los consejos escolares, en los mismos proyectos, etc.). Una parte de la educación se abre a ser gestionada como un común, es decir, como un bien comunitario dado que se generan espacios donde más agentes (entidades sociales, educativas, movimientos sociales, actores de la comunidad como las AFAs o profesorado jubilado, equipos técnicos, etc.) pueden participar en las experiencias educativas que se ofrecen en el territorio.

- Genera común en el sentido de construcción de comunidad, fomento de los lazos y participación. La implementación territorial del aprendizaje-servicio promueve la formación de personas implicadas, comprometidas y activas. Formar parte de este tipo de experiencias promueve que aprendamos a ser ciudadanos en el proceso y creemos sentido de pertenencia y comunidad.

- Orienta nuestras acciones y coordina esfuerzos hacia el bien común. Por su filosofía, los proyectos de aprendizaje-servicio buscan sensibilizarnos ante las necesidades de nuestro entorno y nos invitan al compromiso de actuar en pro del bien común. No solo en los proyectos concretos de aprendizaje-servicio, sino que el conjunto de la apuesta municipal orienta la potencialidad de la educación y los agentes sociales hacia la transformación social que posibilite la construcción de vidas más plenas, justas y dignas para todas las personas.

En este sentido, nos gustaría hacer un último apunte. Introducir la idea de común creemos que suma una aportación al entender la educación como un bien público no solo por su titularidad,

sino que le sumamos una mirada de común, porque además de ser pública es comunitaria, porque participa la comunidad, porque crea comunidad en su paso y se orienta a su bienestar. Vemos que cuando entra en contacto con el territorio, la filosofía del aprendizaje-servicio (responder a necesidades sociales, fomentar la participación, retos que movilizan a la acción comprometida, reflexión crítica…) se pone al servicio de ese territorio, reforzando así la idea del aprendizaje-servicio como una manera de enfocar la filosofía de la educación, como una metodología educativa concreta y como propuesta de política educativa comunitaria.

2. *La implementación territorial del aprendizaje-servicio como actuación de entorno desde una perspectiva del común supone una respuesta alternativa a la lógica neoliberal o conservadora.*

En el marco teórico hemos podido observar los problemas que supone vivir en una sociedad inestable y desigual con su origen en un sistema económico y de valores neoliberal que acaba moldeando la subjetividad de las personas a su semejanza. Ante esta realidad, creemos que pensar la educación desde la perspectiva del común nos permite imaginar alternativas posibles de mejora y no caer en contrarrevoluciones conservadoras que acaben defendiendo posiciones más próximas a la educación tradicional o fomentando lógicas neoliberales. En este sentido, el aprendizaje-servicio, como metodología y propuesta de implementación territorial en clave de actuación de entorno es una práctica donde se materializan los valores del común y que a la vez creemos que se enriquece al pensarse desde este enfoque, para no caer en el fomento de la lógica neoliberal, sino generar una propuesta alternativa.

En un momento de reflexión en el mundo educativo, la implementación territorial del aprendizaje-servicio desde el común no pierde la estela de tradición pedagógica renovadora de la pedagogía activa y la educación democrática. Supone una propuesta ante la lógica de la innovación educativa neoliberal, incluso aquella que se propone desde posiciones supuestamente progresistas y respetuosas con la infancia pero fomentan el individualismo, pierden el eje de la erradicación de la desigualdad social o abren la puerta a pseudoterapias en el mundo educativo. Tampoco cae en involuciones conservadoras, que ante los ataques a la educación se cierran en sí mismas por la sobre exigencia que se demanda en el profesorado, la pérdida de condiciones laborales o la sobrevaloración de principios como la novedad o la no directividad en lo educativo. En este sentido, creemos que la propuesta de implementación territorial del aprendizaje-servicio pensada desde el común puede responder a la lógica neoliberal en educación, dado que supone:

- No potenciar privatizaciones que favorecen la educación como negocio y generan o perpetúan desigualdades dejando de lado la equidad. El modelo del aprendizaje-servicio no abre la puerta a que el acceso a actuaciones de entorno dependa de las posibilidades de las familias y esté sujeta a mayores desigualdades, ya que pivotan sobre espacios educativos más igualitarios. Tampoco plantea que sean empresas con otras lógicas y condiciones las que gestionen los espacios y tiempos educativos, sino que se trata de colaboraciones con entidades sociales o agentes comunitarios.

- Formar identidades basadas en la cooperación, al altruismo y la preocupación por la mejora de las condiciones de vida de la comunidad, así como una potenciación de relaciones de empatía y afecto entre las personas que participan en la apuesta: alumnado, profesorado, equipos técnicos, entorno, etc. Suponen una formación ciudadana alternativa a la subjetividad neoliberal individualista y competitiva del mercado que se orienta a los beneficios económicos. Hemos visto que esta es un sustento necesario del sistema y un factor de malestar social y personal al fomentar personalidades neoliberales de individuos que se formen como empresas de sí, que consumen educación con intención de mejorar su capital como producto para el mercado, y esto acaba reforzando una imagen de responsabilidad individual con la competición y el éxito individual como valores. Ante esta, no renunciamos a potenciar ciudadanos responsables desde el punto de vista individual, pero sí con mayor consciencia colectiva y crítica de la realidad.

- Construir una apuesta que rehace y potencia lazos comunitarios entre personas, entidades y agentes que participan en la apuesta y en las causas vinculadas a los proyectos. Reconstruye un sentido de comunidad necesario para responder ante vidas expuestas al riesgo y la responsabilidad individual.

- Recuperar el sentido transformador de la educación claramente orientado a la igualdad de oportunidades en clave de equidad, no de competencia. Una educación que contemple imaginar mundos más justos con vidas más plenas y dignas, y que se ponga al servicio de su construcción. Esta educación supone recuperar el compromiso, la participación y la política, entendida más allá de partidos, como participación social en lo común a todos y como posibilidad de mejora de nuestras condiciones sociales.

En definitiva, se trata de una propuesta que posiciona, ante la figura del emprendedor individual competitivo, la de quien coopera con el colectivo, de quien, como ya decíamos, se forma como ciudadano, como vecino y no solo como capital humano. Lo que nos ofrece una base desde la

cual asumir el debate de replanteamiento del rol único o principal de la escuela en educación, ante la necesidad de reconocer nuevos agentes educativos, valorando el rol de la comunidad en la construcción de las educaciones que necesitamos en la actualidad.

3. *El aprendizaje-servicio mejora su potencialidad pedagógica al desplegarse como una apuesta local con una estrategia territorial comunitaria.*

El aprendizaje-servicio como práctica de ciudadanía ya ha sido de sobras trabajado, conocemos el impacto educativo y social en los aprendizajes de las personas que viven los proyectos, en la comunidad, en los centros educativos y entidades sociales que los llevan a cabo, así como su capacidad para generar redes de partenariado y colaboración entre agentes y crear ciudades educadoras ricas. Se trata de factores que hemos visto potenciados a lo largo de la investigación cuando se trabaja por una implementación territorial del aprendizaje-servicio. Una apuesta en esta clave enriquece la potencialidad pedagógica de los mismos proyectos de aprendizaje-servicio, en tanto que posibilita que:

- Den respuesta a necesidades sociales del territorio reales y sentidas. La interacción con equipos técnicos, entidades sociales verdaderamente arraigadas en aquellos municipios y otros agentes de la ciudadanía; posibilita que estos identifiquen cuáles son las necesidades verdaderamente prioritarias en aquella realidad y se activen proyectos donde los participantes vean que dan respuesta a algo necesario en su realidad próxima.

- Se identifiquen un mayor número de posibilidades de servicio para enriquecer los proyectos al conocer un mayor número de entidades o áreas municipales que abren sus puertas a iniciar colaboraciones, hecho que multiplica las posibilidades de hacer llegar proyectos a más personas y ámbitos. Este es un aspecto importante en la realidad catalana actual, dado el momento de ampliación del servicio comunitario como actuación obligatoria en secundaria por la cual ha de tener acceso todo el alumnado.

- Exista la posibilidad de enriquecer los aprendizajes gracias a la mayor colaboración de agentes del entorno relacionados con la temática del proyecto. Se abre la posibilidad a participaciones diversas en los proyectos, donde se vuelve más fácil poder sumar a alguna persona experta (técnica de entidad o del área de la administración local pertinente) para enriquecer fases vinculadas a los aprendizajes.

- Se aprovechen recursos existentes ya en el entorno porque se amplía la red de personas posibles a colaborar, especialmente aquellos que son figuras técnicas municipales o referentes de equipamientos que pueden aportar algún recurso (infraestructura, espacio,

material, medio de comunicación, etc.). Mediante los grupos de impulso con diferentes figuras participantes se potencian y facilitan estas ideas de conexión.

- Permite compartir esfuerzos entre agentes que impulsan proyectos de aprendizaje-servicio y que se establezcan estrategias o acciones conjuntas que los faciliten: actos de reconocimiento, acciones de difusión, etc. Además, visibilizar una apuesta conjunta territorial permite que se impulsen nuevas acciones desde el municipio, como pueden ser que se abran ayudas para dar respuesta a la necesidad de recursos económicos que faciliten la colaboración de las entidades sociales o que se reconozca a las personas técnicas o docentes su colaboración en proyectos facilitando horas laborales.

- Además, una mirada al conjunto de proyectos que se dan en un entorno permite la identificación de posibles mejoras y seguimiento de los mismos, de manera que se pueda potenciar que haya proyectos variados en ámbitos y etapas, así como tener una mirada de equidad en el territorio, poder observar cómo se distribuyen los proyectos por centros (según su tipología, titularidad, zonas, etc.) y poder corregir desigualdades o ampliar según aquello que se considere. También permite acompañar la mejora en la calidad pedagógica de los mismos, como por ejemplo sumar acciones de conjunto de reflexión o evaluación de proyectos.

Por todo ello, vale la pena que un territorio dé el salto desde actuaciones puntuales a una estrategia conjunta que movilice y enriquezca el ecosistema de agentes y experiencias educativas que existe desde el punto de vista local en un municipio.

4. *Es necesaria la incorporación de las administraciones locales como un agente educativo capaz de coordinar propuestas que impliquen la gestión de la educación en comunidad.*

Las experiencias y aprendizajes de la investigación nos llevan a evidenciar la necesidad de una organización para que se puedan dar acciones a favor de la construcción de una ciudad educadora y una educación gestionada en comunidad. Esto supone que algún agente pueda ejercer el rol de coordinación que acompañe un reparto claro de funciones y responsabilidades a favor, en nuestro caso, de la implementación del aprendizaje-servicio en clave territorial. Un agente que se muestra como destacado para aportar este rol hemos visto que puede ser la administración local, los ayuntamientos municipales.

La implicación de los ayuntamientos es de gran ayuda para movilizar el ecosistema educativo local. Supone, por un lado, generar una propuesta innovadora de participación educativa y de política municipal. Por otro, la posibilidad de enriquecer la calidad pedagógica de los proyectos de aprendizaje-servicio. Tal y como recogemos en diferentes momentos, la participación de los ayuntamientos en propuestas territoriales de aprendizaje-servicio es necesaria porque pueden aportar:

- Conocimiento sobre el entorno, dado que se trata de agentes muy arraigados en el territorio y próximos a las personas. Por ello, pueden ser conocedores de necesidades existentes no cubiertas que pueden dar origen a proyectos, tienen un mayor dominio de entidades y otros agentes del tejido asociativo activo para establecer contactos, así como cuentan con agentes con conocimiento sobre la realidad y las temáticas a trabajar que pueden asesorar el diseño de proyectos para que estén mejor adaptados al entorno donde se llevarán a cabo.

- Experiencia en programas de intervención educativa y social, porque cuentan con agentes técnicos que ya llevan a cabo otros programas educativos o sociales, organizan eventos, jornadas, exposiciones, etc., que pueden formar parte de los proyectos. Tienen experiencia en diseño e implementación de este tipo de acciones en ese entorno concreto.

- Recursos humanos, técnicos y materiales (infraestructuras, materiales, económicos…) que faciliten los proyectos de aprendizaje-servicio. Los agentes locales gestionan recursos que pueden poner a favor de los proyectos para facilitarlos, dado que muchas veces no se cuenta con estos desde los centros educativos ni desde las entidades sociales, que suelen tener una financiación muy limitada.

- Legitimidad como agente mediador entre escuela y entorno comunitario. Se trata de un agente habituado a tener contacto con los centros educativos y con las entidades, con los que suele hacer de mediador y que ya tiene una legitimidad ante ellos por sus actuaciones anteriores.

A partir de las crisis económicas muchos ayuntamientos han visto reducidas sus actuaciones educativas, dado que, en Cataluña por ejemplo, no tienen competencias obligatorias en este ámbito más que las relacionadas con el mantenimiento de los centros de primaria. Sabemos que no todos los municipios actualmente asumen, de forma clara y explícita, corresponsabilidades educativas. Pero en este trabajo revindicamos su papel en educación, como agente capaz de movilizar entidades y recuperar el papel perdido de la ciudadanía. Aunque no estén obligados por

ley a ello, sí que la legislación les reconoce esta capacidad a explotar y considera que una educación rica debe contar con ellos. Se trata de un rol compartido a aprovechar que tiene que explorar su coordinación con otros agentes supramunicipales de manera que coordine sus acciones y vele por no convertirse en un generador de desigualdades entre municipios.

5. *La construcción de una apuesta de implementación del aprendizaje-servicio en el territorio supone acompañar procesos de formación ciudadana y personal de quienes participan.*

Hemos introducido esta idea al hablar de la generación de unas identidades alternativas a las subjetividades neoliberales, basadas en la cooperación y la implicación ciudadana en el bien común. Nos gustaría profundizar en el hecho de que este proceso permite que las personas que participan (equipos técnicos, profesores, ciudadanía, etc.) cambien su mirada sobre la educación y sobre su implicación social. El aprendizaje-servicio tiene la capacidad de ser una escuela de formación personal y ciudadana si se dan espacios de reflexión colectiva, de construcción de valores, de revisión de prácticas y diálogo entre agentes.

El acompañamiento que se realice ha de potenciar la formación de valores, entendiendo que estos se construyen por experiencia viva en los proyectos o reuniones de trabajo, así como por la reflexión que se promueve durante las acciones. El aprendizaje-servicio y la propuesta territorial son un espacio idóneo porque permiten practicar, experimentar, identificarnos con unos valores y reflexionar sobre ellos, tal y como plantean modelos de construcción de la personalidad moral que nos formamos desde una perspectiva integral. Además, en estos espacios se ponen en práctica competencias éticas, como la capacidad de diálogo y cooperación para conseguir objetivos conjuntos, de comprensión crítica de situaciones sociales, de juicio moral, entre otras, que nos acaban capacitando para un mejor ejercicio de la ciudadanía.

Las administraciones y poderes públicos tienen la obligación y la responsabilidad de favorecer contextos de participación para que la ciudadanía pueda organizarse y autogobernarse. Los espacios educativos, y propuestas como la que presentamos, pueden ser estructuras pedagógicas que fomenten las habilidades necesarias y ofrezcan vivencias que acompañen este objetivo. Los ayuntamientos han de asegurar prácticas participativas que democraticen la educación, donde el poder pedagógico y educativo se comparta –con equipos técnicos, docentes, familias, jóvenes, etc.– y donde el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta de aprendizaje de una ciudadanía activa y comprometida.

6. *La necesidad de contar con recursos y energía extra para iniciar un proceso de implementación territorial del aprendizaje-servicio.*

Un último aspecto que queremos destacar de esta investigación es la importancia que ha tenido ser coherente con la dedicación de recursos –tanto económicos como humanos– en las diferentes apuestas para iniciar su funcionamiento. Comenzar un proceso de transformación educativa necesita de una energía extra inicial para su ignición, como se ha mencionado inspirándonos en el concepto que nos aportaba Josep Puig (2019). Pensar que podemos generar cambios sin contar con esta energía extra nos parece poco realista o coherente con los esfuerzos que hemos visto que supone para los equipos. Al tratarse de un cambio a largo plazo de algunos cursos, no de un sobreesfuerzo puntual de unos días, sería ingenuo pensar que se mantendrían estas actuaciones sin recursos o cambios organizativos reales. Vale la pena, pero supone tiempo y dedicación.

No por ello queremos decir que siempre sea necesaria la suma de agentes externos, como en nuestros casos acompañados. Esta energía extra para la ignición del proceso de transformación educativa basada en el aprendizaje-servicio puede venir de diversas fuentes. En algunas ocasiones puede suponer liberar personas del equipo en tareas o dedicaciones para que puedan priorizar, dentro de sus obligaciones, la asunción de tareas de impulso. Por ello, si decidimos sumarnos a una apuesta de este tipo, puede que sea importante que nos planteemos si podemos eliminar o dejar en espera otras para poder liberar energía. No pensar que los tiempos de los equipos y recursos de las administraciones pueden asumir todo sin cambios, porque en el fondo nos estaremos haciendo trampas a nosotros y nosotras mismas, y no acabarán por generarse apuestas sostenibles u otras caerán por el camino. Igualmente, vale la pena considerar que el aprendizaje-servicio puede ser un enfoque para reconvertir actuaciones que hacíamos y puede permitirnos la reconversión de energías o aprovechamiento de las mismas. Justamente el proceso que planteamos invita a explorarlas y vincularlas. Pero, igualmente, siempre habrá tareas que sean específicas que tocará asumir con energía extra.

En caso de que esta dedicación no pueda liberarse de agentes internos, es interesante poder contar con figuras de ignición o acompañamiento externas, o que comienzan siendo externas y van sumándose a los equipos locales permanentes. Si somos fieles a lo que ha ocurrido en las experiencias acompañadas y consolidadas a las que hemos tenido acceso, siempre han contado con estas figuras y han conseguido mantenerse a largo plazo si sus tareas seguían teniendo continuidad o han comenzado a peligrar al perderse las figuras de apoyo. Por este motivo,

estamos en un punto en que observamos que para que el aprendizaje-servicio pueda ser una propuesta territorial interesante a aplicar en el ámbito municipal, para aprovechar las potencialidades sabemos que será necesario incorporar estas figuras o dedicaciones dentro de los equipos locales.

Esto nos lleva a uno de los retos que creemos que deja abiertos esta tesis, que es seguir reflexionando sobre desde qué figuras podrían asumirse, si es necesario un planteamiento desde las administraciones educativas centrales, así como también pensar las competencias necesarias de quien acompaña o cómo se han de formar los futuros formadores en aprendizaje-servicio para realizar este tipo de tareas.

## 14.3. Límites de la investigación y líneas de futuro

Hemos puesto esfuerzos e intenciones rigurosas al llevar a cabo esta investigación, pero la misma tiene sus *carencias y limitaciones* que creemos honesto comentar. Durante la experiencia no siempre ha sido posible controlar los tiempos y las dedicaciones necesarias al seguimiento de los procesos con la intención de combinar la teoría con la implementación práctica. Los dos primeros cursos de la tesis, la dedicación laboral con la cual debía compaginarse, no permitía dedicar las horas suficientes a la sistematización y teorización de todo aquello que iba surgiendo en los escenarios. No fue hasta el momento de poder contar con una beca de investigación con la que aumentar las horas de dedicación a la investigación que pudo contarse con más tiempo para estas tareas. Además, esto debía compaginarse con el respeto a los tiempos de los municipios y sus propias capacidades para asumir las acciones. Al trabajar con casos reales, no podíamos controlar sus tiempos o la manera en que coincidían en el tiempo. Esto hace que después de obtener una propuesta de proceso que ha surgido de las conclusiones, todavía no hemos podido poner en práctica estas ideas en un nuevo proceso que siga el modelo resultante.

Los límites temporales también han hecho que, si bien inicialmente nos habíamos planteado contar con los casos de otras experiencias de aprendizaje-servicio de fuera de Cataluña, donde la Red Española de Aprendizaje Servicio está abriendo camino, no ha sido posible asumirlos en esta investigación. Lo mismo ha sucedido con aquellas experiencias internacionales o de educación comunitaria que, aunque no sean exactamente de aprendizaje-servicio, creemos que podían haber enriquecido los procesos. Durante la elaboración de la tesis hemos podido realizar una

estancia en el extranjero, en el Centro Latino Americano de Aprendizaje Servicio Solidario de Buenos Aires, que nos ha abierto la mirada a observar las peculiaridades de otras realidades, pero serán temas pendientes para abordar en un futuro.

Otro de los factores limitantes de la tesis han sido las circunstancias derivadas de la pandemia del COVID 19 y el confinamiento cuando todavía quedaban actuaciones pendientes en los municipios. Estas se vieron paradas dado que los ayuntamientos necesitaban dedicar sus esfuerzos a atender la pandemia y los espacios educativos estaban en una situación de confinamiento. Además, al tratarse de un proyecto educativo impulsado desde las administraciones locales, pero con un sentido de comunidad y con la participación de agentes diversos, si bien creemos que es un punto importante a recuperar pasada la pandemia, sí que se trata de apuestas que se han visto muy resentidas porque han quedado paralizadas durante dos cursos, se han perdido los grupos motores de trabajo y en diversos de ellos hay personas que han cambiado sus puestos de trabajo. Por lo que creemos que en algunos municipios volvería a ser necesario un impulso importante para recuperar la dinámica anterior.

Además, es de justicia comentar que, durante el transcurso de estas tesis, hemos tenido la triste pérdida de Laura Rubio Serrano, una de las personas motores del equipo GREM en esta línea de investigación, participante activa del Centro Promotor y directora de esta tesis. Su manera de trabajar siempre fue de una apuesta colectiva, pero su compromiso, entusiasmo, trabajo y convicción eran una energía necesaria en este camino, que hoy nos dejan un espacio difícil de recuperar.

Estos límites y la realidad en la cual nos encontramos nos llevan a plantearnos las siguientes *líneas de futuro* que pensamos que sería interesante abordar por cualquier equipo de investigación que quiera continuar explorando la implementación territorial del aprendizaje-servicio:

- Contrastar la guía de implementación del aprendizaje-servicio en el ámbito local con más agentes de manera colaborativa para consolidar su publicación y difusión si se considera adecuada.
- Contar con algún municipio donde aplicar el acompañamiento del conjunto del proceso tal y como lo recogemos finalmente para poderlo mejorar y validar.
- Interpelar posibles alianzas con administraciones locales, diputaciones y el Departament d'Educació de Catalunya para el impulso local del aprendizaje-servicio, con un posible

encaje en el marco de la estrategia del Servicio Comunitario. Esto podría suponer acercar las ideas aquí surgidas con posibles proyectos piloto o la continuación del trabajo con estos agentes.

- Profundizar en las dinámicas que se esbozan en la guía necesarias en clave de cartografía social pedagógica. Fue uno de los aspectos que quisimos explorar con mayor profundidad en la tesis y no tuvimos oportunidad dado el confinamiento; de manera que generemos dinámicas concretas y posibles materiales físicos de apoyo (cartas, mapas, dibujos, etc.) basados en la cartografía como herramienta para cada una de las sesiones de trabajo.
- Preparar un recurso formativo para posibles personas dinamizadoras o ignidoras, externas, de las administraciones locales o servicio educativos territorializados, que puedan generalizar este tipo de propuesta. Implicaría ampliar los conocimientos sobre las competencias que han de dominar y dotarlos de recursos para llevar a cabo los procesos.

## 14.4. Reflexión final

A modo de reflexiones finales, me gustaría poderme despedir de este trabajo destacando tres aspectos: uno sobre el contenido trabajado, otro sobre el proceso mismo de investigar y finalmente sobre las vivencias vitales que supone.

Muchas veces me he cuestionado el contenido y las experiencias que hemos podido generar desde esta investigación como piedras muy pequeñas que se lanzaban contra tanques muy grandes y blindados. ¿Es lícito suponer capacidad transformadora desde experiencias tan micro? ¿Suponen realmente algún impacto con respecto a la problemática que vivimos globalmente? Si bien hay días y momentos de dudas, me acabo contestando que sí; que vivimos en un momento que necesita de experiencias, aunque sean pequeñas, que planteen nuevas lógicas. Partimos de una derrota al no tener grandes propuestas alternativas de cambio, pero necesitamos de todas las experiencias y contrapoderes necesarios para acercarnos a ellas. Es por ahora la labor de nuestro tiempo construir estas vivencias, que se centren en crear nuevas personas adeptas y críticas que se cuestionan que necesitamos alternativas; ser cada vez más en este bando. Por suerte funciona y cada vez somos más, porque no sirve de nada sentirnos las únicas a contracorriente, ser disidencia en solitario; puede reconfortar conciencias, pero no cambia mucho ni asusta al sistema. Solas no somos nada, construyamos con otras. Aunque sea con acciones pequeñas, pasemos de la crítica al compromiso de crear práctica transformadora.

Pongamos la educación al servicio de los mundos en los que queremos vivir y de las desprotegidas, porque el mundo que tendremos será el que seamos capaces de construir, que esperemos que sea al menos un poco menos perverso, menos discriminatorio, menos racista, menos machista.

Lo que nos lleva al segundo aspecto a comentar. Creo que es más necesario que nunca que pongamos también la investigación al servicio de esta causa, al servicio de investigar y crear estas experiencias que nos acerca a nuevas realidades. Esta investigación me ha permitido conocer más a fondo la manera de investigar del GREM, el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio, y de Laura Rubio en concreto. De ellos solo puedo destacar el valor de la conexión entre la universidad, los espacios educativos, las entidades y otros agentes sociales. Me han enseñado que el laboratorio de la pedagogía está fuera de la universidad y cuenta con muchos agentes cargados de conocimiento con los cuales trabajar conjuntamente sin por ello renunciar a nuestro papel necesario como investigadoras: sistematizar, validar, acompañar, co-crear, dar a conocer o aportar reflexión, construir teoría y difundirla. Ha sido una experiencia muy interesante de otra manera de hacer investigación conectada a la realidad y apostar por una universidad que forma también humana y éticamente. Lo que igualmente no nos hace ingenuas respecto de la institución y el sistema y sus reglas. Ahora que finaliza un camino, se abre la decisión de si vale la pena jugarlas, si es el lugar de transformación desde el cual poder construir.

En último lugar, me gustaría poder hacer una reflexión más personal sobre lo que ha supuesto el camino de la tesis y la experiencia de años en la universidad con esta finalidad. Por eso me pregunto si de un doctorado salimos igual que entramos. Para mí, como maestra, tengo muy claro que me ha aportado muchísimo. Me ha ayudado a entender mi tarea de manera diferente con los y las estudiantes, entender que tenemos que trabajar con entidades, con el entorno. Desde el punto de vista personal también, pero creo que no ha sido solo por la experiencia de hacer un doctorado, sino por hacerlo sobre aprendizaje-servicio y gracias a las personas en concreto que me han acompañado. Por decirlo de manera exagerada, creo que un doctorado te puede hacer una pedante y desconectada sin unas ideas claras o una buena guía. Si ha supuesto un proceso de crecimiento personal y profesional también, lo ha sido gracias a las personas que lo acompañaron: a Laura Rubio, Josep Puig, Xus Martín y todas las personas del GREM y del ApS. De ellos me llevo innumerables experiencias y aprendizajes, tantos que creo que sería muy largo ahora mencionarlos todos. Pero sí quiero destacar haber sumado un poco de la filosofía del aprendizaje-servicio a la vida, el conectarnos con las otras a través de darnos algo, a través de ayudarnos. Laura me dio algo importante que a ella antes le había dado otra persona

acompañando su comienzo en la universidad. Ella la simbolizó en forma del libro que me dio al inicio, que ella también había recibido de Josep al inicio de la tesis. Por eso, si la vida consiste en dar algo de lo que tenemos a los demás, a mí durante estos años me han dado muchos aprendizajes importantes; espero poder continuar este ciclo algún día y seguir construyendo una educación, una universidad y una ciencia más transformadora, fraterna y democrática.



# 15. Bibliografia

Ajuntament de Barcelona (1990). *La ciudad educadora.* Ajuntament de Barcelona, Regidoria d'Edicions i Publicacions.

Ajuntament de Barcelona, Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional (2018a). *Pla director de cooperació per a la justícia global de l'Ajuntament de Barcelona 2018-2021.* Recuperado de: https://ajuntament.barcelona.cat/economiatreball/sites/default/files/documents/pla_director_cooperacio_2018-2021_cat_v.web__0_0.pdf

Ajuntament de Barcelona, Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional (2018b). *Programa per a la justícia global i d'aprenentatge servei.* Recuperado de: https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/programa_educaciojusticia_aps_cat_def.pdf

Ajuntament de Barcelona, Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional (2019*). Estratègia d'educació per al a justícia global (2019-2021).* Recuperado de: https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/estrategia_esmenada_oct2019.pdf

Ajuntament de Barcelona, Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional (2019b). *Informe de la diagnosi dels projectes d'educació per a la justícia global 2012-2017*. Recuperado de: https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/20190529_def_diagnosi_v5_0.pdf

Alberich, Tomás (2000): Perspectivas de la investigación social, en Villasante, R. y otros: La investigación Social Participativa, Colección Construyendo Ciudadanía/1, Barcelona, El Viejo Topo, pp. 40-49. Disponible en línia: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/lcc1_investigacion_participativa.pdf

Alegre, Miquel Àngel (Coord.). (2005). *Els projectes educatius de ciutat (PEC): Anàlisi de l'experiència acumulada, nova proposta metodològica*. Diputació Barcelona, Àrea d'Educació. Recuperado de: https://www.diba.cat/documents/113226/127468/educacio-pdf-guia_m7-pdf.pdf/0010b680-da58-4562-8cc2-49d2c224b6b6

Ander-Egg, Ezequiel (1991). *Introducción a la planificación.* Siglo XXI de España Editores.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE (2016). *Premio Ciudades Educadoras a buenas prácticas de Convivencia en la ciudad*. Boletín Especial, núm 16. Recuperado de: http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/adjArxiuAc.do?idadj=26280

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. Recuperado de: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf

Aznar Minguet, Pilar. y Barrón Ruíz, Ángela (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, *29*(1), 25–53. https://doi.org/10.14201/teoredu291253

Baden-Powell, Robert (1968). *Escoltisme per a nois. Barcelona*: ELE, SA.

Balciuniene, Inga y Mazeikiene, Naalija (2008). Benefits of service-learning: Evaluations from students and communities. *Social Research*, *1*(11), 53-66. https://www.vdu.lt/cris/handle/20.500.12259/37663

Ball, Stephen J. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies, *British Journal of Educational Studies* 43(3) 255–271. https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974036

Ball, Stephen J. y Youdell, Deborah (2008*): Hidden Privatisation in Public Education. Institute of Education*. University of London. Recuperado de: https://www.right-to-education.org/es/resource/hidden-privatisation-public-education

Ball, Stephen J. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patològica. En Collet, Jordi y Tort, Antoni (coords.) *La gobernanza escolar democrática.* Morata.

Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras. BIDCE. (2016). *Impulso del aprendizaje-servicio como herramienta de convivencia, cohesión social y participación*. AICE. Disponible en: http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?idexp=39085&accio=veure&idioma=2

Bär, Brenda; Campo, Laura; Monzó, Maria; Rifà, Judit y Rubio, Laura (2018a). *Educación para la justicia global y aprendizaje aprendizaje-servicio.* Ayuntamiento de Barcelona. Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional. Recuperado de: http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/programa_educacionjusticia_aps_es_def.pdf DOI: 10.13140/RG.2.2.16862.66885

Bär Brenda; Campo, Laura; Monzó, Maria; Rifà, Judit y Rubio, Laura (2018b). Aprendizaje-Servicio en entidades de justicia global: una apuesta en la ciudad de Barcelona. En Del Río Martínez, Amaia y Celorio Díaz, Gema (comp.) *Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma*. (p. 97-104). Hegoa. http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/410/Comunicaciones_Jornada.pdf?1559723203

Bär Kwast, Brenda; Campo Cano, Laura; Monzó Tajté, Maria; Rifà i Dachs, Judit; Romañá, Blanca y Rubio Serrano, Laura (2020). *Aprendizaje-servicio y justicia global: dos enfoques que se enriquecen para una educación orientada a la transformación social*. Recuperado de: https://vcied.org/libro-actas.php

Bär, Brenda; Calvet, Jordi; Campo, Laura; Puig, Josep Maria y Rubio, Laura (2020). *Consideracions i propostes per implantar l'aprenentatge servei a l'àmbit local.* Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Recuperado de: https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/quaderns_aps/Implantar-lApS-a-lambit-local.pdf

Bär, Brenda, Campo, Laura y Rubio, Laura (coord). (2020). *Aprenentatge servei i justícia global: Justícia de gènere, Econòmica i ambiental, Drets humans i dret a migrar*. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Recuperado de: https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/Guia-APS-Justicia-global.pdf

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

Barbas Coslado, Ángel (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), pp. 157-175.

Barragán, Diego (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista colombiana de educación*, (70), 247-285. https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285

Barragán Giraldo, Diego Fernando; Sánchez Corrales, Natalia y Cruz Castillo, Alba Lucía (2020). Cartografía Social, usos y sospechas en el campo de la educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(89), 179-198. http://doi.org/10.5281/zenodo.3740109

Batlle, Roser. (2018). El impulso del aprendizaje-servicio desde los ayuntamientos. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 251-261 Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a70f996d-97fc-4179-9a76-b4544513bfa9/pe-n8_19art_redespanolaaprendizajeservicio.pdf

Batlle, Roser (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción.* Santillana-Activa.

Bauman, Zygmunt (2001). *La Sociedad individualitzada*. Ediciones Cátedra.

Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad liquida.* Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bauman, Zygmunt (19 de Febrero de 2017). Zygmunt Bauman en Salvados: "Somos solitarios en contacto permanente". *La Vanguardia*. Recuperado de: https://www.lavanguardia.com/television/20170219/42152910676/zygmunt-bauman-salvados-entrevista-postuma.html

Beck, Ulrich. (1994). *La Sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Biennal del pensament. (16/10/2020). *Habitar el col·lapse* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.biennalciutatoberta.barcelona/ca/programa/habitar-el-collapse

Billig, Shelley; Jesse, Dan y Root, Sue (2005). *The impact of service-learning on high school students'civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York*. RMC Research Corporation. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/234742159_The_Impact_of_Participation_in_Service-Learning_on_High_School_Students%27_Civic_Engagement_CIRCLE_Working_Paper_33

Blasco, Jaume y Casado, David (2011). *Avaluació dels plans educatius d'entorn 2005-2009. Informe final.* Ivàlua. Recuperado de: https://ivalua.cat/sites/default/files/2019-11/17_05_2011_10_04_09_informe_PEE_def_0.pdf

Blasco, Jaume (2019). *Guia Pràctica 3 Avaluació del disseny.* Col·lecció Ivàlua de guies pràctiques sobre avaluació de polítiques públiques. Recuperado de: https://www.ivalua.cat/documents/1/16_02_2010_10_23_20_Guia3_Disseny_Juliol2009_final.pdf

Boni Aristizábal, Andrea (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp. 65-86. http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545

Bosch, Carme y López, Matilde (2008). *Guia metodològica de l'Aprenentatge Servei.* Diputació de Barcelona. Recuperado de: https://llibreria.diba.cat/cat/llibre/guia-metodologica-de-l-aprenentatge-servei_40699

Bosch, Carme; Climent, Teresa y Puig, Josep Maria (2009). Partenariado y redes para el Aprendizaje Servicio. En Puig, J.M. et al. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. (p. 127-150). Graó.

Broglio, Elisabetta y De la Cerda, Maribel (Coords). (2020) . *Ciencia ciudadana y aprendizaje servicio. Centro Promotor de Aprendizaje Servicio.* Centre Promotor d'Aprenentatge Serveo. Recuperado de: https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/quaderns_aps/es_es_CC-i-APS-def.pdf

Brown, Wendy (2016). *El Pueblo sin Atributos. La silenciosa revolución del neoliberalismo*. Malpaso.

Bourdieu, Pierre (1970/2014). *La reproducció: Elements per a una teoria del sistema d'ensenyament*. Eumo.

Bosch, Carme (1998). Pensar la ciudad desde la educación: Documento del seminario Proyecto Educativo de Ciudad. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Bosch, Carme y López, Matilde (2008). *Guia metodològica de l'Aprenentatge Servei*. Col·lecció documents de treball. Diputació de Barcelona.

Bosch, Carme; Climent, Teresa; Puig, Josep Maria (2009). Partenariado y redes para el aprendizaje Servicio. En *Aprendizaje Servicio*. *Educación y compromiso cívico.* Graó.

Carmona, Moisés y Rebollo, Oscar (2009). *Guia operativa d'acció comunitària*. Ajuntament de Barcelona. Acció Social i Ciutadania. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11703/91427

Carmona, Anna; Bär, Brenda y Puig, Josep Maria (2016). *Educar con sentido. Aprendizaje servicio en la Escuela Solc Nou.* Edebé.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Ediciones Martínez Roca.

Cascante, Cesar (2021). La educación como bien común. En Diez, Enrique J. y Rodriguez, Juan Ramón. (Coord). *Educación crítica e inclusiva para una Sociedad postcapitlista* (pp. 151-163). Octaedro.

Castells, Manuel (1997). *La era de la información.* Alianza

Centro Latino Americano de Aprendizaje Servicio Solidario CLAYSS (2007). *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario".* Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001804.pdf

Centro Latino Americano de Aprendizaje Servicio Solidario CLAYSS (2014). *La propuesta pedagògica del aprendizaje-servicio solidario en la universidad.* CLAYSS. Recuperado de: http://rsu.usach.cl/sites/rsu/files/documentos/texto_apoyo_1.pdf

Civís Zaragoza, Mireia; Longàs Mayayo, Eduard; Longàs Mayayo, Jordi y Riera, Jordi. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (36), 13-22. https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165565

Civís, Mireia; Riera, Jordi y Longàs, Eduard (2009). Proyectos educativos comunitarios: propuestateórico-práctica y análisis de experiencias. *Educación y Diversidad,* (3), 231-248. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/41537400_Proyectos_educativos_comunitarios_propuesta_teorico-practica_y_analisis_de_experiencias

Civís Zaragoza, Mireia y Longás Mayayo, Jordi (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585009

Civís, Mireia (2018). *Desenvolupar el potencial educatiu de la comunitat.* Jornada Educació 360. [Diapositivas]. Recuperado de: https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2018/06/Presentaci%C3%B3-Mireia-C.-Autoexplicatiu.pdf

Cohen, Alberto (s.f.). *El Parlante. Teoría y Metodologia.* [Diapositivas]. Recuperado de: https://educomunicacio-glocal.elparlante.es/wp-content/uploads/sites/20/2019/11/elParlante_-Teor%C3%ADa-y-Metodolog%C3%ADa-Alfredo-Cohen.pdf

Comas, Marta (2018). *La veu de les famílies en el sistema educatiu*. [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Recuperada de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_663950/mcs1de1.pdf

Collet, Jordi (2016). Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: primers apunts per a una escola municipi. *Revista Catalana de Pedagogia,* (10), 12-32. https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/viewFile/322354/412977

Collet, Jordi y Subirats, Joan (2016). Educación y territorio: 15 años de proyectos educativos de ciudad en Cataluña (España). Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales. *Scripta Nova,* Vol 20 (532) . https://doi.org/10.1344/sn2016.20.15794

Collet, Jordi (2017). "Escoles democràtiques en comú": primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*. Vol 6. (2), 32-54 http://dx.doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v6i2.22150

Coombs, Philip H., Prosser, Roy C. y Ahmed, Mansoor (1973). *New Paths To Learning for Rural Children and Youth*. International Council for Educational Development for UNICEF.

Coombs, Philip H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.

Cruz, M. (2016). Reforzando el tejido social: el papel de los ayuntamientos en el impulso del ApS. *Convives. Revista digital de la Asociación Convives*, (16), 27-31. Recuperado de: https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2016/12/revista-convives-n-16-aprendizaje.html

Davis, Mike (2006). *Los holocaustos de la era victoriana tardía*. Universidad de Valencia.

Davies, Rick. (2008). *The Logical Framework: A list of useful documents*. Recuperado de: http://mande.co.uk/lists/the-logical-framework-a-list-of-useful-documents/

De Sousa Santos, Boaventura (2005). *Reinventar la democracia reinventar el Estado*. CLACSO.

Departament de Benestar Social (1998). *Planes comunitarios.* Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació (2020). [Servei de Suport a la Comunitat Educativa] (20/06/2021). Eduquem en la ciutadania activa. Jornada de Servei Comunitari. [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=jL8E9ZBrUG8

Dewey, John. (1916/2002). *Democracia y educación*. Morata.

Díaz-Gibson, Jordi; Civís, Mireia; Longás, Jordi (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes.* Fundació Jaume Bofill, Informes Breus 64. Disponible en: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/y/g/t/v/t/v/4/e/l/informebreu64_innovacioeducativa.pdf

Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.

Elboj, Carme; Puigdellívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Graó.

Elliott, John. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Espinoza, M (1989). *Programación. Manual para trabajadores sociales.* Humanitas.

Ezquerra, Sandra y Mansilla, Elba (2018). *Economía de los cuidados y política municipal: hacia una democratización de los cuidados en la ciudad de Barcelona.* Ajuntament de Barcelona. Recuperado de: https://ajuntament.barcelona.cat/tempsicures/sites/default/files/economia_y_politica-cast.pdf

Faure, Edgar (dir.) (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro.*UNESCO.

Federicci, Silvia (2004). *El caliban y la bruja.* Traficantes de sueños.

Federicci, Silvia (2019). *Tornar a encantar el món*. *El feminisme i la política dels comuns.* Tigre de paper.

Federici, Silvia y Caffentzis, George (2019). Els comuns contra el capitalisme i més enllà. En Federici, Silvia (2019). *Tornar a encantar el món* (pp. 123-124). Tigre de paper.

Fernández, Tomás y López, Antonio (2008). *Trabajo Social comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI.* Alianza Editorial.

Fernández Líria, Olga García Fernández y Enrique Galindo Ferrández (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.

Fraser, Nancy (2013). ¿Triple movimiento? Entender la política de la crisis a la luz de Polanyi. *New Left Review, (81), 125-139.* Recuperado de: https://newleftreview.es/issues/81/articles/nancy-fraser-triple-movimiento.pdf

Freinet, Célestin. (1972). *Les invariants pedagògiques*. Laia.

Freinet, Célestin (1973). *L'ensenyament de les ciències.* Laia.

Freinet, Célestin (1979). *Consells als mestres joves.* Laia.

Freire, Paulo (1969). El rol del trabajador social en el proceso de cambio. *Hoy en el trabajo Social*. (16/17). Ecro.

Freire , Paulo (1970/1992). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI.

Foucault, Michel (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Foucault, Michel (2007). *Nacicimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-79).* Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2012). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Paidós.

Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona y Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (2019). *Educació 360 a temps complet*. Recuperado de: https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2019/05/Disseny-fulleto%CC%81-vertical-ESP-w.pdf

Fundació Bofill y Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (2019). *Educació a l'hora. Uns alters horaris són possible.* Recuperado de: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/9/j/w/x/7/z/q/t/k/guiaeducacioalhora_propostahoraris020719.pdf

Furco, Andrew (2004). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley. Recuperado de: https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf

Garcia-Alba, Àlex (2014). *Informe sobre l'estat de les actuacions de Cooperació Internacional i Solidaritat als districtes de la ciutat de Barcelona*. Ajuntament de Barcelona.

Garcia-Alba, Àlex; Castejón, Alba y Rubio, Laura (2019). *Informe de la Diagnosi dels projectes d'educació per a la justícia global 2012-2017*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Recuperado de: https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/20190529_def_diagnosi_v5_0.pdf

Garcés, Marina (2013). *Un mundo común.* Edicions Bellaterra.

Garcés, Marina (2018). *Ciutat Princesa.* Galaxia Gutenberg.

Garcés, Marina (2018). *Nueva ilustración radical. A*nagrama.

Generalitat de Catalunya (2010). *Aprenentatge Servei i Ciutadania en el marc dels Plans educatius d'entorn*. Recuperado de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0044/44222967-dc67-4d73-a843-07cde3cafc7a/Aprenentatge-Servei-i-PEE.pdf

Generalitat de Catalunya (2015). *El servei comunitari per a l'alumnat de secundària obligatòria. Una acció educativa en el marc curricular*. Recuperado de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/serveicomunitari/documentacio/DOCUMENT-MARC-SERVEI-COMUNITARI_octubre_2015.pdf

Generalitat de Catalunya (2019). *Els Plans Educatius d'Entorn 0-20.* Recuperado de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/entorn-pee/documents/1902_Doc_marc_PEE_0-20_XTEC.pdf

Giddens, Anthony (1999). *Consecuencias de la modernidad.* Alianza.

Gijón, Mónica (2009). Aprendizaje Servicio y necesidades sociales. En Puig et al. (2009). *Aprendizaje Servicio ApS. Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Graó.

Girardi, Giulio (1977). *Por una pedagogía revolucionaria*. Ediciones de Bolsillo.

Gomà, Ricard y Brugué, Quim (2002). Transversalidad y políticas educativas locales: Los mapas educativos de ciudad. En J. Subirats (Ed.), *Gobierno local y educación: La importancia di territorio y la comunidad en el papel d la escuela* (pp. 83–112). Ariel.

Gordó, Gené (2018). El servicio comunitario, un proyecto de innovación pedagógica. *RIDAS,*

*Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (*6), 6-18. https://doi10.1344/ridas2018.6.3

Gramsci, Antonio. (1948/1981). *Cuadernos de la cárcel (vol. 2)*. Era.

Grup de Recerca d' Educació Moral GREM (2015). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS.* Recuperado de: https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf

Grup de Recerca Educativa de la UVic GREUV (2018). *Conclusions de la jornada pedagògica: El Servei Comunitari a Secundària: mirant al 2020.* Recuperado de: https://mon.uvic.cat/greuv/files/2018/07/Conclusions-Jornada-SC_11Juny2018.pdf

Guba, Egon (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. Y Pérez Gómez, A. (Eds). *La enseñanza: su teoria y su pràctica*. (pp. 148-165) Akal.

Güth, Werner; Schmittberger, Rolf; Schwarze, Bernd (1982). An experimental analysis of ultimatum bargaining. *Journal of Economic Behavior & Organization*. 3 (4): 367-388. https://doi.org/10.1016/0167-2681(82)90011-7

Han, Byung-Chul (2012). *La Sociedad del cansancio.* Herder.

Hardt, Michael. y Negri, Antonio. (2005). Imperio. Paidós.

*Hardt, Michael* y *Negri, Antonio* (*2011*). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común. Akal*.

Harrington, Kkeneisha (2014). *The impacts of service-learning on communities: Perspectives from the people*. University of Georgia. [Tesis de Master, Faculty of The University of Georgia]. Recuperada de: http://hdl.handle.net/10724/30462

Harvey, David. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.

Higgins, Chris y Abowitz, Kathleen Knight (2011). What makes a public school public? A framework for evaluating the civic substance of schooling. *Educational Theory*, 61(4), 365- 380. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00409.x

Institut de Gurb (2018). https://agora.xtec.cat/insgurb/wp-content/uploads/usu1744/2018/07/Prendre-partit.pdf

Kemmis, Stephen (1984). *Point-by-point guide to action research.* Deakin University.

Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Lafuente, Antonio y Horrillo, Patricia (s. f.). *Cómo hacer un mapeo colectivo.* Vivero de Iniciativas Ciudadanas. Recuperado de: http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/67475/Como-hacer-unmapeo-colectivo

Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa.* Paidós.

Laval, Christian y Dardot, Pierre (2013). *La nueva Razón del mundo*. Gedisa.

Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común*. Gedisa.

Llena, Asun; Parcerisa, Artur y Úcar, Xavier (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Graó.

Longworth, Norman (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Paidós.

Lucchetti, Laura (2016). *Informe d'avaluació sobre la implementació de l'aprenentatge servei a les entitats de cooperació internacional i educació pel desenvolupament.* Barcelona, Ajuntament de Barcelona. Recuperado de: http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/avaluacio_sobre_la_implementacio_de_laprenentatge_servei_a_les_entitats_de_cooperacio.pdf

Makarenko, Anton S. (1933/2006). *Poema pedagògic.* Eumo.

Mampel, Jaume, Petit, Anna y Badosa, Jaume (2002). Educación y escuela. el nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. los proyectos educativos de ciudad y sus actores. En J. Subirats (Ed.), *Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela* (pp. 199-222). Ariel.

Marchioni, Marco (2001). *Comunidad, Participación y Desarrollo. Teoría y metodologia comunitària.* Editorial Popular.

Martí, Joel (2000). *La investigación-Acción participativa. Estructura y fases*. Recuperado de: http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/175

Martin, Xus (2012). *Per una pedagogía del servei. Treball per projectes i ApS.* Minyols Escoltes i Guis Sant Jordi de Catalunya. Recuperado de: https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/biblio/m_aps_web.pdf

Martín, Xus (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Graó.

Martín, Xus; Gijón, Mónica; Puig, Josep Maria (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre Educación. (*37), 51 - 68. https://doi.org/10.15581/004.37.51-68

Martínez, Miquel y Hoyos, Guillerm (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.) *La formación en valores en sociedades democráticas*. (pp. 15-50). Octaedro-O.E.I.

Martínez, Layla (2020). *Utopia no es una isla. Catálogo de mundos mejores.* Episkaia.

Marx, Karl (1867/2020). *El Capital*. Tigre de Paper.

Maykut, Pamela y Morehouse, Richard (1999). *Investigación cualitativa. Una guia práctica y filosòfica*. Hurtado.

Mayor Paredes, Domingo (2017). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 171-184. https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1659

Mayor Paredes, Domingo (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*), (76), pp. 35-56-OEI/CAEU. https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/637

Mayugo, Carmen (2016). *Puntos de encuentro entre Educomunicación y Comunicación comunitaria.* Recuperado de: https://educomunicacio-glocal.elparlante.es/wp-content/uploads/sites/20/2019/11/Aularia-PuntosDeEncuentroEntreEducomunicacionYComunicacionComunitaria_2016.pdf

Mesa, Manuela. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales*, (*70)*, 11-26.

Miller, Peter, Díaz-Gibson, Jordi, Miller-Baslev, Gitte y Scalan, Martin (2012). Looking beyond Harlem: International insights for area-based initiatives. *Middle School Journal*, (44:1), 16-24. https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461835

Mindel, Arnold (2014). *Sentados sobre el fuego*. DDX.

Mindell, Arnold (2014). *La democracia profunda en los foros abiertos. Pasos prácticos para la prevención y la resolución de conflictos familiares, laborales y mundiales*. DDX.

Montero Souto, P. (2008). *Ciudad Educadora y política local: realidades y perspectivas urbanas de la acción socioeducativa municipal.* [Tesis de Master. Universitat de Barcelona] Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/9003/1/Projecte%20final-Pablo%20Montero%20Souto.pdf

Negri, Antonio (2004). Los libros de la autonomía obrera. Akal.

Novella Gil, Irati (2013). Aprendizaje y Servicio Solidario: una estrategia prometedora para la Inserción Social. La experiencia del CIP de Santurtzi. RES. Revista de Educación Social, (16). http://www.eduso.net/res/pdf/16/santur_res_16.pdf

Nussbaum, Martha (13 de diciembre de 2015). El duro discurso de MN sobre el futuro de la educación mundial. *El Heraldo Colombia*. https://www.pensarenserrico.es/pensar/SAutor?PN=23&PE=2&WEBLANG=1&NOTICIA=85

Olabarría, Marta (Coord.) (2020). *La Salut a Barcelona 2019. Agència de Salut Pública de Barcelona*. Disponible en: https://www.aspb.cat/docs/InformeSalut2019/#page=82

Oliveres, Arcadi (2003). *Contra el hambre y la guerra*. Angle Editorial.

Oliveres, Arcadi y Valldeoriola, Mar. (2021). *Paraules d'Arcadi : què hem après del món i com podem actuar.* Angle Editorial.

Ortega, M. L. (1994). *Las ONGD y la crisis del desarrollo*. Iepala/Etea.

OXFAM (2021). *El virus de la desigualdad*. Recuperado de: https://oxfam.app.box.com/s/m7lab231vgyee3hti2qigu8qvc6o9wd1/file/764216159393

Páez Sánchez, Mireia y Puig Rovira, Josep Maria (2015). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *2*(2). Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/370

Parés, Marc (2017). *Repensar la participación de la ciudadanía en el mundo local*. Colección Herramientas, Diputación de Barcelona. Recuperado de: https://llibreria.diba.cat/es/libro/repensar-la-participacion-de-la-ciudadania-en-el-mundo-local_58740

Planas, Jordi; Joan Subirats, Clara Riba y Xavier Bonal (2004). *La escuela y la nueva ordenación del territorio: Los retos de la institución escolar.* Octaedro

Polanyi (1944/2016). *La gran transformación*. Virus.

Puig, Josep Maria (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsori.

Puig, Josep Maria (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós.

Puig, Josep Maria; Batlle, Roser; Bosch, Carme y Palos, José (2006). *Aprendizaje Servicio. Educar para la Ciudadanía*. Octaedro.

Puig, Josep Maria (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico.* Graó.

Puig, Josep Maria; Gijón, Mónica; Martín, Xus y Rubio, Laura (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf

Puig, Josep Maria y López, Ariadna (2012). *Estudi sobre el procés de difusión de l'aprenentatge servei. Memòria de Recerca.* GREM. Grup de Recerca en Educació Moral.

Puig, Josep Maria y Campo, Laura (2012). *Com impulsar l'APS a l'àmbit local?* Centre Promotor d'Aprentatge Servei. Recuperado de: https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_ambit_local_web.pdfeducacion.es/re2011/re2011_03.pdf

Puig, Josep Maria; López, Ariadna y Campo, Laura (2013). *Implantació territorial de l'Aprenentatge Servei.* Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

Puig, Josep Maria (Coord.) (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?* Graó.

Puig, Josep Maria (12 de Diciembre de 2018). L'aprenentatge servei, una revolució lenta. *El diari de l'educació.* Recuperado de: https://diarieducacio.cat/aprenentatgeservei/2018/12/12/laprenentatge-servei-una-revolucio-lenta/

Puig, Josep Maria (24 de Junio de 2019). Ignició i ApS. *Diari de l'Educació*. Recuperado de: http://diarieducacio.cat/blogs/aprenentatgeservei/2019/06/24/ignicio-i-aps/

Puig, Josep Maria (2021). *Pedagogía de la Acción Común.* Graó.

Pujadas, Carol; Crespo, Ramón y Sampériz, Abel (2020). *Educació per a la justicia global i canvi social. Nous relats per a la planificaicó i l'avaluació: res tan pràctic com una bona teoria*. Ajuntament de Barcelona.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.

Red Estatal de Ciudades Educadoras. RECE (2017) *Guías Red Estatal de Ciudades Educadoras*. Recuperadas de: https://www.aprendizajeservicio.net/municipios-x-el-aps-2/

Guía 1: Cómo crear un grupo local de impulso del ApS.

Guía 2: Cómo promover formación ApS en el municipio.

Guía 3: Cómo establecer alianzas con otros departamentos municipales.

Guía 4: Cómo organizar una jornada local de intercambio de experiencias ApS.

Guía 5: Cómo reconocer a los niños, niñas y jóvenes protagonistas.

Guía 6: Cómo incorporar el ApS en las convocatorias de subvenciones.

Guía 7: Cómo elaborar un inventario de proyectos ApS locales.

Guía 8: Cómo generar un espacio web de ApS.

Red Navarra de Aprendizaje Servicio Solidario (2019). Aprendizaje-servicio en la comunidad local. *Revista Consejo,* (358). Recuperado de: http://www.fnmc.es/wp-content/uploads/sites/135/2019/05/CONCEJO-358-web.pdf

Rendueles, César (2013). *Sociofobia*. Capitan Swing.

Rendueles, César (2016). Respuestas de César Rendueles en Subirats, J. y Rendueles, C. (2016). *Los bienes comunes ¿Oportunidad o espejismo?* Icaria

Rendueles, César (2017). *Exclusión social y educativa. Más allá del paradigma de la igualdad de oportunidades.* MRP de Cuenca. Recuperado de:

http://www.concejoeducativo.org/2017/exclusion-social-y-educativa-mas-alla-del-paradigma-de-la-igualdad-de-oportunidades/

Rendueles (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto Igluaritarista*. Seix Barral.

Risler, Julia y Ares, Pablo. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.* Tinta Limón. Recuperado de: https://iconoclasistas.net/4322-2/

RMC Research Corporation. (2007). *Impacts of Service-Learning on Participating K-12 Students*. Recuperado de: https://www.umassd.edu/media/umassdartmouth/leduc-center-for-civic-engagement/service-learning-readings/sl_impacts-on-k12_students.pdf

Roche, Robert (1988). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Blume.

Rodríguez S., Adriana. (2016) Teoría y práctica del Buen Vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador [Tesis de Doctorado. Universidad del País Vasco / Instituto Hegoa]. Recuperado de: https://addi.ehu.es/handle/10810/19017

Roldan, Malu, Strage, Amy, y David, Debra (2004). A framework for assessing academic service learning across disciplines. En M. Welch & S.H. Billig (Ed.*), New perspectives in service-learning: Research to advance the field* (pp. 39-59). Information Age Publishing.

Rosanvallon, Pierre. (2010). *La Legitimidad democrática : imparcialidad, reflexividad y proximidad.* Paidós.

Rubio, Laura y Lucchetti, Laura (2016). *APS, Pau, Drets Humans i Solidaritat*. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Fundació Jaume Bofill.

Rubio, Laura (2015). Implantar el aprendizaje servicio en una entidad social supone reconocer su dimensión pedagógica y definir un servicio útil y formativo (91-102). En Puig, J.M. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*. Graó.

Rueda Palenzuela, José María (1993). *Programar, implementar proyectos, evaluar. Instrumentos para la acción.* Libreria Certeza. Colección con INTRESS.

Samper, Sarai y Moreno, Raquel (2020). La participació dels infants i adolescents en oportunitats educatives 360. Un estat de la qüestió. En: Forés, A. y Parcerisa, A., ***Educació 360: més enllà del temps lectiu.*** (pp. 9-66). Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2021/05/c75-educacio360_pol89.pdf

Senge, Peter (1995) *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Granica.

Sennett, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sennett, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants.* Palo Alto.

Sintes, Elena. (2015). *Escola a temps complet. Cap a un model d'escola compartida*. Fundació Jaume Bofill.

Smith, Adam. (1996). *La Riqueza de las naciones* . Ediciones Pirámide.

Standing, Guy (2013). *El precariado. Una nueva clase social.* Pasado y Presente.

Stiglitz, Joseph (20 de Junio de 2008). ¿El fin del neoliberalismo? *El País.* Recuperado de: https://elpais.com/diario/2008/07/20/negocio/1216559008_850215.html

Stiglitz, Joseph (26 de Noviembre de 2019). The end of neoliberalism and the rebirth of history. *Social Europe.* Recuperado de: https://socialeurope.eu/the-end-of-neoliberalism-and-the-rebirth-of-history

Sotelino, Alexandre, Mella, Igor y Rodríguez, Miguel Ángel (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 197-219. http://dx.doi.org/10.14201/teri.20156

Subirats, Joan (1999). Escuela y territorio. El concepto de escuela comunidad. *Aula de Innovación Educativa*. (79), Versión electrónica.

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

Subirats, Joan (2016). Respuestas de JR. En Subirats, J. y Rendueles, C. (2016). *Los bienes comunes ¿Oportunidad o espejismo?* Icaria

Tapia, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía.* Ciudad Nueva.

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

Taylor Steven J. y Bodgan, Robert (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.* Paidós Básica.

Torres Santomé, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.

Tort, Antoni y Collet, Jordi (2017). *Escola, famílies i comunitat.* Octaedro.

Trilla, Jaume (1992) La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación, En Sarramona, J. (Ed.). *La educación no formal* (pp. 41 y ss). Ceac.

Trilla, Jaume (1993a). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

Trilla, Jaume (1993b). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Anthropos.

Trilla, Jaume (1999a). La ciudad educadora: De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos De Pedagogía,* (278), pp. 44-50.

Trilla, Jaume ( 1999b), Un marc teòric: La idea de ciutat educadora. En J. Trilla et al., *Les ciutats que s'eduquen,* (pp. 11-51). Diputació de Barcelona.

Trilla, Jaume (2005). La ciudad educadora: Municipio y educación. En S. Peiró i Gregòri (Ed.). *Nuevos espacios*.( pp. 19-42). Club Universitario.

Trilla, Jaume (2009). El aprendizaje Servicio en la pedagogia contemporanea. En Puig (coord.).

Úcar, Xavier y Llena, Asun (2006). *Mirada y diálogos en torno a la acción comunitaria.* Graó.

UNESCO. (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial.* Centre UNESCO de Catalunya.

Villasante, Tomas; Montañés, Manuel y Martí, Joel (Coords.). (2000). *La investigación social participativa. Construyendo Ciutadanía 1*. El Viejo Topo.

Viñao, A. (2016). "El modelo neovonservador de gobernanza escolar" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) La gobernanza escolar democrática. Madrid: Morata

Vogel, I. (2012). Review of the use of Theory of Change in International development. Uk: Department for International Development (DFID). Disponible en línia en: http://www.theoryofchange.org/pdf/DFI_ToC_Review_VogelV7.pdf

Weber, Max (1905/1984). *L'Ètica protestant i l'esperit del capitalisme*. Edicions 62 y Diputació de Barcelona.

Winterbottom, Christian, Lake, Vickie E., Ethridge, Elisabeth A., Kelly, L.oreen y Stubblefield, Jessica L. (2013). Fostering social justice through Service-Learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *2*(2), 33-53. http://hdl.handle.net/10486/660356

Wilkinson, Richard y Pickett, Kate (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad col·lectiva.* Turner Publications.

**Imágenes de autoría externa**

lustración de la portada: Mireia Moliné @_molineira

Portada bloque I: Captura de pantalla "Amb filosofía, La vida en comú", TV3. Recuperado de: https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/ambfilosofia/la-vida-en-comu/video/5572230/

Portada bloque IV: Collage con una lupa y casas de papel a mano. Recuperado de: https://es.dreamstime.com/concepto-de-b%C3%BAsqueda-inmobiliaria-collage-con-una-lupa-y-casas-papel-mano-image221972467

Portada bloque V: Elaboración propia a partir de formas de www.canva.com

# ÍNDICE DE CONTENIDO

**Presentación ..... 14**

Introducción ..... 14

Contexto de la investigación ..... 18

**Objetivos y planteamiento de la investigación ..... 20**

Finalidad ..... 20

Objetivos de la investigación ..... 20

Planteamiento de la investigación ..... 21

Estructura del trabajo ..... 22

**Bloque I. APROXIMACIÓN TEÓRICA**

1. La necesidad de recuperar la vida en comunidad ante una sociedad inestable y desigual **27**

1.1. La vida en la sociedad neoliberal ..... 29

1.2. La subjetividad neoliberal necesaria ..... 38

1.2.1. La racionalidad neoliberal ..... 41

1.2.2. Un mundo frágil con personas frágiles ..... 43

1.2.3. El neoliberalismo como racionalidad educativa ..... 44

1.2.4. Los mecanismos que construyen la subjetividad neoliberal ..... 47

1.2.5. El mundo puede cambiar ..... 52

1.3. Perspectiva de lo común como respuesta ..... 54

1.3.1. Las vidas que queremos vivir ..... 54

1.3.2. La propuesta del común ..... 58

1.3.3. Implicaciones de la construcción de comunes ..... 62

2. La educación como herramienta para construir comunidad y una sociedad más justa **.... 66**

2.1. La necesidad de rehacer comunidad desde la educación y orientarla al bien común 66

2.2. Las propuestas educativas de entorno ..... 84

2.2.1. La educación y el entorno ..... 85

2.2.2. Los diferentes encajes entre educación y comunidad ..... 89

2.2.3. Los riesgos de las propuestas de entorno en el sistema neoliberal ..... 104

2.3. Qué aporta la mirada del común a las propuestas educativas de entorno ..... 108

2.3.1. Aportaciones del común en educación ..... 109

2.3.2. Las prácticas educativas de entorno del común ..... 112

3. El aprendizaje-servicio ante los grandes retos sociales y educativos **..... 115**

3.1. El aprendizaje-servicio como generador de redes ..... 116

3.1.2. Más allá de una metodología: Aprendizaje-servicio como triple revolución .... 118

3.2. El aprendizaje-servicio como práctica de entorno ..... 121
3.2.1. El aprendizaje-servicio en las estrategias de entorno ..... 122
3.2.2. El aprendizaje-servicio como estrategia en el territorio ..... 129
3.3. El aprendizaje-servicio y la construcción de común en educación ..... 150

**Bloque II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

4. Objetivos de la investigación ..... **158**
5. El enfoque metodológico de la investigación ..... **161**
5.1. El diseño de la investigación: la Investigación-Acción ..... 166
5.2. Fases de la investigación ..... 169
5.3. Selección de los casos ..... 183
5.4. Instrumentos ..... 186
5.5. Herramientas de análisis de datos ..... 195
5.6. Validez de la información ..... 199
5.7. Ética en la investigación acción ..... 200

**Bloque III. TRABAJO DE CAMPO**

6. Experiencias y procesos consolidados ..... **204**
6.1. Servicio Comunitario. Departament d'Educació de Catalunya ..... 205
6.2. L'Hospitalet de Llobregat ..... 210
6.3. Sant Vicenç dels Horts ..... 214
6.4. Santa Perpètua de la Mogoda ..... 217
7. Experiencias y procesos acompañados ..... **221**
7.1. Barcelona ..... 221
7.1.1. Presentación del territorio ..... 221
7.1.2. Situación inicial ..... 223
7.1.3. Descripción del proceso de implementación ..... 227
7.1.4. Resultados ..... 236
7.1.5. Valoraciones ..... 243
7.2. Sant Cugat del Vallès ..... 247
7.2.1. Presentación del territorio ..... 247
7.2.2. Situación inicial ..... 248
7.2.3. Descripción del proceso de implementación ..... 252
7.2.4. Resultados ..... 260
7.2.5. Valoraciones ..... 265

7.3. Puig-Reig ..... 272
7.3.1. Presentación del territorio ..... 272
7.3.2. Situación inicial ..... 273
7.3.3. Descripción del proceso de implementación ..... 278
7.3.4. Resultados ..... 287
7.3.5. Valoraciones ..... 293
7.4. Gurb ..... 298
7.4.1. Presentación del territorio ..... 298
7.4.2. Situación inicial ..... 299
7.4.3. Descripción del proceso de implementación ..... 303
7.4.4. Resultados ..... 313
7.4.5. Valoraciones ..... 317

**Bloque IV. RESULTADOS**

8. Lentes para mirar el proceso: Los enfoques disciplinares **..... 325**
8.1. Planificación estratégica ..... 327
8.2. Acción comunitaria ..... 332
8.3. Coproducción de políticas públicas ..... 337
8.4. Trabajo global de procesos ..... 340
8.5. Teoría del cambio ..... 348
8.6. Las aproximaciones necesarias ..... 354
9. Aproximación a la construcción de retos compartidos **..... 357**
9.1. Ir más allá del desencadenante ..... 360
9.1.1. Tipos de desencadenante ..... 362
9.2. El acuerdo como puerta de la construcción colectiva ..... 368
9.2.1. Una primera aproximación al territorio ..... 369
9.2.2. Caminamos hacia un acuerdo ..... 372
9.2.3. Elementos a considerar dentro del acuerdo ..... 375
9.3. Construcción colectiva y diagnóstico ..... 388
9.3.1. La construcción de retos como proceso dialógico que capacita ..... 389
9.3.2. Generar grupo y cuidar las relaciones desde un inicio ..... 392
9.3.3. Diagnóstico común e Investigación Participativa como instrumentos estratégicos ..... 397
9.3.4. Diferentes círculos de participación ..... 402
9.4. Retos compartidos ..... 407
9.4.1. Las problemáticas y las motivaciones de mejora ..... 412

9.4.2. Vinculación a líneas de acción a implementar ..... 421
10. Aproximación a la generación de proyectos ..... **429**
10.1. Elementos para la generación de proyectos ..... 434
10.1.1. Proyectos de aprendizaje-servicio ..... 435
10.1.2. Proyectos similares o con aire de familia ..... 443
10.1.3. Centros Educativos ..... 451
10.1.4. Entidades sociales y otras socias de la comunidad ..... 458
10.1.5. Recursos ..... 465
10.1.6. Oportunidades ..... 468
10.1.7. Necesidades sociales ..... 472
10.2. Acciones transversales que activar para la generación de proyectos ..... 475
10.2.1. Identificar elementos ..... 476
10.2.2. Reconocerse como agentes educativos ..... 476
10.2.3. Capacitación de los agentes ..... 477
10.2.4. Reforzar el grupo de impulso ..... 478
11. Aproximación a las dinámicas de trabajo ..... **479**
11.1. Agentes impulsores ..... 483
11.2. Funciones ..... 492
11.3. Estructuras organizativas ..... 508
11.4. Aproximación al plan de trabajo ..... 517
12. Reflexión camino a nuevos imaginarios ..... **522**
12.1. La importancia de la reflexión ..... 522
12.2. Herramientas para potenciar la reflexión ..... 524
12.3. Reflexiones surgidas de la implementación territorial del Aprendizaje-Servicio ..... 526

**Bloque V. PROPUESTA METODOLÓGICA**

13. Una propuesta pedagógica-comunitaria para la incorporación del Aprendizaje-Servicio en el territorio ..... **539**

**14. Conclusiones y cuestiones de futuro ..... 591**
14.1. Objetivos y resultados conseguidos ..... 591
14.2. Conclusiones generales ..... 595
14.3. Límites de la investigación y líneas de futuro ..... 605
14.4. Reflexión final ..... 607

**15. Bibliografia ..... 610**