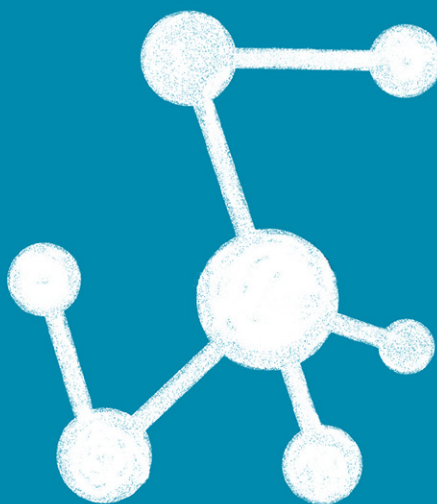


# Construint vincles entre universitat i societat

*20 experiències d'aprenentatge servei  
a les universitats catalanes*

**Anna Escofet**  
**M. Teresa Fuertes (coords.)**





# **Construint vincles entre universitat i societat**



# Construint vincles entre universitat i societat

*20 experiències d'aprenentatge servei  
a les universitats catalanes*

Anna Escofet  
M. Teresa Fuertes (coords.)

© Edicions de la Universitat de Barcelona  
Adolf Florensa, s/n  
08028 Barcelona  
Tel.: 934 035 430  
Fax: 934 035 531  
comercial.edicions@ub.edu  
www.publicacions.ub.edu

DIRECTOR DE LA COLLECCIÓ      Enric Prats

ISBN                                      978-84-9168-210-3

Aquest document està subjecte a la llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons, el text de la qual està disponible a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



# ÍNDEX

Pròleg, per Josep M. Vilalta.....	9
Introducció .....	13

## ASSIGNATURES

1. Habitatge i cooperació: disset anys d'ApS en l'arquitectura .....	17
2. Dilemes per a una pràctica reflexiva: una experiència d'ApS .....	25
3. Blanquerna i la jornada «Mou-te... i veuràs!» .....	37
4. Biblioteques escolars: un repte polièdric.....	51
5. <i>El Cancionero</i> : l'art al servei de l'educació, l'educació al servei de l'art.....	71
6. Una experiència d'ApS a la Universitat de Lleida. Derives entre universitat, escola rural i art.....	83
7. Una experiència d'ApS a l'assignatura d'Educació de les Arts Visuals del grau d'Educació Infantil .....	95
8. L'ApS en l'àmbit del dret a la Universitat Rovira i Virgili: la clínica jurídica ambiental .....	105

## PRÀCTIQUES I TREBALLS DE FI DE GRAU

1. L'ApS al pràcticum del grau d'Educació Infantil.....	119
2. Un treball de fi de grau molt especial .....	131
3. Llegim Junts. Iniciació a l'ApS dels estudiants de primer curs del grau d'Educació Infantil i Primària .....	139
4. L'ApS en la formació infermera .....	153
5. D'estudiant de pràctiques a mestra voluntària .....	171
6. Millorem l'Aula de Plàstica. Un projecte d'ApS en educació artística en el pràcticum del grau d'Educació Primària.....	187
7. L'ApS a Guatemala. Pràctiques de quart curs del grau d'Educació Primària a la UIC.....	199

## ALTRES ESPAIS D'APRENTATGE

1. Informàtica per al desenvolupament: una eina lliure per a les cooperatives agrícoles.....	219
2. L'ApS en contextos d'exclusió social a Barcelona. Shere Rom-5D.....	231
3. L'ApS per emprendre amb microfinances: innovació social des de la universitat. Suport al disseny i comunicació de l'emprenedoria amb finances ètiques .....	247
4. El projecte Rossinyol, en clau d'aprenentatge servei.....	255
5. L'ApS en l'àmbit sanitari: el Centre Universitari de la Visió (CUV).....	271
Conclusions. Dibuint un repte: sinergies entre educació superior, entitats i centres educatius mitjançant l'ApS .....	283
Notes biogràfiques.....	291



## PRÒLEG

S'afirma sovint que el sistema educatiu viu massa allunyat del seu entorn. Que l'organització dels centres docents, i de l'educació formal en general, no facilita la necessària porositat amb la realitat social, cultural o econòmica. Tot i reconèixer que en part és així, és igualment cert que cada cop són més les iniciatives, els projectes i les dinàmiques educatives que obren les aules a la societat i faciliten la formació dels estudiants en connexió estreta amb l'entorn. Els intercanvis i la mobilitat internacional, les pràctiques educatives en empreses i institucions de tot tipus, la formació dual, la formació semipresencial o el contínuum entre educació formal i educació no formal, en poden ser exemples clars. És en aquest context que l'aprenentatge servei (ApS) se'ns mostra com una dinàmica educativa de gran potencial i recorregut. Més enllà dels coneixements i la reflexió acadèmica dels estudiants, és essencial que aquests visquin experiències reals de participació social, d'implicació directa en una institució o d'organització de qualsevol àmbit, i que aquestes experiències s'insereixin en una dinàmica d'educació i reflexió que els faci créixer com a ciutadans i com a futurs professionals.

Com bé sabem per les evidències empíriques, tot el que aprenem per la via d'una pràctica real té un impacte major en el nostre pòsit de coneixements, valors, habilitats i pràctiques. Així mateix, reconeixem la importància de les habilitats socials i emocionals i de les competències metacognitives i regulatives. En un món complex i dinàmic com aquest en què vivim, en una societat cada cop més global i interdependent, la formació en valors, en habilitats socials i en competències se'ns revela un aspecte del tot rellevant per a cada un de nosaltres i per al conjunt de la societat.

La participació real en un projecte esdevé, així, una experiència formativa inestimable. És en aquest context que les dinàmiques d'aprenentatge servei són un excel·lent recurs per a la participació dels joves en la societat, ja que faciliten el treball de competències clau i de valors orientats al bé comú i a la socialització. En el present llibre trobareu exemples específics que ho il·lustren a la per-

fecció i a partir del treball de facultats, escoles universitàries i entitats en diversos àmbits del coneixement i camps professionals. De fet, esdevenim ciutadans d'una democràcia principalment mitjançant l'educació rebuda, ja sigui la familiar o la de l'entorn social més proper, ja sigui per la via de l'educació formal dins un sistema educatiu específic.

Com molt bé afirmen Puig, Gijón, Martín i Rubio a «Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía» (*Revista de Educación*, 2011), formar ciutadans es fa en primer lloc mitjançant *sabers*, és a dir, tot el que ens ajuda a entendre i donar sentit a la realitat: nocions socials i econòmiques, coneixement sobre l'organització política, jurídica i econòmica d'una societat, i tot el que ens ajuda a comprendre la realitat humana i social. Però als sabers cal sumar-hi *habilitats*, que, com molt bé diuen els autors, inclouen *destreses personals* i *virtuts cíviqes*. Destreses personals com ara saber escoltar i ser empàtic, tenir esperit crític, ser constructiu o sensible davant les injustícies. I virtuts cíviqes com ara la responsabilitat, la participació, la tolerància, la professionalitat o el treball orientat al bé comú. És justament en la sàvia interrelació entre coneixements teòrics i pràctiques reals i reflexives on se situen les dinàmiques d'aprenentatge servei. Un servei real a la comunitat i un aprenentatge reflexiu de coneixements, habilitats i valors: vet aquí la base de qualsevol pràctica educativa basada en l'aprenentatge servei.

Sens dubte, la complexitat de les societats actuals i la fragilitat de la democràcia i de la gestió del bé comú ens obliguen, des de les institucions i també en gran manera des del sector educatiu, a fomentar aquest tipus de formació orientada a la praxi directa, però alhora també reflexiva. Per fer-ho, és imprescindible que els diversos actors que s'hi troben implicats ho facin amb rigor i amb la màxima coordinació: institucions i entitats, centres docents i els mateixos estudiants. I és igualment necessari que durant el procés d'aprenentatge servei hi hagi espais de reflexió compartida a partir d'uns objectius ben establerts i compartits.

Com sabem, l'aprenentatge servei s'ha anat conreant principalment en determinades àrees acadèmiques o col·lectius: serveis socials / graduats socials, educació/pedagogia, infermeria, suport a determinats col·lectius en situació fràgil o desfavorida. Però és evident que es pot estendre, amb les adaptacions necessàries, a qualsevol àmbit, sector o col·lectiu: del medi ambient a les enginyeries de tot tipus, de l'atenció a la gent gran al foment de la participació política, de la política i la cooperació internacionals al món del dret i les regulacions jurídiques, entre d'altres. Així mateix, l'aprenentatge servei té alhora un recorregut interessant vinculat a les pràctiques externes o als treballs de fi de grau o fi de màster.

Fa uns quants dies llegia els resultats d'una enquesta referida a la pràctica del servei comunitari que s'està desenvolupant a l'educació secundària a casa nostra. Em va sorprendre agradablement una dada: un de cada quatre joves que fan servei comunitari vol seguir vinculat a l'entitat o institució on ha dut a terme la seva experiència. Sens dubte, es tracta d'una molt bona notícia que posa novament de manifest la rellevància de les pràctiques educatives com l'aprenentatge servei. Necessitem formar ciutadans i professionals compromesos amb el bé comú, implicats en els afers col·lectius, defensors d'una democràcia avançada i més participativa. Necessitem treballar, arreu però especialment entre els joves, els valors de la tolerància, la justícia, el respecte als altres, els drets humans. L'aprenentatge servei és una pràctica ideal per poder-ho fer. Construir societat, fer avançar la democràcia, teixir comunitat, formar en valors, fer créixer les habilitats i virtuts de cadascun de nosaltres per avançar com a humanitat. No podem pretendre res més virtuós des del món de l'educació.

JOSEP M. VILALTA

Secretari executiu de l'Associació Catalana  
d'Universitats Públiques



# INTRODUCCIÓ

ANNA ESCOFET

M. TERESA FUERTES

Tot va començar<sup>1</sup> quan ens vam decidir a unir esforços per a l'aprenentatge servei (ApS) en el marc d'un projecte comú que ens hauria de permetre compartir inquietuds amb diferents universitats catalanes. Coneixíem el treball de diferents companys i companyes, professors i professores d'universitat, que desplegaven activitats a les seves assignatures que tenien un lligam amb la societat i els vam convidar a participar en un equip de treball. Ens movia i ens mou l'ànim compartit de construir identitats i formar professionals compromesos i capaços de viure i conviure en societat. Teníem i tenim clara la intenció de construir ciutadania activa des de les universitats. En les diferents trobades i congressos ja havíem posat en evidència la intenció d'anar més enllà de les aules universitàries per dirigir la mirada envers les necessitats reals del context. Ens unia i ens uneix el convenciment que per aprendre cal fer i que per donar sentit a l'experiència no ens serveix qualsevol vivència.

La nostra convocatòria va tenir una resposta força positiva al principi i havíem de ser capaces de fer arribar la finalitat a tothom. Tot i que les adscripcions eren a títol individual, a les set persones que van començar se n'hi van anar afegint d'altres i avui podem dir que, d'una manera o d'una altra, tenim una representació de les universitats catalanes.

Una vegada compartida la finalitat i amb l'ànim de «fer xarxa», vam decidir que volíem anar més enllà de les trobades i de l'intercanvi oral d'experiències i vam decidir escriure les nostres experiències, perquè la paraula escrita, a banda de la permanència, ens permetria incloure-hi les veus dels estudiants i de les entitats col·laboradores. Calia construir un discurs que anés més enllà de la descripció i destaqués la capacitat transformadora dels projectes. I així és com, de mica en mica, vam sistematitzar les nostres trobades itinerants, vam definir

1. Agraïm a Josep Puig i a Xus Martín, de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, l'impuls i la confiança per iniciar aquest projecte.

aspectes de forma i contingut i vam començar a narrar i compartir les nostres experiències d'aprenentatge servei mitjançant el poder de l'escriptura.

Tot i que calia fer un forat a les obligacions del dia a dia a la universitat, ens movia la motivació del valor dels projectes. Les diferents mirades i els diferents protagonistes ens feien evident la necessitat de seguir un fil conductor que ens permetés respectar la diversitat i al mateix temps analitzar els dinamismes que es posen en joc quan decidim encetar un projecte d'aprenentatge servei. Així doncs, la rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS publicada pel Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona ens va servir per definir tres objectius que ens ajudarien a engegar la feina conjunta: identificar punts forts i punts febles d'una activitat d'ApS, facilitar el debat pedagògic analitzant els elements pedagògics i filosòfics que donen forma a les experiències d'ApS i estudiar els possibles canvis organitzatius que se n'han derivat per avançar cap a la millora. I tot això des de la perspectiva de cada una de les experiències que cadascun i cadascuna de nosaltres vam escollir. Necessitats, servei, context, aprenentatge, participació, treball en grup, reflexió, reconeixement, sistematització, avaluació i partenariat són alguns dels dinamismes que ens emmarquen i que apareixen en formats diferents i de manera implícita o explícita en les nostres narracions.

El fruit de tot aquest treball són les vint narratives que aplega aquest llibre. Les experiències s'han agrupat en tres blocs: un primer bloc que recull els projectes d'ApS emmarcats en diferents assignatures optatives i obligatòries; un segon bloc sobre treballs de fi de grau i de pràctiques, i, finalment, un tercer bloc amb experiències en diferents espais de docència i aprenentatge.

El llibre acaba amb un capítol fruit del treball d'un grup de discussió sobre les experiències, amb reflexions, pensaments, coneixement compartit i nous reptes de futur: treballar perquè l'aprenentatge servei deixi de ser una innovació a la universitat i esdevingui també un eix central en la política universitària.

## ASSIGNATURES





# HABITATGE I COOPERACIÓ: DISSET ANYS D'APS EN L'ARQUITECTURA

SANDRA BESTRATEN

## INTRODUCCIÓ

La Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) té unitats estructurals que donen suport a les competències de sostenibilitat i compromís social. La Càtedra Unesco de Sostenibilitat, des dels seus inicis, va contribuir a aglutinar i reforçar un conjunt d'assignatures optatives a cadascuna de les escoles o facultats, com en el cas que es presenta. El Centre de Cooperació per al Desenvolupament és la unitat que dona suport tècnic i econòmic a tots els projectes de cooperació en què participen membres de la comunitat universitària i genera xarxes internes que desenvolupen una gran tasca social. De la mateixa manera, la Càtedra d'Accessibilitat de la UPC també dona impuls de forma transversal a projectes de recerca i sensibilització en l'àmbit del disseny universal, com en el cas del projecte Casc Antic Sense Barreres (CASBA) que s'explica a continuació. Totes aquestes unitats són bàsiques per integrar els treballs que es realitzen a les diferents escoles de la UPC, i, alhora, els fan visibles a la resta de la societat.

## CONTEXT ACADÈMIC

L'arquitectura té una gran responsabilitat a l'hora de garantir drets fonamentals com el dret a la ciutat o a l'habitatge. La definició de l'entorn vital de les persones amb uns dissenys apropiats d'espais, edificis o itineraris pot assegurar relacions justes i equitatives entre els habitants dels pobles i les ciutats.

A l'Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona, els valors de cooperació, solidaritat i sostenibilitat són presents en la formació des de fa molts anys en forma de diferents assignatures i programes docents. Des de l'any 2000, l'assignatura optativa d'Habitatge i Cooperació (H+C) té com a objectiu donar una formació fonamentada en els valors més socials de la professió de l'arquitect-

tura. Dos anys més tard, el 2002, la formació acadèmica en l'àmbit de la cooperació i la sostenibilitat es va ampliar amb l'assignatura de Tecnologies de Baix Cost (TBC). L'objectiu d'aquestes assignatures és formar els futurs arquitectes perquè tinguin capacitat d'acció en projectes de cooperació per al desenvolupament, integrant la visió arquitectònica amb la sostenibilitat urbana, energètica i social. Des de l'any 2000, més de mil estudiants (60 per quadrimestre) han cursat aquestes assignatures, i un 20% són d'arreu del món, fet que les dota d'una gran interculturalitat.

Des d'un inici, l'aprenentatge servei es va considerar una eina fonamental per apropar els estudiants a les realitats socials del món i també del nostre entorn més proper. Els treballs acadèmics són una oportunitat per sortir de les aules i conèixer en primera persona la realitat construïda i com aquesta afecta la vida de les persones i faciliten els processos d'anàlisi i d'aprenentatge.

A les assignatures H+C i TBC, la formació en urbanisme i arquitectura en contextos de cooperació per al desenvolupament s'ha fonamentat en l'elaboració d'un treball de curs vinculat a un projecte real de cooperació per al desenvolupament en països com Bolívia, el Senegal, el Camerun, els camps de refugiats del Sàhara o Colòmbia. Un dels incentius d'aquest exercici és que, un cop acabat el curs, els millors estudiants es desplacen per fer realitat els projectes desenvolupats a l'aula, gràcies al suport del Centre de Cooperació per al Desenvolupament de la UPC i de diferents institucions públiques. Finalment, per afavorir el cicle de l'aprenentatge, tots els estudiants desplaçats en els projectes de cooperació a països en procés de desenvolupament tornen a l'inici del nou curs acadèmic per tal d'explicar als nous companys la seva experiència professional i personal, i remarcar el valor del treball de curs que han de desenvolupar.

Durant els disset anys en què s'han fet les assignatures H+C i TBC, més de dos-cents estudiants han estat becats i han pogut saltar de l'aula al terreny, de la teoria a la pràctica, fent realitat el que prèviament havien dissenyat a les aules amb la resta de companys. Amb la coordinació de l'associació Universitat sense Fronteres, aquests anys s'han fet propostes de planejament i millora urbana. Així mateix, s'han construït més de deu equipaments com ara escoles, universitats, biblioteques i escoles per a discapacitats. En tots els projectes s'ha fet un important esforç d'optimització dels recursos per tal d'oferir arquitectura sostenible a costos molt baixos (50-100 €/m<sup>2</sup>). Però el més important d'aquests projectes és l'intangible, l'oportunitat que és per als estudiants d'arquitectura treballar conjuntament amb tota la comunitat i fer valer el compromís social de l'arquitectura com una manera de transformar el món.

Treballar l'acció social a casa nostra ha estat sempre la línia d'acció de les assignatures H+C i TBC. Amb aquest objectiu, a partir de l'any 2004 es van començar a fer diferents estudis i anàlisis de l'accessibilitat en coordinació amb els ajuntaments de poblacions com Tarragona, Vilanova i la Geltrú o Calafell. En aquests treballs s'anализava l'accessibilitat de diferents eixos comercials de la ciutat i es feien propostes de millora per als comerços i per a la via pública. L'any 2006, la Fundació Salas va reconèixer aquesta tasca premiant el projecte Tarragona Accessible.

Com a conseqüència de la crisi, les assignatures H+C i TBC cada vegada han centrat més els seus treballs acadèmics a analitzar i fer propostes per a l'entorn més proper. S'ha reforçat la línia de treballs vinculats a l'accessibilitat i se n'han obert de nous com ara la col·laboració amb la Fundació Banc dels Aliments a Barcelona.

## L'ACCESSIBILITAT, UN DRET UNIVERSAL

L'accessibilitat universal i el disseny per a tothom és una peça fonamental de la formació amb compromís social. Des del 2013, una de les experiències d'ApS més destacada d'entre les portades a terme des de les assignatures H+C i TBC és el projecte CASBA. La Comissió de Persones amb Diversitat Funcional del Casc Antic, coneixedora de la tasca desenvolupada des de les assignatures, va sol·licitar engegar un projecte al districte de Ciutat Vella de Barcelona. L'objectiu de la Comissió, integrada per veïns, veïnes, entitats i serveis públics del barri, és donar resposta a la manca d'accessibilitat produïda per les barreres físiques, comunicatives i socials, que limiten l'accés en igualtat d'oportunitats als serveis i recursos de la comunitat. Alhora, es vol incentivar la participació social del col·lectiu i fomentar el treball en xarxa dels agents del territori.

Aquesta Comissió va néixer l'any 2009 a partir del Pla de desenvolupament comunitari del Casc Antic. Les necessitats a què vol donar resposta van ser detectades a partir del diagnòstic participatiu desenvolupat durant el mateix any pel Pla Comunitari *Aproximació a les Persones amb Discapacitat del Casc Antic de Barcelona*. La finalitat de la Comissió és sensibilitzar i conscienciar la població dels barris de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera sobre la situació de les persones amb diversitat funcional. Per això impulsa accions que treballin les capacitats de les anomenades persones amb diversitat funcional i accions que ajudin a modificar les mirades cap a la diversitat funcional.

Així, fruit de la trajectòria prèvia de tots els agents, sorgeix el projecte CASBA, que crea un espai de trobada entre estudiants d'arquitectura, persones

amb diversitat funcional, l'Institut Municipal de Persones amb Discapacitat (IMPD) de l'Ajuntament de Barcelona, el districte de Ciutat Vella i els comerciants del barri.

A través de l'ApS es busca formar els estudiants en disseny per a tothom. La formació en accessibilitat inclou el treball de les competències comunicatives i la resolució de conflictes. Alhora, amb la seva tasca, els estudiants donen visibilitat a les persones amb diversitat funcional.

Fruit de tot aquest treball s'acaben projectant propostes de millora per a la ciutat. Els treballs dels estudiants analitzen l'accessibilitat de la via pública, així com alguns equipaments i comerços, i posteriorment aporten una proposta de millora per adaptar-los. Cada grup d'estudiants entra en contacte amb els petits comerciants i s'intenta posar a la pell d'una persona amb diversitat funcional. Es fa un aixecament topogràfic de la botiga, s'analitzen l'accés i la circulació interior, com també la funcionalitat del mobiliari i la senyalètica, i finalment es fa una proposta concreta d'adaptació de l'espai de la manera més senzilla. Aquest treball permet als estudiants fer front a un encàrrec real i acostar-se al món professional des d'un vessant més social.

L'eix comercial que s'analitza cada any és escollit per la mateixa Comissió de Persones amb Diversitat Funcional. Per tal que els estudiants puguin portar a terme aquesta tasca, s'imparteixen diverses classes teòriques prèvies sobre accessibilitat i s'explica la normativa d'accessibilitat fent un esforç important per garantir la comprensió del perquè de cada mesura, per tal que, com a futurs arquitectes, puguin anar molt més enllà de complir unes normes i siguin capaços de focalitzar la creativitat a innovar l'adaptació funcional dels espais.

Aquesta formació acadèmica es complementa amb un seguit d'activitats. En primer lloc, es convida totes les entitats de persones amb discapacitat del barri a venir a la Universitat per tal que ens expliquin les seves dificultats en el dia a dia. Aquesta trobada permet conèixer i parlar en profunditat de les discapacitats físiques, sensorials i també psíquiques. Aquesta acció és determinant per comprovar el paper clau que té l'arquitectura per garantir l'autonomia de tota persona més enllà de les seves capacitats. Aquest dia, les persones amb discapacitat fan de professores i donen resposta a molts dubtes.

A continuació es fa una sortida col·lectiva al carrer, a l'àmbit de treball escollit. Els estudiants, acompanyats en tot moment per les persones amb diversitat funcional que prèviament han conegut a l'aula, viuen en primera persona què representa anar pels carrers de la nostra ciutat amb cadira de rodes o amb bastons per a persones cegues. Tot aquest treball previ permet que, quan els estudiants hagin de buscar solucions a cada barrera arquitectònica, puguin recórrer a l'ajuda de les mateixes persones de la Comissió, eliminant prejudicis

i barreres a través de la comunicació directa entre les persones amb diversitat funcional i els professionals de l'arquitectura. Aquesta comunicació és una estratègia pedagògica clau per garantir l'aprenentatge i la qualitat dels dissenys finals.

Les visites conjuntes han tingut molta repercussió en els mitjans de comunicació (BTV, Catalunya Ràdio, el suplement d'*El Periódico*), cosa que ha ajudat a donar visibilitat a les dificultats del dia a dia de les persones amb discapacitat i a conscienciar la resta de la societat.

Tot el treball realitzat es torna al barri en un acte de devolució, en el qual els estudiants, les persones amb diversitat funcional, l'IMPD, el districte i els comerciants es tornen a trobar i comparteixen experiències, anècdotes i els resultats del treball.

Com a cloenda del curs, després de la presentació pública de les propostes de millora de més de cent comerços, equipaments i via pública, el projecte CASBA, amb el suport del districte de Ciutat Vella, ofereix una representació a càrrec del taller de dansa inclusiva de l'Associació de Lleure Inclusiu Sarau. L'obra, anomenada *Roses sense espines*, és una representació que recull les pors i les barreres que la societat projecta sobre les persones amb diversitat funcional. Mitjançant el ball i la coreografia, la societat es desfà d'aquests tòpics; la penetració entre tots els ballarins mostra una nova forma de relació entre persones amb diferent grau de funcionalitat. Ballar tots plegats és la millor manera d'acabar el curs!

Com a síntesi, potser les pròpies veus dels participants ajudaran a comprendre l'essència del projecte. Això és el que en diu Lúdia Serrano, estudiant de quart curs d'Arquitectura:

La gran lliçó que he après és que fins que no coneixes una cosa no ets capaç de veure-la i resoldre-la. Anar en cadira de rodes o portar bastó et fa veure molt més enllà. Quan ho vius, t'ho graves al cervell i ja no ho oblides mai. Hi ha molt de tabú, com si fer una construcció accessible fos sinònim de lletjor. En aquesta assignatura hem après el doble repte de resoldre l'accessibilitat i tenir un bon nivell arquitectònic. (Lúdia Serrano)

Des del punt de vista pedagògic, l'ApS permet que el coneixement arribi d'una forma més eficient. Així ho explica la Lúdia:

En aquest treball no ens serveix un aprovat, anem per l'excel·lent, ja que al darrere hi ha persones que hem conegut i a les quals els hem de donar resposta de la millor forma possible. (Lúdia Serrano)

D'altra banda, la participació de les persones de la Comissió aporta riquesa de coneixement i satisfacció a tots els que participen en el projecte. La Carmen Piqué, membre de la Comissió, ho explica:

Ens hem implicat en l'objectiu d'estudiar l'accessibilitat del barri perquè reclamem una cosa tan simple i necessària com poder fer vida al barri on vivim, poder passejar pel barri i poder fer compres amb total normalitat, com tothom. (Carmen Piqué)

Després de tres cursos col·laborant amb el projecte CASBA, s'observa que aquesta iniciativa va arrelant en l'estructura i la consciència del barri. El projecte CASBA ha aconseguit que un dia a l'any els estudiants d'Arquitectura i els diferents agents que vetllen per l'accessibilitat facin seu el carrer, portant bastons, cadires i il·lusió, per tal de fer visibles les dificultats que presenta la ciutat. Aquest dia són els cotxes i la resta de persones els que han d'esperar-se un moment per deixar pas, perquè les cadires són majoria al carrer.

El projecte CASBA també ha aconseguit conscienciar el petit comerç del valor afegit de l'accessibilitat. Gràcies al treball dels estudiants d'Arquitectura, ara tenen eines per fer el canvi que la ciutat necessita. Per exemple, Alfons Solà, de l'Associació de Comerciants, diu:

[El projecte CASBA] ajuda molt a la sensibilització sobre el disseny universal i és un pont per apropar-nos a les persones amb diversitat funcional. (Alfons Solà)

## CONCLUSIONS I TREBALL FUTUR

En els últims anys s'està replicant la mateixa estratègia en altres barris de Barcelona. Per exemple, el projecte Sants Sense Barreres (SASBA) estudia l'eix comercial de Creu Coberta. L'Ajuntament de Barcelona, a través de l'IMPD, conjuntament amb l'Àrea de Comerç, ha impulsat una línia de subvencions per fer realitat el projecte acadèmic.

Actualment s'ha iniciat el treball a l'eix comercial del passeig de la Zona Franca, on l'Associació de Comerciants de la Marina i les associacions de veïns del barri consideren que aquesta iniciativa també té la voluntat de convidar a tothom a passejar pel seu barri, desconegut per bona part de la ciutat.

L'any 2016 tota aquesta tasca va ser reconeguda per la Taula del Tercer Sector en la quarta edició de la jornada Càpsules d'Innovació Social, organitzada per Sumar, on es busca la trobada de professionals dels serveis socials per com-



Figura 1. Participants en el projecte.

partir idees, experiències i noves eines d'innovació en l'àmbit social. Durant l'acte es van donar a conèixer de manera àgil els deu projectes d'interès desenvolupats a Catalunya darrerament. La Fundació Apip-Acam, l'Ajuntament de Barcelona i la Universitat Politècnica de Catalunya vam exposar el projecte CASBA.

El projecte CASBA és un projecte d'ApS. Des de la perspectiva pedagògica, amb aquesta experiència, els estudiants adopten una motivació diferencial respecte a altres tasques acadèmiques. El primer incentiu és saber que es tracta de projectes reals, que no quedaran només en el paper. El segon incentiu és el vincle emocional que es genera amb les persones amb diversitat funcional amb qui els estudiants han compartit l'handicap del seu dia a dia. Això els permet prendre consciència cívica de la transcendència dels seus dissenys, que determinen la qualitat de vida de persones amb nom i cognoms. I, per acabar, el projecte té per als estudiants el valor afegit que els permet explicar el resultat del seu treball no només als professors, sinó també als comerciants de les botigues, cosa que els ajuda a desenvolupar les competències de comunicació i sensibilització.

En el procés d'aprenentatge és fonamental que els estudiants es posin en la pell de les persones amb diversitat funcional. En el passeig pel barri, durant uns minuts, els estudiants viuen la ciutat asseguts en una cadira de rodes o amb els ulls tapats. Aquesta experiència els obliga a fer una reflexió profunda sobre els criteris de disseny i creació.

L'esforç que suposa realitzar el treball de curs es veu recompensat amb l'agraïment de tothom que hi participa: l'Ajuntament perquè disposa d'una eina activa d'integració i d'aproximació al ciutadà, els comerciants perquè reben solucions arquitectòniques i a vegades també econòmiques per millorar els

seus comerços; i, molt especialment, les persones amb diversitat funcional perquè se'ls dona veu davant la societat.

Organitzativament, des del 2013 es duu a terme el projecte CASBA des de l'assignatura H+C, cosa que demostra que és una experiència consolidada dins del currículum de l'assignatura. Això queda patent amb la constant col·laboració, any rere any, d'entitats com la Comissió de Persones amb Diversitat Funcional, l'IMPD de l'Ajuntament de Barcelona, els districtes i les diverses associacions de comerciants.

En resum, aquests darrers anys, el projecte CASBA ha aconseguit que els futurs arquitectes incorporin l'accessibilitat a la seva formació, amb una mirada més humana i propera a la sensibilitat de totes les persones. En definitiva, el que busca l'assignatura H+C, més enllà dels coneixements tècnics, és ensenyar a escoltar, aprendre a compartir, gaudir i deixar-se sorprendre.



# DILEMES PER A UNA PRÀCTICA REFLEXIVA: UNA EXPERIÈNCIA D'APS

PILAR ALBERTÍN-CARBÓ

## INTRODUCCIÓ

En aquest capítol pretenem fer una reflexió sobre els dilemes que se'ns han presentat a partir d'una experiència d'ApS realitzada dins de l'assignatura Intervenció Psicosocial en els Estudis de Psicologia de la Universitat de Girona. Aquesta reflexió, per una banda, ens ha de portar a detectar elements i processos emergents de la pròpia experiència que aportin estímul i creativitat a les metodologies d'aprenentatge de l'alumnat, el professorat i el personal dels serveis en el context actual social i universitari; i, per l'altra, ens ha d'aportar valor curricular i social, amb possibilitats de transformació eticopolítica de les institucions i els agents implicats en aquestes pràctiques.

A partir d'una experiència no es pot abraçar tot l'espectre de necessitats i respostes diverses que es produeixen aplicant experiències d'ApS. Malgrat això, és a partir d'aquesta micropràctica, d'aquesta recerca-acció, que trobem un camí que es resisteix a la realitat universitària, a vegades massa focalitzada en els aprenentatges abstractes i universals, i a vegades massa allunyada d'una mirada que busca treballar contra les desigualtats socials.

Aquesta anàlisi ha estat feta des de la mirada del professorat que ens emmarquem en l'ApS. Concretament, des de la mirada de qui escriu aquest text en relació amb les diferents situacions i interaccions produïdes entre estudiants, serveis i professorat, la qual cosa ha permès visualitzar i analitzar alguns dilemes que han emergit en el transcurs de l'aplicació d'aquest ApS.

Els dilemes són arguments, pràctiques basades en proposicions contràries i disjuntives, és a dir, paradoxals, en el sentit que permeten alhora l'existència indissociable d'aquestes proposicions. La pràctica reflexiva utilitza els dilemes per desvetllar moments crucials en què els subjectes que intervenen es troben en aquesta cruïlla o disjunció, de manera que permeten prendre consciència dels discursos i les pràctiques que s'estan mobilitzant, i de les possibilitats de transformació que es generen. Una pràctica reflexiva tracta de trobar un relat

microcontextual en el qual es localitzen formacions discursives i es promouen desplaçaments dels subjectes i transformacions.

La manera d'abordar el capítol és la següent: es descriu el cas d'ApS i la seva contextualització i posteriorment es fan unes anàlisis basades en una pràctica reflexiva a partir de la descripció de moments i situacions dilemàtiques recollides per les professores que portem a terme l'experiència.

Farem servir tres eixos d'anàlisi de la pràctica reflexiva, basats en la interacció que es produeix entre: estudiants i serveis, serveis i professorat, i professorat i estudiants.

## CONTEXTUALITZACIÓ

L'experiència està inscrita en una assignatura del quart curs dels estudis de Psicologia de la Universitat de Girona: Intervenció Psicosocial, de dotze crèdits i anual. Aquesta experiència es va iniciar en el curs 2013-2014; fa, doncs, tres cursos que està en funcionament. Al llarg d'aquests tres anys hi hem introduït canvis, el més important dels quals s'ha produït durant l'últim curs (2015-2016) i és que els estudiants han tingut un paper actiu en la negociació i el disseny del projecte portat a terme amb els centres o serveis contactats.

Dues professores impartim i compartim l'assignatura. El projecte d'ApS té un valor en l'avaluació final de l'estudiant que ha oscil·lat d'un curs a un altre entre un 50% i un 60% de la nota final; la resta prové d'una prova d'avaluació escrita.

L'assignatura requereix treballar en diferents àmbits de la intervenció: educatiu, de la salut, laboral, comunitari, jurídic... Una manera idònia de fer-ho és mitjançant la participació directa de l'estudiant en algun d'aquests àmbits. Per a això hem establert contactes amb centres que tinguin la necessitat de rebre un servei i a la vegada puguin facilitar un camp d'aprenentatge a la formació psicosocial.

El grup d'estudiants de quart curs sol ser d'uns 65-70 estudiants i la manera de gestionar la seva intervenció és fer subgrups de 7 a 12 estudiants en funció de les seves preferències entre 6 o 7 àmbits que proposem. Aquests àmbits són: escolar, laboral, salut mental, salut / prevenció de la sida, comunitari per a dones migrants i vellesa. Hi ha un subgrup que treballa l'àmbit jurídic, però en aquest cas no apliquem l'ApS perquè l'entrada a les institucions juridicopenals està molt restringida per als estudiants.

## DESCRIPCIÓ DEL SERVEI

El servei està diferenciat segons els àmbits d'intervenció:

- *Escolar*: la intervenció es fa en una escola pública de primària en la qual l'alumnat és majoritàriament d'ètnia gitana. Els estudiants preparen tallers per fer a les aules amb els alumnes sobre el reconeixement i la gestió de les emocions, la resolució de conflictes i la discriminació en funció del gènere. S'han fet tallers a primer, segon, tercer, quart i cinquè curs. De cada curs, se n'ocupen dos o tres estudiants, els quals, després del contacte amb la professora tutora del curs, decideixen quina temàtica es treballarà en el taller de cada curs (resolució de conflictes, desigualtats de gènere, diversitat cultural, assetjament escolar o *bullying*, cohesió grupal, treball amb emocions, etc.). Posteriorment, els estudiants preparen i implementen els tallers en unes tres sessions per curs. A cada classe només es treballa una temàtica.
- *Laboral*: s'ofereixen diferents serveis a persones que acudeixen a Càritas; per exemple, sessions de formació sobre la recerca de feina, dinàmiques d'autoestima, desenvolupament de competències i habilitats per al treball, etc. La població que acudeix a Càritas sol ser un col·lectiu amb pocs recursos econòmics i un cert nivell de vulnerabilitat social. A Càritas Laboral hi ha una àmplia oferta de programes que es realitzen a través de diferents procediments: itineraris individuals, accions grupals, treball en xarxa i coordinacions amb serveis socials, assessoria i facilitació d'informació i accions formatives. Els estudiants (vuit estudiants) participen concretament en l'acció formativa. Quatre estudiants ho fan en dues sessions de formació en competències com ara comunicació, resolució de conflictes, autoconeixement i autoestima. Uns altres quatre estudiants treballen durant dues sessions sobre l'entrevista de treball. Per a això dissenyen tallers dinàmics, fàcils de fer i lúdics.
- *Salut mental*: s'estableix la col·laboració amb una fundació que treballa amb persones que tenen trastorns mentals. S'intervé en tres accions: el programa d'inserció laboral, un taller sobre sexualitat i un programa de ràdio que gestionen els mateixos usuaris de la fundació. Vuit estudiants duen a terme activitats en tres camps d'acció diferents: competències laborals (empatia, escolta activa, estil comunicatiu, assertivitat i conflictes); sexualitat (prevenció de malalties transmissibles, creences, diversitat afectiva i/o sexual) i la participació en el programa de ràdio local «Ens patina l'embrague» (apoderament i eradicació de l'estigma envers la malaltia mental), en què tres estudiants treballen amb l'equip de ràdio, format per

cinc locutors de ràdio amb problemes de salut mental que reben ajut de la fundació. Els estudiants també fan una exploració per saber si es fa difusió del programa a la població on s'emet.

- *Salut / prevenció de la sida*: es fa una aproximació a l'àmbit de la salut sexual, relacionada principalment amb la prevenció i l'aconsellament en casos de sida. Des de fa molts anys, el programa realitza tres funcions bàsiques: prevenció de la sida en instituts, detecció del virus de la immunodeficiència humana (VIH) i derivacions a centres i associacions de tractament, aconsellament i suport social a persones que estan infectades o pateixen sida. Els vuit estudiants participants s'han encarregat de donar suport als programes de prevenció en instituts, al costat de la psicòloga que se n'ocupa. De dos en dos, els estudiants acudeixen amb la psicòloga a una classe diferent d'ensenyament secundari obligatori (ESO) o de cicles formatius mitjans, observen la dinàmica que es produeix i incorporen al debat algunes qüestions que preocupen els estudiants, principalment les mesures anticonceptives i com usar-les, i la por a l'embaràs (principalment aquest últim, en el cas de les noies). El programa es realitza en sessions d'una hora i l'objectiu és explicar les mesures de protecció en les relacions sexuals i els riscos associats.
- *Comunitari per a dones migrants*: es realitzen dinàmiques de grup amb dones migrants, majoritàriament del Marroc i el Senegal, en els espais de joc que comparteixen aquestes dones amb els seus fills de zero a tres anys. Es tracten temes com l'autoestima, les autocures, el vincle mare-fill. Les vuit estudiants que participen en aquest ApS —després de les reunions amb la psicòloga i l'educadora social del centre— han decidit treballar el tema «Vincle segur mare-fill» a partir del coneixement del context cultural i social d'aquestes dones. Per a això duen a terme quatre sessions d'observació i presa de notes en un diari de camp de l'espai relacional mare-fill, on les mares interaccionen amb altres dones i amb els infants. També acompanyen els infants i juguen amb ells. Posteriorment realitzen dues sessions consistents en un taller grupal amb les dones (2 grups de dones d'entre 7-9 participants). Preparen tres activitats: 1) sobre el vincle i la separació utilitzant la metàfora del far que guia el navegant; 2) sobre les formes de vincle, a través del joc *memory*, utilitzant diferents fotografies, i 3) sobre els símbols d'unió entre mare i fill, utilitzant un braçalet que significa protecció i seguretat. Algunes de les dones participants tenen dificultats per parlar el castellà i el català, per la qual cosa resulta difícil explorar la seva cultura, els seus valors i el seu imaginari social. Per aquest motiu, els tallers han de ser molt visuals.

- *Vellesa*: dins d'un programa de Càritas, els estudiants dibuixen la xarxa social d'una persona gran (abans i actualment) i col·laboren amb ella per organitzar i mostrar la dimensió de valor de la seva història de vida en una classe amb nens i nenes de primària. El grup, de quatre estudiants, treballa els objectius proposats en diversos programes (envelliment actiu, inclusió en la societat, participació activa i relacions intergeneracionals amb infants de primària). El treball es duu a terme en tres fases: 1) reunions amb l'entitat i proposta voluntària d'una persona gran per dur a terme la intervenció a l'escola; 2) aproximació i creació de vincles amb aquesta persona gran per dissenyar la xerrada-conferència que farà a l'escola, fet que suposa recollir el seu relat de vida, assenyalar les situacions més significatives per a ella i configurar la seva xarxa social, i 3) assistència a l'escola, realització de la xerrada-conferència als infants i valoració dels infants, del professor de primària, de la persona gran i dels estudiants universitaris, d'aquesta actuació i de tot el procés. Durant aquestes fases, els estudiants fan enregistraments de vídeo per tal d'elaborar posteriorment un documental amb els moments més rellevants i amb l'objectiu de fer difusió del valor d'aquesta etapa de la vida.

#### PRÀCTICA REFLEXIVA A PARTIR DELS DILEMES EMERGENTS EN L'EXPERIÈNCIA

Presentem unes taules on es recullen, en una columna, els dilemes que apareixen en diferents contextos i, en una altra columna, les situacions que mostren com s'han produït els dilemes. Cada taula es basa en l'anàlisi de tres eixos (a mode de triangle) on es produeixen interaccions entre estudiants, serveis i professorat.

*Eix 1. Estudiants-serveis*

TAULA I. Dilemes entre estudiants i serveis.

Dilema	Situació on s'ha produït
Prejudicis i creences dels estudiants	<p>A l'escola de la comunitat gitana, alguns estudiants tenen prejudicis sobre com són les famílies i els nens i les nenes gitanos. Pensen que són conflictius, que no estan motivats per l'estudi, que no tenen el mateix desenvolupament intel·lectual que els nens i les nenes no gitanos. També s'observa que, a l'escola, algun professor mostra prejudicis envers el col·lectiu gitano. Aquests prejudicis apareixen prèviament al contacte amb l'escola, però en alguns casos també quan acaben l'ApS.</p> <p>Al programa comunitari d'atenció a dones migrants, alguns estudiants pensen que el vincle matern (mare-fill petit) no és com hauria de ser, ja que tenen una idea etnocèntrica del que és un vincle maternal, és a dir, prenen com a referència o model el que ens marca en la nostra cultura occidental. En el programa també predomina el model normatiu de vincle occidental. Durant l'ApS intentem que s'ho qüestionin.</p> <p>Al programa amb una persona gran, alguns estudiants pensen en un avi o una àvia vulnerable, poc apoderat o apoderada, amb poca capacitat activa i de decisió, però, en canvi, es troben amb una àvia contrària, que defensa el seu criteri, obstinada, amb clars propòsits del que vol fer.</p>
Protagonisme dels estudiants i participació activa	<p>Els estudiants que treballen amb persones amb problemes de salut mental han escollit elaborar tallers sobre diversitat afectiva i sexual. Han estat molt actius, perquè han explorat amb profunditat i han creat canals de comunicació amb el centre i amb els usuaris per veure «quines necessitats tenien aquestes persones». En un principi, la fundació no havia implementat mai aquests tallers i tenia por de posar-los en marxa. Malgrat certes dificultats que mostrava el centre per implementar-los, el resultat ha estat molt bo.</p> <p>En algun cas, els estudiants no poden negociar sobre el programa que porta a terme el centre, sinó que han d'adaptar-se a la demanda que fa, com en el cas del programa de prevenció i salut de la sida a les escoles. Els estudiants reclamen més possibilitats de participar-hi activament, ja que, com que són joves, poden comprendre millor les estratègies que poden funcionar per implicar i sensibilitzar els adolescents, però el centre no manifesta aquesta necessitat i només els ofereix participar com a suport a la tasca de la psicòloga.</p>

Rols dels estudiants	<p>En el programa de la ràdio que organitzen el grup de persones amb problemes de salut mental, els estudiants no saben quin rol tenen com a psicòlegs, ja que els locutors de ràdio que dissenyen i implementen el programa no manifesten unes necessitats específiques. Els estudiants col·laboren fent tasques auxiliars (buscant material per preparar el programa, fent de persones entrevistades al programa, etc.), però se senten poc útils. Al final descobreixen, entrevistant la població local de la zona en la qual s'emet el programa, que la gran majoria de la gent no el coneix, i proposen que, en un espai públic del poble, en podrien fer una jornada de difusió dirigida a la població de la zona.</p> <p>Els estudiants que acompanyen els avis descobreixen que el seu rol, més que traçar una història de vida, és recollir la rellevància de les seves vides i assessorar-los sobre l'exposició que faran a l'escola, escoltar-los i acompanyar-los en tots aquests moments.</p>
El temps de programa i la implicació	<p>La majoria de les intervencions dels estudiants en els serveis són curtes. Hem vist que fan tallers i xerrades i elaboren algun material, i això significa que l'impacte que tenen en el centre o servei és petit. Malgrat això, cal deduir que aquest contacte funciona: comporta bàsicament una relació més estreta entre el centre i la Universitat, i un aprenentatge molt vital per a l'estudiant.</p>
Coneixement del context on es planteja la intervenció	<p>Existeix un mal coneixement del context on es farà la intervenció. L'assignatura dedica un matí a fer una jornada en la qual els professionals de cada centre presenten el seu programa, o bé el grup d'estudiants va al centre i algun responsable els informa del seu funcionament. També des de l'assignatura es facilita o s'estimula la recerca de bibliografia per conèixer factors culturals, històrics, ambientals, etc., en relació amb el centre on faran l'ApS. Malgrat això, falta un coneixement més profund i crític del context. Potser s'ha de dedicar més temps a aquesta etapa.</p> <p>Per exemple, a l'escola de la comunitat gitana, els estudiants podrien contactar amb algun educador del centre cívic del barri o amb el psicòleg que treballa a l'escola en casos puntuals.</p> <p>En el programa que treballa el vincle entre les dones migrants i els seus fills de zero a tres anys, cal saber que moltes d'aquestes dones viuen una relació marital poligàmica, tenen tabús per parlar de certes coses, com ara la seva sexualitat, o bé pateixen violència de gènere de la seva parella. Seria interessant que, abans de participar en el programa, els estudiants poguessin parlar amb dones mediadores culturals que els informessin de tots aquests temes.</p>

*(Continua a la pàgina següent.)*

En el taller amb persones amb problemes de salut mental, quan els estudiants van incorporar el tema de treballar les competències, alguns usuaris mostraven una actitud resistent a participar-hi. Seria necessari parlar amb ells i amb el centre per acordar si convé o no aplicar certs tipus de tallers.

---

Noves eines i metodologies de treball

En treballar amb determinats col·lectius, ens plantejem deixar de banda certes tècniques i metodologies més sofisticades habituals en el món acadèmic i utilitzar les que s'ajusten més al tipus de persones amb les quals farem la intervenció. Així, per exemple, el suport visual per presentar les idees és molt important, especialment en els casos en què no es domina bé l'idioma, o bé l'ús de peces simbòliques com el braçalet que vincula mare i fill en el programa vincles, o utilitzar jocs de rol o dinàmiques de joc i participació dels usuaris dels serveis.

També és necessari fer més èmfasi en les tècniques observacionals i la presa de notes per interpretar situacions informals que es produeixen entre els estudiants i els usuaris del centre; per exemple, el tema del llenguatge no verbal davant la prevalença del llenguatge verbal amb què l'estudiant vol construir els tallers, o les dinàmiques grupals.

---

Priorització de valors

En algunes de les intervencions, els valors en què es fonamenten els objectius a l'inici de la intervenció entren en controvèrsia amb els que posen en marxa els subjectes que reben el servei. Així doncs, en la intervenció amb els avis, els estudiants prèviament pensaven que el valor era aportar coneixement sobre com l'avi havia de desenvolupar el programa en presentar-se a l'escola de primària, però van adonar-se que el treball emocional amb els avis i el treball de la identitat de la persona que «era abans» i la que «és ara» eren els aspectes fonamentals. O, en el programa de la ràdio, els estudiants no trobaven el sentit de la seva presència amb l'equip del programa, ja que no es tractava d'assessorar, organitzar o dissenyar alguna cosa, sinó de veure i entendre que l'apoderament d'aquestes persones s'aconsegueix a partir de la realització d'una activitat lúdica, creativa i pròpia.

---



*Eix 2. Serveis-professorat*

TAULA 2. Dilemes entre serveis i professorat.

Dilema	Situació on s'ha produït
Qüestionament de la perspectiva teòrica que segueix el centre o servei	<p>En alguns programes se segueix una perspectiva teòrica i un model d'intervenció que des de l'acadèmia es considera massa assistencialista, perquè consisteix a proporcionar els recursos possibles als usuaris, però no se'ls inclou en la presa de decisions i se'ls desproveeix de la capacitat de ser agents del seu propi canvi.</p> <p>Per exemple, això passa en la majoria de programes que s'estableixen des dels serveis dels àmbits en què s'intervé; és a dir, hi ha una tendència marcada a aquest tipus d'intervenció, malgrat que hi ha diferències depenent dels espais i moments en què s'aplica el programa.</p>
Necessitat d'impulsar projectes interdisciplinaris	<p>En alguns dels programes es considera que podria anar bé incloure-hi estudiants de diferents estudis, ja que això enriquiria el tipus de servei que s'ofereix. Per exemple, en el programa de prevenció i aconsellament sobre salut i prevenció de la sida, com que la participació dels estudiants en els tallers és breu i només és de suport, podrien elaborar, juntament amb estudiants de comunicació audiovisual —per exemple—, un documental amb l'objectiu de fer difusió de la campanya de prevenció.</p>
Comprendre les necessitats del centre o servei	<p>En alguna ocasió, l'objectiu i l'interès del professorat implicat en l'ApS no coincideixen amb la necessitat que té el centre. Llavors és qüestió de renunciar a fer l'ApS o d'intentar proposar una tasca que pugui ser útil tant als estudiants com al centre.</p> <p>Per exemple, en el cas del programa de ràdio amb persones que tenen problemes de salut mental, no hi ha una demanda perquè els estudiants col·laborin, però considerant la pertinença d'apropar els estudiants als usuaris en el marc del programa de ràdio, es proposa la creació d'una activitat conjunta en què els locutors i els estudiants dissenyin una acció per tractar l'estigma de la malaltia mental.</p>
Reconeixement de la col·laboració entre el centre-servei i la Universitat	<p>S'ha donat el cas que alguns centres volen tenir un conveni amb la Universitat davant la vinguda dels estudiants. Però la Universitat només fa convenis per a estudiants en pràctiques dins de l'assignatura que es diu pràcticum. En alguns casos, davant la dificultat de poder accedir al servei sense conveni, els estudiants han hagut de fer-se voluntaris d'aquell centre.</p> <p>D'altra banda, cal tenir una certa estructura per establir convenis i fluxos d'informació que permetin a centres i Universitat tenir coneixement del programa d'ApS i oferir-se per a aquests tipus d'activitats.</p>

*Eix 3. Professorat-estudiants*

TAULA 3. Dilemes entre professorat i estudiants.

Dilema	Situació on s'ha produït
El rol del professorat en el servei que es desenvolupa en el centre	<p>A vegades, i especialment quan fa els primers contactes el professor de l'assignatura, pot passar que aquest tingui un rol molt directiu en el tipus de programa que es decideix portar a terme, que s'avanci fent un diagnòstic de la necessitat del centre sense tenir en compte la presència i la participació dels estudiants. Si bé això comporta un primer contacte del professorat amb el centre i l'inici de les possibilitats de realitzar un servei, d'altra banda inhibeix el protagonisme i fins i tot la motivació de l'estudiant, dificulta que s'obrin altres expectatives en la negociació entre estudiant i centre per determinar el servei que s'ha de realitzar.</p> <p>N'és un exemple el contacte que les professores de l'assignatura vam establir amb Càritas per realitzar algun servei en l'àmbit laboral. Vam determinar la inclusió dels estudiants en uns programes específics que després no van tenir èxit per la falta de motivació d'alguns estudiants, fins que ells mateixos van muntar nous tallers i noves dinàmiques grupals amb el grup d'usuaris que sí que van funcionar.</p>
Necessitat de desenvolupar més treball reflexiu per part d'estudiants, centres i professorat	<p>Els estudiants i centres manifesten una gran satisfacció per la tasca d'ApS; malgrat això, hi ha una falta de treball reflexiu entorn de la intervenció, tot i que han d'escriure una memòria on reflecteixen molts aspectes de la intervenció.</p> <p>Es creu convenient que els estudiants elaborin un diari de camp de forma reflexiva i com a avaluació sobre «què aprenc i quins efectes produeixo amb la meua acció». També es valora la realització de tutories de seguiment més freqüents amb cada grup en les quals es pugui recollir aquesta competència. I establir certs canals de comunicació entre el centre i el professorat universitari per veure les implicacions de la pràctica d'ApS en el centre.</p>
Pensar en diferents formats per fer ApS	<p>El professorat pressuposa que els centres amb els quals contacta i als quals facilita l'accés a l'estudiant són els adients per a l'assignatura, però, en l'últim curs, un grup d'estudiants va buscar un nou centre —una associació— que treballava amb l'atenció a les dones i els col·lectius de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals (LGTBI), on van poder fer una tasca molt interessant en relació amb l'àmbit psicoeducatiu i psicosocial.</p>

Aquest nou curs s'ofrirà als estudiants la possibilitat que ells mateixos contactin amb algun centre o servei que pugui necessitar la seva col·laboració des del rol de psicòleg; per exemple, en el camp de l'esport i l'activitat física, o en el de l'oci i el turisme, o en l'ambiental (camps que són poc coneguts en els estudis).

---

Dificultats per avaluar els estudiants i la pràctica d'ApS L'avaluació de l'ApS pretén ser participativa, continuada i reflexiva; malgrat això, al final som les professores les que avaluem, amb la qual cosa es dona poca importància al criteri dels estudiants, i molt menys al dels serveis. A més, si l'avaluació és important per prendre consciència i mesura del que estem fent, no és una acció a la qual es destini gaire temps i cura. Es proposa mantenir un *feed-back* amb el centre per avaluar no només a partir dels resultats assolits per l'estudiant, sinó també a partir dels efectes que la intervenció ha tingut. D'aquesta manera, estudiants i professorat, juntament amb el centre, han de fer servir instruments que els permetin valorar l'impacte de la seva intervenció.

D'altra banda, els estudiants i el professorat, acostumats a ser avaluats o a avaluar mitjançant un resultat tangible, una memòria escrita o una exposició oral específica, ens trobem amb dificultats per avaluar tot el procés, és a dir, per contemplar i objectivar un cert tipus d'elements que un estudiant o un grup d'estudiants mostrin, com ara l'interès i la implicació en el servei, les dificultats trobades i la seva superació, l'actitud desperta i creativa, la capacitat crítica, etc.

Per exemple, la incorporació per primera vegada de tallers sobre sexualitat en la fundació que treballa amb persones amb problemes de salut mental, o bé el reconeixement i el treball de certs prejudicis i estereotips que tenien alguns estudiants abans i després del contacte amb nens gitanos a l'escola, són mostres d'aquests elements que mereixen ser tingudes en compte en l'avaluació.

---

## ELEMENTS DE CONCLUSIÓ

La reflexió sobre l'experiència ens permet apreciar alguns elements sobre els quals es focalitza la nostra atenció i que constitueixen punts d'inflexió a partir dels quals es poden generar altres possibilitats en la pràctica de l'ApS. Es tracta de treballar microsituacions particulars per explorar les controvèrsies, disjuncions, paradoxes i dilemes que travessen aquestes microsituacions i, a partir de localitzar els discursos implícits, és a dir, els fluxos ideològics que estan en joc, poder actuar.

Es tracta d'una reflexió feta per les professores que atenen l'ApS de l'assignatura universitària, però el procés és similar en el cas dels estudiants, professionals i usuaris dels serveis i altres agents participants.

Com a eixos d'anàlisi hem observat i analitzat les interaccions que s'han produït entre estudiants i serveis (eix 1), entre serveis i professorat (eix 2) i entre professorat i estudiants (eix 3), en les quals apareixen els dilemes. Els dilemes emergents han estat:

- *Eix 1*: prejudicis i creences dels estudiants, protagonisme i participació activa dels estudiants, rols dels estudiants, temps del programa i implicació dels estudiants, coneixement del context on es planteja la intervenció, noves eines i metodologies de treball, prioritització de valors.
- *Eix 2*: qüestionament de la perspectiva teòrica que segueix el centre o servei, necessitat d'impulsar projectes interdisciplinaris, comprensió de les necessitats del centre, reconeixement de la col·laboració entre centre i Universitat.
- *Eix 3*: rol del professorat en el servei que es desenvoluparà al centre, necessitat de fer més treball reflexiu per part d'estudiants, centres i professorat, diferents formats per fer l'ApS i dificultats per avaluar tant els estudiants en la seva pràctica d'ApS com la mateixa pràctica d'ApS.

Esperem que aquest exercici realitzat pugui servir per repensar certs processos i certes pràctiques que apareixen en l'experiència d'ApS i alhora pugui constituir-se com una eina per a la mirada crítica.

# BLANQUERNA I LA JORNADA «MOU-TE... I VEURÀS!»

MARC FRANCO-SOLÀ

## INTRODUCCIÓ

Des de ja fa dotze anys, cada curs escolar, el centre hospitalari Institut Guttmann organitza la jornada «Mou-te... i veuràs!». Aquesta trobada esdevé un espai inclusiu d'aprenentatge a través de dinàmiques pròpies de l'educació física, ja que es fan jocs i activitats, amb escoles d'educació infantil i primària convidades per a l'ocasió. En aquest context, durant les últimes tres edicions, els estudiants del grau en Educació Primària de Blanquerna (URL) han col·laborat en el disseny, la preparació i la implementació d'aquestes activitats. Des del naixement de la jornada l'any 2005, les persones responsables han estat Carles Yepes i Jordi Finestres, mestres i fisioterapeutes de l'Institut Guttmann. El curs 2013-2014, ells mateixos ens van proposar establir aquesta aliança, que d'ençà d'aleshores hem mantingut de mutu acord, ja que considerem que proporciona oportunitats i fortaleces a ambdues institucions. Els professors implicats des de la Universitat són les professores Rosa Palau i Sara Figueras i el professor Marc Franco. La relació de partenariat entre universitat i entitat és construïda compartint responsabilitats en tot moment, tant en el disseny inicial del procés com en l'aplicació final. Els estudiants de Blanquerna que fan segon curs són els encarregats de portar a terme aquest treball d'ApS, que representa un 30% de la nota final de l'assignatura d'Ensenyament i Aprenentatge de l'Educació Física i l'Educació per a la Salut, matèria obligatòria del pla d'estudis que correspon a sis crèdits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System, 'Sistema Europeu de Transferència de Crèdits').

Dins del pla d'estudis del grau d'Educació, aquesta assignatura representa el primer contacte que tenen els estudiants amb la matèria d'educació física. En aquest sentit, és imprescindible que els estudiants coneguin els models actuals de la nostra àrea i puguin trencar falses creences o vivències anteriors basades en models tan sols d'instrucció directiva i, malauradament, tractant el cos des d'una visió únicament mecanicista. Per això és molt important destacar

que en aquesta assignatura volem fomentar una concepció de l'educació física global i inclusiva, basada en un paradigma constructivista de l'educació des de tots els vessants de la persona, no només el motriu, sinó també el cognitiu, el social i l'emocional. Junt amb aquestes bases de l'educació física i a través del seu desplegament curricular (blocs de contingut i contribució a les competències bàsiques), també destaquem l'educació per a la salut amb l'objectiu de contribuir a millorar el seu estil de vida i sensibilitzar-los, com a futurs referents dels infants, de cuidar i respectar el propi cos i de cuidar i respectar el benestar físic, cognitiu, social i emocional. La metodologia d'ApS ens està ajudant a mantenir la coherència entre el que treballem a les aules de la Facultat i el contacte amb institucions que treballen en la mateixa tessitura de professionalitat, vocació i servei a la societat. El sentit del servei que la Universitat ofereix a l'Institut Guttmann és transformador, ja que els estudiants donen resposta a les necessitats de l'entitat i, al mateix temps, són conscients de les dimensions social i política d'ambdues institucions per al servei de la societat, tant des del camp sanitari com des de l'educatiu.

La jornada «Mou-te... i veuràs!» sorgeix de la necessitat de sensibilitzar la població en edat escolar de la diversitat funcional i de com aquesta diversitat en cap cas no és un obstacle per fer educació física. D'aquesta manera, també es vol potenciar el model d'escola inclusiva, ja que són els mateixos estudiants amb discapacitat els qui conviden els seus companys de l'escola ordinària. Els organitzadors de l'Institut Guttmann proposen a alguns nens i nenes que fan rehabilitació allí, que convidin els companys de la seva classe a participar en la jornada. Paral·lelament es parla amb els mestres i amb la direcció dels centres per tal de fer una comunicació oficial, però és important que els estudiants considerin l'experiència com una oportunitat viscuda gràcies a la coneixença i la generositat del seu company amb diversitat funcional.

Quan l'Institut va expressar a Blanquerna la necessitat del servei i l'oportunitat de col·laborar, vam veure clar el potencial que aquesta activitat podria tenir per a la formació dels nostres estudiants i futurs mestres. Vam considerar que podria tractar-se d'una experiència pràctica d'aprenentatge i, a la vegada, de servei a la societat en aquest entorn d'igualtat d'oportunitats que volem fomentar. Amb els anys, podem afirmar que es tracta d'una activitat molt important per a l'assignatura dins de la qual s'imparteix i, de la mateixa manera, està molt ben valorada pels nostres estudiants de la Facultat. Pensem que aquest servei té un sentit de missió transformadora i real per als nostres estudiants. Així, ells poden treballar la part més pràctica i metòdica, com ara el disseny d'una activitat programada, però també la part més didàctica i vivencial d'una jornada tan sensible com aquesta. Ambdós aspectes, professionalitat i vocació, els conside-

rem imprescindibles en l'exercici docent d'un bon mestre o una bona mestra. Per tant, és una experiència necessària en la seva formació inicial com a mestres a Blanquerna.

## COM COMENÇA LA NOSTRA EXPERIÈNCIA

### *Primera fase: presentació i disseny de l'activitat*

Podríem considerar que hi ha una feina molt important per fer abans de presentar als estudiants la proposta de treball. Es tracta de les reunions preparatòries entre els organitzadors, tant des de la mateixa Facultat com des de l'hospital. En aquestes primeres trobades es defineixen aspectes com ara la concreció de les dates, el nou fil conductor de la jornada, les novetats organitzatives pel que fa a l'espai o el material, i fins i tot la informació dels grups classe o dels estudiants que requereixen algun tipus d'atenció especial, per tal de saber-ho abans de començar el disseny de les activitats.

A partir d'aquestes primeres trobades, sí que podem dir que el tret de sortida oficial és durant el primer dia de classe a la Universitat, cap a finals de gener, en el moment de presentar la matèria, quan els dos professors que impartim les classes tant d'educació física com d'educació per a la salut informem els estudiants sobre l'existència d'aquest treball d'aprenentatge servei a l'Institut Guttmann. Les primeres expressions són de sorpresa, ja que, com alguns d'ells ens han manifestat *a posteriori*, al començament no entenen quina relació pot tenir l'exercici docent de mestre amb un centre hospitalari. A poc a poc, aquesta missió va entenen-se des de la mateixa vivència, no pas perquè ningú els ho hagi explicat. Un cop s'han establert i compartit el calendari i els passos que s'han de seguir, els equips de treball comencen a constituir-se, organitzar-se i comprometre's amb les diferents responsabilitats dins de cada equip. Elaborem un pla d'equip propi de la metodologia de treball cooperatiu. Els rols que hi ha a cada equip són: representant de l'equip, responsable de material, responsable de comunicació (reporter durant la jornada) i dinamitzador de l'activitat (animador i supervisor de l'activitat durant la jornada). Cada rol esdevé un càrrec i, per tant, una responsabilitat dins l'equip. Com dèiem, la proposta és un treball en grup cooperatiu i, per tant, tot el procés de treball és interdependent per a tots els participants en el projecte, de manera que cadascú haurà d'assumir les seves responsabilitats individuals per al benefici de tot l'equip.

Aquesta primera fase d'explicació de la jornada es realitza en grup gran per tal de compartir l'enfocament que han de tenir totes les activitats proposades.

En aquest sentit, comuniquem als estudiants que les propostes didàctiques han de ser pròpies d'educació física, inclusives, cooperatives, saludables i creades per ells mateixos. També s'explica que, cada any, l'Institut Guttmann estableix un centre d'interès sobre el qual tracten totes les activitats. Per tant, aquesta primera fase de presentació consisteix bàsicament en dos aspectes principals: compartir els objectius i el sentit de la proposta, i engrescar els estudiants a gaudir de l'experiència. Cal dir que les necessitats del servei són presentades als estudiants sense que ells puguin decidir o pronunciar-se en aquest sentit, però poc després, durant la fase de disseny de les activitats, ells poden decidir el seu marge d'actuació o, en altres paraules, poden escollir a quines necessitats s'estimen més donar resposta. Basant-se en aquesta decisió, triaran fer unes activitats o unes altres. Per tant, també cal destacar que el seu servei esdevé creatiu, és a dir, que han de dissenyar les activitats per tal de donar resposta a situacions complexes i exigents amb els infants que requereixen habilitat i creativitat.

A partir d'aquí, establim atencions setmanals en format de petit grup. Aquestes tutories més personalitzades per a cada equip de treball serveixen per orientar el disseny de tal manera que les diferents propostes siguin complementàries, és a dir, perquè no hi hagi activitats que es trepitgin o es repeteixin entre els grups. Els aprenentatges s'adquireixen a partir de l'actitud investigadora de cada equip, que ha de cercar idees d'activitats d'educació física que estiguin relacionades amb el pla docent de l'assignatura i directament relacionades amb el servei d'activitat física inclusiva que volem oferir a l'hospital. En aquest sentit, podem destacar que existeix un aprenentatge innovador.

Cada equip de treball va desenvolupant i descrivint la seva proposta, deixant delimitats els ítems següents: nom de l'activitat, objectius proposats, material necessari, desenvolupament de l'activitat, descripció gràfica, observacions d'inclusió, observacions saludables al voltant de l'activitat i valoracions finals un cop realitzada. Aquesta pauta és compartida amb tot el grup i, tot i tenir setmanalment una tutoria amb els professors per anar explicant el disseny de l'activitat, cada grup també disposa d'una plataforma virtual on es va introduint la feina feta (per exemple, Google Drive o Dropbox).

També és important destacar que, paral·lelament a aquest treball, com no podria ser d'una altra manera, hi ha el desplegament teòric i pràctic de l'assignatura, on es van establint les bases de la matèria d'educació física, és a dir: la descripció de les dimensions de les competències bàsiques pròpies de l'àmbit de l'educació física (activitat física; hàbits saludables; expressió i comunicació corporal; joc motor i temps de lleure), així com els blocs de contingut propis de l'àrea (cos: imatge i percepció; habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques; joc; expressió corporal, i activitat física i salut) i els principis didàctics



bàsics de l'educació física. Aquests coneixements ajuden els estudiants a l'hora de dissenyar les seves activitats. La matèria també té una part pràctica molt important en què els estudiants realitzen jocs, activitats i propostes que des de la vivència més pràctica poden reflexionar i aprendre molt millor. En aquest sentit, fonamentem la pràctica en una bona teoria i viceversa.

Pel que fa a l'organització, l'Institut Guttmann s'encarrega d'establir el contacte amb les diferents escoles que participaran en la jornada. Normalment són escoles de Barcelona, Badalona o la rodalia. Aquests centres d'educació primària tenen algun tipus de vincle amb l'hospital o el personal que hi treballa. Com comentàvem anteriorment, en la majoria de casos, les escoles convidades són escoles ordinàries on hi ha nens que a la vegada són pacients de l'Institut Guttmann, on fan rehabilitació a les tardes o un dia a la setmana.

Una vegada estan definides les cinc o sis escoles que participaran en la jornada i, per tant, es coneixen els estudiants de primària que hi assistiran, es fa una reunió a les instal·lacions de l'hospital organitzada pels responsables i els professors de la Facultat i a la qual són convocats els representants de cada equip, que així ja assumeixen una de les primeres funcions d'aquest càrrec. En aquesta trobada s'aprofita per fer una explicació de l'organització de la diada, es lliura informació dels nens i les nenes que requereixen una atenció especial i es fa una visita als espais exteriors i interiors on es farà el «Mou-te». Cada responsable d'equip es compromet a fer arribar tota la informació als altres membres del seu grup. Aquesta primera presa de contacte és essencial per començar a establir els primers vincles i conèixer de primera mà les necessitats i el sentit del servei. En altres paraules, els estudiants també es fan coneixedors del que l'Institut Guttmann espera d'ells i elles, del seu servei. Abans, aquesta part sempre havia estat transmesa pels professors, però considerem que és un valor afegit que els estudiants puguin detectar també per part de l'entitat, i no només de la Universitat, que són una part molt important de la jornada, que s'espera el millor d'ells i del disseny que prepararan durant els següents dos mesos. És un valor afegit que el missatge, aquesta vegada, sigui transmès per un interlocutor diferent del que han tingut fins ara (el professor). També és molt interessant observar com tota aquesta informació lliurada a la reunió és compartida per cada representant amb tot el seu grup, entre iguals, cosa que fa entendre el compromís i la importància del que faran el dia de la jornada. Els components del grup que no han assistit a la reunió escolten els seus companys representants, fent un exercici d'empatia, connexió i responsabilitat compartida, que valorem molt positivament.

Cada equip de treball lliura l'activitat just abans de marxar de vacances de Setmana Santa. En aquest moment, els professors ens encarreguem de fer-ne

unes primeres valoracions, compartides amb els organitzadors de l'Institut Guttmann, per tal de determinar l'adequació de totes les activitats, també denominades estacions, i delimitar els espais i el material necessari. Una vegada es reprenen les classes després de Setmana Santa, els professors retornem l'activitat a cada grup de treball i informem de si s'hi ha de fer algun canvi o destaquem alguna apreciació per al desenvolupament correcte de l'activitat. Cada grup de treball redissenya, si escau, la seva activitat. I, en qualsevol cas, aquest procés ja serveix per confirmar el material i l'espai de què disposaran. Cal destacar que, sovint, aquest redisseny de l'activitat alguns grups el viuen com una petita frustració després de tot el temps dedicat a la primera part del disseny. Tot i això, la valoració final és positiva perquè treballem la resiliència i la capacitat d'escolta i de millora, adaptant-nos a les necessitats manifestades per l'Institut Guttmann i als consells dels professors per organitzar activitats que siguin realment cooperatives, seguint els cinc components essencials de l'aprenentatge cooperatiu: fomentar la interdependència positiva entre els participants del mateix grup, promoure la seva interacció cara a cara, donar responsabilitat a cada nen del grup, desenvolupar les habilitats del grup i les relacions interpersonals, i potenciar la reflexió sobre el treball del grup.

Aquests principis són compartits amb els estudiants des del primer dia del disseny, però, malgrat tot, sovint, en aquesta primera fase del disseny, es fan propostes que en algun moment o altre de l'activitat acaben sent competitives. A vegades, fins i tot sense ser conscients del tot d'aquest enfocament. Per això és molt important fer una retroacció constructiva del primer disseny que s'elabora. En molts casos, les propostes són reformulades i guanyen cos i sentit en el que ens proposem treballar.

## ARRIBA EL MOMENT DE SORTIR DE LES AULES

### *Segona fase: implementació de l'activitat*

El dia de la jornada, cada grup d'estudiants s'encarrega de dinamitzar la seva activitat. És molt important l'actitud proactiva de tots els membres del grup per tal que cada activitat funcioni a la perfecció. De fet, dins de cada equip, cada membre és responsable del seu rol i, especialment el dia de la jornada, cadascú ha d'assumir les seves funcions en el treball cooperatiu.

En primer lloc, el representant de l'equip és l'estudiant que fa de portaveu si cal comunicar alguna informació als professors o als organitzadors. En aquest sentit, una vegada ja estem a punt de començar, els representants de cada equip

es veuen amb els professors per si cal fer un reajustament d'última hora tant d'espai com de material. També se'ls recorden les indicacions bàsiques per al transcurs de la jornada (hores puntuals de canvi d'activitat, última activitat conjunta al pavelló...). Els representats, després d'aquesta trobada amb coordinació, han de fer extensiva tota la informació al seu equip.

El responsable de comunicació ha de vetllar per recollir imatges i documentació de com va la jornada. Així mateix, ha d'anar publicant notícies a les xarxes socials de Twitter, Facebook o Instagram. L'etiqueta creada per a l'ocasió és #mouteiveuras. El responsable de comunicació també és l'encarregat de liderar el muntatge audiovisual que ha de preparar cada grup. Aquest muntatge audiovisual, de dos minuts de durada com a màxim, recull amb imatges, música i text el que ha representat per a ells aquesta experiència. Les aportacions visuals dels estudiants en aquest sentit són molt enriquidores, perquè d'aquesta manera més artística poden arribar a expressar millor els moments més interessants que han viscut. A tall d'exemple, a <https://youtu.be/8o2bbz3DES4>, podeu veure un vídeo elaborat per un grup d'estudiants.

El dinamitzador s'ha d'encarregar que tot el grup de nens i nenes de primària segueixin sense problema el transcurs de l'activitat i que, passats els vint-i-cinc minuts que dura cada estació o activitat, tot el grup de nens i nenes marxïn cap a la següent activitat igual o més contents que quan hi van arribar.

El responsable de material s'encarrega d'elaborar una llista del material que es necessitarà per al desenvolupament de la seva activitat. Amb dues setmanes de previsió, el responsable lliura la llista al professor i s'encarrega de recollir el material la mateixa setmana i de tornar-lo a la Universitat durant la setmana següent de la jornada. La majoria del material és del servei de préstec de la mateixa Universitat, però també hi ha material subministrat per algun membre del grup o per l'hospital. En qualsevol cas, vetllar pel material també és un aspecte molt important que s'ha de treballar, ja que, sovint, els estudiants no tenen gaire consciència de la importància de fer-ne la previsió, utilitzar-lo amb cura, recollir-lo i endreçar-lo correctament.

La jornada es realitza durant dos dies i hi participen uns 300 estudiants, repartits en dos grups de 150 de tres escoles diferents, de manera que hi ha uns 12 grups d'uns 12 estudiants, aproximadament, que van circulant per les diferents activitats segons el seu full de ruta.

Finalment, hi ha al voltant de 14 estacions, de les quals els estudiants de Blanquerna en preparen un total d'11 i l'Institut Guttmann en prepara 3. Les estacions o activitats preparades per l'hospital es fan en algun espai concret, com ara la Sala Snoezelen d'Estimulació Neurosensorial, i també hi pot haver alguna altra activitat puntual preparada per algun pacient que es presta volun-

tari a participar a la jornada. Així, en total solen ser unes 14 estacions que funcionen de manera simultània, amb una rotació de quatre estacions diferents per cada grup. Per tant, no tots els grups de nens passen per totes les estacions. Això ens permet adequar més algunes estacions a grups d'edat o cursos concrets, i, alhora, dedicar una atenció especial als més petits.

Un cop finalitzen les quatre rotacions, arriba el moment de l'espectacle final al pavelló. En aquest moment de cloenda, els organitzadors de l'Institut Guttmann, amb l'ajuda dels estudiants de Blanquerna, fan una representació d'animació davant de totes les escoles convidades a la jornada. És un fi de festa divertit a mode d'espectacle, animació o representació teatral, que, a la vegada, serveix per acabar de fer arribar el missatge de sensibilització que emmarca tota la jornada.

## ELS VALORS DE LA NOSTRA EXPERIÈNCIA

### *Tercera fase: avaluació de l'activitat, coavaluació i autoavaluació dels estudiants*

Aquesta és una de les principals fases del projecte, ja que, a través del *feed-back* constant, o de l'avaluació continuada, volem fer arribar als estudiants quins són els seus aprenentatges, és a dir, què i com han anat millorant els dissenys, així com la posada en marxa durant la jornada (habilitats, continguts, actituds...). Aquest procés té lloc durant la primera i la segona fases, i, en finalitzar-les, arriba el moment de l'avaluació o *feed-back* final, que situarem en aquesta tercera fase. En el mateix sentit que l'avaluació formativa, en un procés final ens interessa que els estudiants puguin ser conscients del que han après a fer, a sentir i/o a pensar.

Els instruments que utilitzem són principalment quatre: posada en comú, autoavaluació, coavaluació del treball en equip i reflexió personal de l'experiència.

La posada en comú és un moment d'intercanvi de sensacions just després de finalitzar la jornada, per tal que la sentin com una situació molt real i propera. En aquest moment es detecten moltes emocions, sensacions i comentaris que atribueixen molt significat als moments que acaben de viure.

A través d'un formulari proposem que cada estudiant faci una autoavaluació individual i una coavaluació dels companys que han estat membres del seu equip de treball. Així, a més a més de les apreciacions i els registres que el professor obté durant les tutories (assistències, participacions...), també podem disposar d'aquesta informació més pausada i meditada per cadascun d'ells, a

mode d'altaveu que ajuda el professor a valorar el procés de cada estudiant de manera més objectiva, justa i personalitzada.

Finalment, els estudiants lliuren una reflexió personal de tot el treball d'aprenentatge servei que han fet. Aquest escrit l'elaboren a casa i amb temps suficient per garantir que hi ha un procés de revisió personal en relació amb l'experiència i la seva formació com a futurs mestres.

## LA VEU DELS ESTUDIANTS

Alguns dels comentaris i de les observacions més interessants contenen un agraïment a les dues institucions, tant a Blanquerna com a l'Institut Guttmann, per haver-los donat l'oportunitat de viure com a protagonistes una experiència com aquesta, tal com podem llegir en les aportacions següents de tres estudiants diferents:

M'agradaria destacar la gran oportunitat que hem tingut per dur a terme aquesta experiència a Guttmann. Hem invertit moltes hores en la preparació i la planificació de l'activitat que s'han vist reflectides en la posada en pràctica. Ha sigut una experiència única que ens ha fet aprendre, reflexionar i millorar com a futurs mestres. (Anònim)

És un treball molt significatiu i positiu. És tota una experiència i una gran oportunitat poder elaborar activitats per a una jornada d'activitat física, amb una forta influència en el vessant de la salut, i després aplicar-ho i fer-ne una vivència. En definitiva, estic molt content i satisfet. (Anònim)

Espero que tots els estudiants d'Educació Primària de Blanquerna tinguin la mateixa oportunitat, ja que és una gran experiència i permet que cadascú tingui l'oportunitat d'ensenyar el millor que té. (Anònim)

També cal destacar l'element motivador d'aquest tipus d'activitat, que es basa en el fet que els estudiants han estat els protagonistes durant tot el procés de disseny, organització i implementació de la jornada. A tall d'exemple, aquesta motivació es fa palesa en els relats d'altres estudiants que recollim en la crònica reflexiva que realitzem un cop finalitzada l'experiència:

És un treball molt motivador i que ens ha servit per viure una experiència molt gratificant i que sempre recordarem. A més a més, hi ha hagut una suma de fets

que ens han fet créixer com a futures mestres. Durant tot el procés i sobretot el dia que vam estar a l'Institut Guttmann, vam poder experimentar tot un seguit d'emocions i sentiments. Hem après la importància de tenir en compte la gran diversitat d'estudiants que hi ha a l'escola i que hem de trobar mètodes adequats per fer una educació universal. (Anònim)

Crec que ha estat un treball a partir del qual hem pogut aprendre molt. No ha estat el típic treball de contingut, sinó que ens ha permès obtenir i emportar-nos una experiència i el més important crec que és el fet d'haver-nos pogut posar en el rol de mestre. Ens ha aportat una experiència molt enriquidora. (Anònim)

Així mateix, alguns estudiants també destaquen la voluntat de continuar fent treballs basats en aquesta metodologia, que són participatius i significatius per a la seva formació com a futurs mestres:

És una vivència que aporta molt als estudiants d'Educació Primària perquè ens fa veure i plantejar coses que mai hauríem pensat. S'ha de mantenir sempre aquesta jornada. (Anònim)

Aquesta reflexió final de l'experiència d'ApS que lliuren també és compartida a la plataforma Google Drive per tal que tots els estudiants puguin llegir-les. En algunes de les reflexions que han aportat en el curs 2015-2016, com les que podem llegir a continuació, destaquen de manera positiva l'experiència viscuda i el vincle entre els aprenentatges personals i professionals que els ha aportat l'experiència.

Tot i els petits imprevistos (que en el fons ja prevèiem que ens trobaríem), ens emportem molt d'aquest intens matí com a futures mestres. Creiem que hem experimentat intensament el treball cooperatiu, per part nostra com a equip de treball, i alhora l'hem vist reflectit en els infants en el desenvolupament de les activitats. Hem estat també testimonis d'un elaborat treball en xarxa entre les escoles, la universitat i l'hospital (una àrea sovint oblidada), i hem constatat la importància i els beneficis que presenten. A més, hem pogut viure experiències pròpies de mestres (resolució de petits malentesos entre infants, la improvisació i adaptació al grup...) dins un ambient inclusiu i també «màgic», que facilitava despertar l'interès i la participació dels infants. En definitiva, estem molt satisfetes amb la resolució de la jornada i ens emportem molts aprenentatges tant professionals com personals. (M. M.)

Una altra valoració de l'experiència fa èmfasi en la riquesa que és poder conèixer casos reals de nens i nenes de primària amb diferents capacitats, veure com poden ajudar-se entre ells i participar en els jocs que ells havien proposat. Viure això com un èxit els ha ajudat a fer un aprenentatge significatiu per a la seva futura feina de mestres:

Un cop finalitzada la nostra pràctica inclusiva de malabars, vam poder reflexionar sobre el comportament integrador dels estudiants, els quals participaven i s'ajudaven conjuntament entre ells per poder dur a terme les activitats sense cap dificultat. Donem les gràcies a Blanquerna i a l'Institut Guttmann per donar-nos l'oportunitat de poder gaudir d'aquesta nova experiència inclusiva, on nosaltres, com a futurs mestres, vam poder viure de primera mà com és una classe amb diversitat, com podríem gestionar-la, com els estudiants s'ajuden entre ells per incloure a tothom. Hem pogut viure una experiència molt enriquidora. (C. S.)

#### LA VEU DE L'ENTITAT

D'altra banda, junt amb les valoracions dels protagonistes, també volem compartir en aquest article dos documentals de petit format que han elaborat el mateix Institut Guttmann ([https://youtu.be/4oEXwhCs6TY?list=PLAJVS3D8Xd22\\_uOJVBzizBZ2hiSBRpd9Q](https://youtu.be/4oEXwhCs6TY?list=PLAJVS3D8Xd22_uOJVBzizBZ2hiSBRpd9Q)) i la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (CCMA, TV3) ([www.ccma.cat/tv3/alacarta/som-el-que-fem/moutei-veuras/video/5621493/](http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/som-el-que-fem/moutei-veuras/video/5621493/)), respectivament, sobre l'experiència d'aquest aprenentatge servei. Creiem que veient aquestes imatges es recullen les idees més interessants de l'experiència des de la mirada de l'entitat. Per exemple, es pot copsar la satisfacció de treballar sensibilitzant diferents escoles en relació amb la inclusió dels nens amb diversitats funcionals. Però no unes escoles qualssevol, sinó les que formen part de la vida real dels pacients, les dels mateixos nens tractats a l'hospital i, per tant, l'entorn més proper al seu creixement com a persones.



## LA VEU DE LA UNIVERSITAT

Anant una mica més enllà, des de la Facultat creiem que és interessant poder fer una autoavaluació formativa de la nostra experiència seguint la rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS publicada pel GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, que ens permet visualitzar els punts forts i els punts febles de l'activitat. Així, observem que el servei i el seu sentit, l'aprenentatge, el reconeixement, l'avaluació i el partenariat entre institucions, són els punts forts de la nostra experiència, mentre que les necessitats, la participació, el treball en grup, la reflexió, la consolidació a la universitat i a l'entitat, són punts amb marge de millora. Per exemple, una millora de l'aspecte reflexiu podria ser que, després d'aquesta experiència i d'un procés de reflexió, sorgís una altra reflexió més productiva i que els estudiants o alumnes d'altres anys elaborassin una jornada de sensibilització igual que el «Mou-te», però amb altres associacions i entitats, a part de l'Institut Guttmann, prenent com a base, o com a model a instaurar, l'aprenentatge realitzat durant aquesta primera experiència.

El reconeixement dels participants té una dimensió pública que es dona a conèixer a la ciutadania tant des de l'Institut Guttmann i els mitjans de comunicació estatals, tal com hem pogut veure en els vídeos anteriors, com des de la mateixa Universitat. En aquest sentit, Blanquerna fa un doble reconeixement: la publicació d'una notícia al blog dels estudis del grau d'Educació ([www.tribunaeducacio.cat/aprenentatge-i-servei-en-educacio-fisica/](http://www.tribunaeducacio.cat/aprenentatge-i-servei-en-educacio-fisica/)), així com un



Figura 1. Alumnat, professorat i personal de l'Institut Guttmann que va participar en l'edició del curs 2015-2016.



certificat personalitzat a cada estudiant per la seva participació en la jornada d'aprenentatge servei «Mou-te... i veuràs!». Aquest diploma de participació conté un còmput aproximat de les hores dedicades al disseny i a la implementació, i està signat i segellat per la direcció dels estudis del grau d'Educació. Els estudiants valoren positivament aquest gest institucional, ja que alguns d'ells fins i tot inclouen aquest itinerari en els seus currículums.

Podem concloure que, en els darrers anys, Blanquerna ha optat per incrementar el treball d'ApS en diferents nivells dins dels graus d'Educació Infantil, Primària i la doble titulació. Una prova d'aquesta consolidació de l'ApS al nostre centre educatiu és la vinculació que hi ha als plans docents de diferents matèries, com ara l'exemple que hem presentat en aquesta ocasió, i que té clares implicacions metodològiques i organitzatives de cadascuna de les assignatures afectades. També considerem que l'Institut Guttmann té el mateix nivell de consolidació de l'ApS, ja que aquest model d'activitat està totalment integrat en l'entitat. D'altra banda, com hem anat destacant, l'Institut Guttmann disposa de l'estructura i el personal necessaris per garantir l'èxit del «Mou-te... i veuràs!» any rere any.



# BIBLIOTEQUES ESCOLARS: UN REPTE POLIÈDRIC

MARIONA MASGRAU

## INTRODUCCIÓ

Presentem una experiència d'aprenentatge servei entorn de les biblioteques escolars, en la qual treballen conjuntament estudiants i professors del grau d'Educació Infantil i Primària de la Universitat de Girona (UdG), escoles de les comarques gironines, principalment, i bibliotecaris professionals del sector públic. La voluntat de servei primordial és ajudar a renovar les biblioteques escolars centrant-nos sobretot en tres àmbits: la dinamització de la lectura, l'organització de l'espai i la seva obertura per donar servei a tota la comunitat escolar. Per altra banda, l'objectiu d'aprenentatge és adquirir estratègies de gestió i dinamització d'una biblioteca escolar. Es tracta d'un projecte polièdric, complex i enriquidor per a tots els participants, que ens ha permès posar-nos en contacte amb molts professionals i, de retruc, engegar moltes altres iniciatives compartides. Vam començar a treballar-hi el curs 2012-2013, hem col·laborat amb catorze biblioteques escolars durant tres cursos i enguany, després d'un any de pausa, hem reprès el programa degudament reformulat: com tots els projectes complexos, cal anar-lo fent evolucionar en funció de tot el que s'aprèn i de les noves circumstàncies.

Aquest projecte d'aprenentatge servei va néixer dins l'assignatura de Dinamització de la Biblioteca Escolar, una optativa adreçada a futurs mestres d'educació infantil i primària de tercer i quart cursos. Es tractava d'un mòdul nou i en vaig iniciar la docència el curs 2011-2012 amb la voluntat d'investigar conjuntament amb els estudiants, perquè era conscient que els espais infantils de les biblioteques públiques s'estaven transformant i anaven incorporant millores en molts sentits, i l'assignatura havia de ser capaç de beneficiar-se d'aquest esperit innovador. Durant aquell curs, en les posades en comú, els estudiants reportaven molts casos de biblioteques escolars —les de la seva escola de la infància o bé d'escoles on havien fet pràctiques— que estaven quedant molt desfasades, que havien caigut en desús o que s'havien convertit en sales poliva-

lents on la lectura tenia un pes molt secundari. I també tot el contrari: altres estudiants explicaven, fascinats, que biblioteques escolars s'havien convertit en el centre neuràlgic de l'escola, un punt de trobada de mestres, famílies i estudiants que havia ajudat enormement a enfortir vincles dins la comunitat escolar, i eren autèntics catalitzadors del gust de llegir.

L'any següent va néixer la Xarxa d'Innovació Docent de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la UdG (XID ApS UdG), dedicada a l'aprenentatge servei, la qual ens va permetre a tot un grup de professors començar a endinsar-nos en aquest enfocament pedagògic, compartint bibliografia i rebent formació d'experts com Josep Maria Puig i Maria Marquès. Així mateix, la tesi de Diane Dodd, *City led international cultural co-operation: applying a service-learning model for the training of cultural administrators and cultural operators* (llegida el maig del 2010 a la UdG), ens obria perspectives de com servir-se de l'aprenentatge servei com a metodologia de recerca dins el sector cultural.

Començàvem a forjar, doncs, les nostres primeres concepcions de l'aprenentatge servei. La XID ApS UdG el va definir com «una metodologia docent activa que proposa vehicular l'adquisició d'aprenentatges per part dels estudiants mitjançant un servei a la comunitat». Considerem, doncs, que l'aprenentatge ha de ser inherent al servei, l'un i l'altre s'han d'hibridar. Per altra banda, defensem que l'ApS afavoreix competències transversals, però també ens ha de servir per treballar continguts i procediments del currículum, hem de ser capaços d'articular propostes d'ApS dins les assignatures troncal i optatives. Pel que fa als valors, ens proposem dissenyar projectes horitzontals, en què els nostres estudiants aprenguin amb el servei però també del servei; és a dir, de la comunitat a qui es proposen ajudar, ja que en una comunitat tots podem ser agents educands alternativament.

Era inevitable, doncs, que aquestes dues línies de treball confluïssin: el curs 2012-2013 vaig pensar que l'aprenentatge servei em serviria per posar tots els esforços dels meus estudiants per aprendre com ha de ser una biblioteca escolar, a disposició de les escoles que volguessin renovar la seva. Semblava obvi que calia canalitzar tota l'empenta dels estudiants cap a casos reals i generar productes d'aprenentatge útils, en comptes de treballs acadèmics hipotètics i ràpidament arxivats a final de curs. Però es tractava d'una empresa molt gran per a una assignatura tan petita.

## LES BIBLIOTEQUES ESCOLARS, MOLT MÉS QUE UN MAGATZEM DE LLIBRES

Els responsables d'una biblioteca escolar han de saber catalogar llibres, organitzar-los amb un criteri adequat per a la seva escola, dinamitzar la lectura i convidar tota la comunitat a fer ús de l'espai de diverses maneres. Cal que també es plantegin dilemes de transcendència a llarg i curt termini, per exemple:

- *Els recursos digitals*: la biblioteca escolar s'ha de plantejar com ha d'integrar les tecnologies de la informació i la comunicació. Té sentit tenir i mantenir enciclopèdies i atlas si cauen en desús? Hem de continuar comprant llibres de coneixement (i obres literàries) en format paper o hem de començar a invertir en llibres digitals i en l'accés a fonts de consulta en línia?
- *Els costos*: mantenir actualitzada una biblioteca escolar —tenint en compte el ritme vertiginós amb què es publica i el desgast que pateixen (i han de patir) els llibres— té un cost molt elevat. Tot aquest material ha d'estar a l'abast només d'estudiants i professors? O ha d'estar a l'abast de tota la comunitat escolar i tot el barri? Quines maneres tenim de compartir material entre escoles? Podem buscar formes alternatives de renovació de la biblioteca escolar o altres fonts de finançament?
- *La socialització*: la biblioteca ha de ser un catalitzador d'activitats dinamitzadores de la lectura. Pot acollir activitats culturals de tota mena? Se n'han de beneficiar només els estudiants, o bé pot fer-ho tot el barri? Quin ha de ser, doncs, el seu horari d'obertura i el seu sistema de préstec?

Definitivament, les biblioteques han deixat de ser magatzems de llibres i s'estan convertint en petits centres culturals. Aquest és un canvi de concepció que s'està esdevenint ara mateix a gran escala a les biblioteques públiques i a petita escala a les escoles.

Per tant, una assignatura de nova generació com Dinamització de la Biblioteca Escolar no podia oferir un temari tancat i unívoc als estudiants que s'hi matriculessin, sinó que havia de trobar una metodologia que permetés aprendre de diverses fonts, discutir sobre el rumb que ha de prendre aquest espai i reforçar la capacitat emprenedora i transformadora dels estudiants. Així mateix, com que són moltes les coses que es poden ensenyar i aprendre dins una assignatura amb aquestes característiques —des de fonaments de la didàctica de la llengua i la literatura fins a nocions d'arquitectura i gestió d'espais públics—, volíem donar llibertat als estudiants perquè poguessin aprofundir en els àmbits que més els interessessin.

Vam recórrer a l'aprenentatge servei amb la voluntat d'innovar i avançar en la implementació de metodologies actives i participatives a la nostra Universitat, però també perquè érem conscients que hi ha molt coneixement sobre biblioteques que no està recollit en la bibliografia acadèmica, sinó que el tenen els professionals del sector, dels quals podíem aprendre moltíssim: l'ApS, pel seu caràcter actiu, ens permetria accedir a aquests coneixements aplicats, no destil·lats acadèmicament. Els nostres objectius, doncs, eren:

1. Suggestir reflexió, recerca, investigació entorn de les biblioteques escolars: explorar biblioteques nacionals i internacionals (a través de la xarxa i de visites personals), consultar experts, llegir bibliografia diversa, descobrir noves propostes de dinamització de la lectura en diferents sectors (llibreries, empreses de gestió cultural), etc.
2. Contribuir a l'actualització de les biblioteques escolars, en un context de crisi aguda en què els plans d'ajut per a la millora d'aquests espais (com el PuntEdu) havien caigut dràsticament. Ens implicàvem, doncs, en la tercera missió de la universitat, més enllà de la docència i la investigació: la responsabilitat social.
3. Ensenyar els estudiants a fer projectes: capacitar-los per tal que sabessin concretar d'una manera clara i concisa idees germinals i difoses, fer-les comunicables, compartibles i realitzables. Aquest és un postulat de l'educació emprenedora i transformadora que ha de ser compatible amb l'aprenentatge servei i que pot ser útil als estudiants en molts àmbits de la seva vida.

### *Primeres decisions*

Però l'assignatura en la qual s'havia de desenvolupar aquest projecte dura només un semestre (catorze sessions d'una hora i mitja). Per altra banda, ens ocupàvem d'un àmbit relativament nou del qual els estudiants sabien poca cosa. El nostre servei, doncs, havia de ser realista i acotat en funció d'aquests factors. Dins la XID ApS UdG, estàvem analitzant quin paper desenvolupa l'estudiant en els projectes d'aprenentatge servei; es tracta d'una classificació del tipus de projecte que no se centra en els àmbits temàtics, sinó que es fixa en quin rol ha d'adoptar l'estudiant mentre porta a terme el servei. Aquests són els subtipus que hem identificat:

- *Assessor*: l'estudiant aconsella conciutadans no experts sobre el seu camp d'estudi.
- *Aprenent*: l'estudiant treballa com a professional no expert en el seu àmbit de coneixement, sota la supervisió d'un professional qualificat.
- *Investigador i dissenyador de projectes*: l'estudiant fa recerca i aporta idees relatives al seu camp d'estudi (i pot també executar-les).
- *Acompanyant*: l'estudiant dona suport, fa companyia, escolta, assisteix: posa en servei la seva humanitat.
- *Reivindicador i comunicador*: l'estudiant reivindica o sensibilitza sobre drets i deures relatius al seu àmbit de coneixement.
- *Actor*: l'estudiant desenvolupa tasques pràctiques i físiques d'organització, col·laboració, vigilància, transport, repartiment, que li permeten conèixer projectes relatius al seu àmbit professional.

Vaig optar per situar els nostres estudiants en el rol d'investigadors i dissenyadors. La seva funció havia de ser dissenyar projectes de millora i transformació de biblioteques escolars que hi estiguessin interessades. Aquests projectes es presentarien als responsables de les biblioteques dels centres escolars perquè en poguessin extreure totes les idees que els semblessin interessants (i, òbviament, perquè desestimessin les que no consideressin aplicables a la seva realitat). Els estudiants, doncs, feien sobretot una feina projectual de recerca i disseny i només posaven en pràctica una de les activitats de dinamització de la lectura amb un grup classe de l'escola.

Ens semblava que aquest servei, si bé és intangible i té efectes a llarg termini, suplia una mancança: la falta de temps de mestres i equips directius per dissenyar o redissenyar projectes per a les biblioteques. Per altra banda, garantia que els estudiants fessin un aprenentatge molt eclèctic i creatiu, en què havien de prendre moltes decisions i havien de confrontar-les amb un escenari i un equip humà real que els acollia amb interès.

### *Organització*

Dinamització de la Biblioteca Escolar és un mòdul optatiu de tres crèdits de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona, que es porta a terme durant el segon semestre des de la implantació dels nous plans d'estudi. S'adreça principalment als estudiants d'Educació Infantil i Primària, als futurs mestres a qui els agradi la lectura i que en un futur desitgin ocupar-se de les biblioteques dels seus centres. S'hi matriculen de 30 a 50 estudiants cada curs

(32 el curs 2011-2012; 52 el 2012-2013; 40 el 2013-2014 i 43 el 2014-2015). Des del curs 2012-2013 fins al 2014-2015 s'ha estructurat mitjançant l'aprenentatge servei. Després d'un any de pausa, durant el curs 2015-2016 l'assignatura es reformula també des de l'aprenentatge servei, però amb nous objectius de projecte (que s'expliquen breument en l'avaluació). Tots els estudiants que es matriculen a l'assignatura participen en el projecte: aquesta condició s'anuncia prèviament perquè es pugui tenir en compte a l'hora de triar-la.

Els estudiants s'organitzen en grups de quatre persones i treballen conjuntament en l'elaboració d'un projecte de millora o transformació d'una biblioteca d'una escola que hagi sol·licitat participar en aquest programa d'aprenentatge servei. El contacte amb les escoles es fa per dues vies, ja que la Universitat no considera que hagi d'assenyalar biblioteques susceptibles de ser millorades.

En la primera via, dues assessores de llengua i cohesió social (LIC) del Departament d'Ensenyament han participat indirectament en el nostre projecte: aquestes professionals de l'educació visiten les escoles de la seva circumscripció i, entre moltes altres coses, les ajuden a desplegar el pla lector de la Generalitat, el qual inclou la missió de dinamitzar la biblioteca. Elles són les que suggereixen a les escoles de participar en el programa d'ApS i, si hi estan interessades, la Universitat s'hi posa en contacte abans de començar l'assignatura per acordar la col·laboració. L'altra via són els mateixos estudiants: des del primer any, hi ha estudiants que demanen poder fer el projecte per a l'escola de la seva infància, la del seu poble o bé per a una escola on han fet pràctiques i amb la qual han establert un vincle especial. En aquest cas, són ells qui fan la petició a l'equip directiu de l'escola als inicis de l'assignatura i, si hi ha interès, la Universitat també s'hi posa en contacte per pactar com es treballarà conjuntament.

Durant els tres primers anys de projecte hem col·laborat amb catorze escoles. Totes elles ens han plantejat reptes molt eclèctics i específics: una de les biblioteques escolars amb la qual vam col·laborar havia caigut en desús absolutament —s'havia convertit en un magatzem de material— i l'equip directiu volia reactivar-la. Tres escoles no tenien biblioteca i ens convidaven a crear-la des de bon principi: una d'elles havia decidit fer la biblioteca en una aula d'una escola bressol municipal molt propera a l'escola (ja que no els quedava més espai al seu recinte), atès que els dos edificis estaven connectats per un caminet de bosc que era una autèntica metàfora del fet d'endinsar-se en la lectura; una altra escola estrenava edifici i ens van proporcionar uns plànols perquè ens inventéssim la biblioteca de cap i de nou, i aquest marge tan ampli de llibertat va resultar molt estimulant per als estudiants; la tercera escola ens va convidar a pensar on es podria situar una biblioteca en el seu edifici, ja que era de dimensions molt reduïdes, i ens donava diverses opcions: la sala de professors, el



Taula 1. Taula de les escoles participants en el programa d'ApS.

Curs	Escola	Proposta	Objectius
2012- 2013	Can Puig (Banyoles)	assessora LIC	Canviar la biblioteca de situació
	Mossèn Reixac (Banyoles)	assessora LIC	Actualitzar i millorar la biblioteca
	Pinya de Rosa (Blanes)	estudiants	Actualitzar i millorar la biblioteca
	Vila-Romà (Palamós)	estudiants	Actualitzar i millorar la biblioteca
	Aqua Alba (Gualba)	estudiants	L'escola havia d'estrenar edifici i muntar una nova biblioteca
2013- 2014	Sant Esteve de Guialbes	assessora LIC	Biblioteca per construir en una escola bressol propera. Havia de ser també la biblioteca del municipi (d'uns 200 habitants)
	Pla de l'Ametller (Banyoles)	assessora LIC	Actualitzar i millorar la biblioteca
	El Bruc (Riells i Viabrea)	estudiants	Actualitzar i millorar la biblioteca. És també la biblioteca del municipi (d'uns 4.000 habitants)
	Serra de Miralles (Tordera)	estudiants	Actualitzar i millorar la biblioteca
	Josep Pallerola (Sant Celoni)	estudiants	Reactivar la biblioteca
2014- 2015	Bora Gran (Serinyà)	assessora LIC	Sense biblioteca
	Bosc de la Pabordia (Girona)	assessora LIC	Incorporar noves pràctiques de dinamització lectora
	Santa Eugènia (Girona)	assessora LIC	Actualitzar i millorar la biblioteca
	Font de la Pólvora (Girona)	assessora LIC	Actualitzar i millorar la biblioteca
	Aula Hospitalària Josep Trueta (Girona)	estudiants	Aula amb voluntat d'incorporar una biblioteca

vestíbul o un barracó prefabricat. En alguns casos, la biblioteca escolar era també la biblioteca municipal, cosa que feia més difícil i interessant el repte.

Un grup d'estudiants també va treballar a l'aula hospitalària Josep Trueta de Girona i va fer diverses propostes a la seva responsable per situar-hi una biblioteca, tenint en compte les dinàmiques tan específiques d'aquest servei. També hem treballat amb moltes biblioteques que estaven en funcionament, però que tenien la voluntat de millorar, d'actualitzar-se i fer-se més atractives per als usuaris. Algunes vegades, en la mateixa biblioteca hi treballava més d'un grup. Al final del servei s'oferia a l'escola més d'un projecte per tal que tingués alternatives i pogués escollir les idees de cada equip que els semblessin més avinents.

### *Desenvolupament*

L'assignatura s'organitzava així al llarg del semestre: en la primera sessió de classe es decidien els grups i se'ls assignava una escola. Durant la segona setmana de curs, cada grup feia una visita al seu centre i l'equip directiu els explicava el projecte pedagògic i com hi encaixava la biblioteca. Aquesta era una primera activitat de l'assignatura que els estudiants valoraven molt positivament. Per començar a treballar, l'escola proporcionava el següent material al grup:

- Un plànol de la biblioteca i, si se sol·licitava, altres espais que poguessin acollir extensions de la biblioteca. Aquest document permetia fer propostes a escala d'organització de l'espai. Si no el tenien, els estudiants el dibuixaven en la primera visita.
- Un qüestionari de diagnòstic. El responsable de la biblioteca escolar responia prèviament unes preguntes que proporcionaven dades objectives als estudiants sobre aquest espai: el nombre de llibres, de seients i d'ordinadors, l'estat de la catalogació digital, la presència a la xarxa (bloc o web de la biblioteca, etc.).
- Una enquesta d'expectatives: abans de començar l'assignatura, fèiem arribar a l'escola una enquesta sobre les millores que desitjaven incorporar a la biblioteca i els responsables s'ocupaven que la responguessin representants dels estudiants, els mestres i els pares. Es preguntava als usuaris quins materials els agradaria trobar-hi, en quin horari voldrien poder fer-ne ús, quines activitats consideraven que podria acollir la biblioteca, etc. Algunes vegades, els mateixos estudiants distribuïen les enquestes.

El dia de la visita també es donava als estudiants l'adreça de correu electrònic d'una persona de referència del projecte d'ApS a l'escola, que s'ocuparia de respondre les preguntes dels estudiants, sempre que calgués. Era important garantir un bon *feed-back*, ja que les necessitats, preocupacions i apreciacions de l'escola respecte del projecte eren, de fet, qüestions molt interessants de l'assignatura.

A partir d'aquí, el desenvolupament del projecte s'anava fent paral·lelament a les classes de la Facultat. Les sessions s'organitzaven segons l'estructura que ha de tenir un projecte cultural, ja que —com hem explicat— un dels objectius era que els estudiants aprenguessin a fer projectes. Tot el que es feia a classe havia de servir per anar desgranant la pròpia proposta de millora de la biblioteca escolar assignada: sovint les idees i adaptacions que generaven els estudiants es posaven en comú i així es veien diferents casuístiques.

La visita següent a l'escola tenia una finalitat d'intervenció: com que cada projecte havia de recollir propostes de dinamització de la lectura, demanàvem als estudiants que en portessin a terme una i que l'analitzessin *a posteriori*. Aquesta era una manera de proporcionar experiències docents als estudiants i assajar l'autoavaluació reflexiva; d'altra banda, servia per garantir un contacte fluid amb l'escola i alhora evitar que el projecte que ideaven s'allunyés de la seva comunitat real. Aquesta experiència pràctica també reforçava la idea de servei, perquè moltes altres propostes que feien els estudiants relatives a l'espai o a l'obertura social no s'han executat fins al cap de mesos o anys i ells no les han arribat a veure.

Finalment, en la penúltima o l'última sessió del curs, convidàvem els equips directius o els responsables de les biblioteques dels col·legis participants a una sessió a la Facultat en què cada grup presentava el seu projecte i els assistents podien fer preguntes o comentaris de millora. Arran de l'alt nombre d'estudiants i projectes, sovint esdevenia una sessió densa i maratoniana, però, malgrat tot, suposava un exercici de comunicació oral formal excel·lent per als nostres estudiants, ja que els permetia tenir un *feed-back* d'autoritat, crític i constructiu, i n'extreien possibles millores per a la memòria final, que lliuraven tant a la professora de l'assignatura com a l'equip directiu de l'escola per a la qual havien estat treballant. A part d'aquesta memòria, els estudiants feien també una autoavaluació individual, incidint en el propi procés d'aprenentatge.

## Aprentatges

Aquest programa d'aprenentatge servei, com es pot veure, no renunciava a la docència de la Facultat: els estudiants assistien regularment a classe i les sessions eren gairebé sempre participatives. Així, vam llegir i compartir definicions teòriques de la funció actual de la biblioteca escolar, vam buscar models i bones pràctiques pel que fa l'organització d'espais, la dinamització lectora i l'obertura social (en la línia del *benchmarking* empresarial, o dels textos paral·lels dels traductors), vam treballar la generació de noves idees mitjançant diverses tècniques de creativitat (en la fase divergent i en la convergent) i vam interactuar amb experts assessors al llarg de tot el procés. Durant les sessions, l'aprenentatge servei s'hibridava de manera natural amb altres metodologies actives i participatives, com ara l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu o l'educació emprendedora i transformadora, i aquest fet contribuïa que els estudiants es mantinguessin molt implicats. Aquestes eren algunes de les activitats que es proposaven:



Figura 1. Activitats d'aula basades en metodologies actives i participatives.

Així doncs, moltes propostes d'aula eren de caràcter dialògic: es basaven en la posada en comú i la discussió de dades i observacions fetes en diversos contextos i en interacció amb gent molt diversa. Aquesta era una de les virtuts de treballar amb ApS: aprendre de moltes fonts. Més que continguts asèptics i estructurats, volíem proporcionar oportunitats d'aprenentatge que els estudiants haguessin de processar amb estratègies pròpies.

En aquestes posades en comú a l'aula, hem procurat diversificar els tipus de text (oral i escrit) que es feien servir, perquè al capdavant l'assignatura de Dinamització de la Biblioteca Escolar és sobretot un mòdul de llengua i literatura i ha d'ajudar els estudiants a reforçar la seva competència comunicativa: així, ens hem ajudat de les micropresentacions i els *minipechakucha*, hem recuperat un gènere *vintage* com la postal i hem treballat amb intensitat les comunicacions i les presentacions orals formals davant d'un públic especialitzat i disposat a fer preguntes.

Aquest mòdul també ha generat oportunitats d'aprenentatge vinculades sobretot amb les biblioteques públiques, per tal d'entrar en contacte amb tot el saber fer (*know-how*) d'aquest àmbit i mirar d'importar algunes de les seves idees i iniciatives innovadores a l'àmbit escolar. Així, durant els tres primers anys d'aquesta iniciativa, s'han fet diverses visites a biblioteques singulars, que comportaven diversificar el concepte que tenim d'aquestes institucions: hem visitat la Biblioteca de Catalunya, on ens han explicat la seva funció de salvaguarda del patrimoni documental de la nació; hem estat a Can Butjosa, a Parets del Vallès, on Mercè Escardó ens ha explicat la història i el funcionament d'aquesta biblioteca infantil de referència i la infinitat d'activitats de foment de la lectura que s'hi fan; i també ens ha obert les seves portes una altra de les biblioteques infantils importants del país, la Massagan de Salt, on hem après amb Jordi Artigal que un bibliotecari pot ser també un educador social que vetlli pels infants fora de l'horari escolar i els ajudi a integrar-se i a tirar endavant la seva formació.

També hem organitzat xerrades a la Facultat amb l'assessora LIC Sandra Masdevall, la dinamitzadora de la lectura Cristina Fernández o la gestora cultural especialista en biblioteques, Elisenda Figueras. Totes aquestes xerrades han servit sobretot perquè els estudiants s'adonessin que les activitats de dinamització de la lectura no poden ser només divertides o originals: han d'ajudar els infants a entendre textos que els són difícils, facilitar-los l'accés a espais ficticis o de coneixement que altrament els serien vedats. Només així estem promovent el gust per la lectura de manera fonamentada i duradora.

### *Servei*

Tot aquest procés d'aprenentatge es porta a terme sense perdre de vista la voluntat de servei, la intenció d'ajudar els centres que vulguin renovar la seva biblioteca escolar. No obstant això, durant els tres primers anys hem ofert un servei de recerca, amb poques concrecions materials visibles (fet que algunes

vegades ha costat d'entendre). La nostra contribució a les biblioteques escolars era un projecte de renovació, un dipòsit d'idees documentades, factibles i ben estructurades, perquè les comunitats escolars escollissin les millors i poguessin començar el seu procés de renovació. No és un servei menor, perquè les escoles no tenen ni arquitectes ni gestors culturals que els puguin assessorar sobre com han de gestionar aquests espais, excepte en comptades ocasions. Aquest és el cas de l'Ajuntament de Girona, que posa el seu equip de bibliotecàries al servei de les escoles per tal que les assessorin regularment mitjançant un sistema d'assessorament i de jornades formatives exemplar. Per altra banda, cal posar de manifest que, en el context actual de crisi econòmica, les escoles tenen menys possibilitats de fer que els mestres es dediquin a altres tasques importants per al centre (més enllà de la docència) com ara la gestió de la biblioteca: això fa molt més difícil que puguin engegar projectes de renovació més dràstics, perquè ja és prou difícil mantenir al dia l'ordenació, l'adquisició de nou material, la catalogació, etc. Ens sembla, doncs, que les escoles són avui uns interlocutors i beneficiaris òptims de projectes d'aprenentatge servei, per totes les tasques que han de tirar endavant amb tants pocs recursos i per tot el que poden ensenyar a les persones que col·laboren amb elles.

Així doncs, els estudiants de Dinamització de la Biblioteca Escolar fan una primera tasca de documentar-se, buscar referents paral·lels, analitzar bones pràctiques d'altres escoles i també en altres tipus de biblioteques (tant amb visites presencials com mitjançant cerques per la xarxa), i adapten tot aquest material al seu centre. Se'ls demana que facin aportacions de tres tipus:

1. *Propostes d'intervenció en l'espai*: se suggereixen noves formes d'optimitzar l'aula de la biblioteca. Amb un plànol o de forma descriptiva es pensa com s'ha de reorganitzar el mobiliari i el material a la planta de la biblioteca —i als espais contigus, si es considera oportú— perquè sigui pràctica, acollidora i puguin fer-s'hi activitats de lectura: contacontes, tertúlies, etc.
2. *Propostes de dinamització de la lectura*: es proposen activitats, recursos i estratègies per fomentar el plaer de llegir, potenciar la comprensió crítica del que es llegeix i convertir la lectura en una eina de reflexió i creació, tenint en compte els interessos i objectius dels estudiants que se n'han de beneficiar.
3. *Propostes d'obertura a la comunitat*: es plantegen alternatives perquè la biblioteca serveixi a tota la seva comunitat (famílies dels estudiants, barri o poble).

No es tracta, no obstant això, de tenir només bones idees, sinó de fer propostes útils i viables a l'escola. Per garantir-ho, els estudiants han de seguir el procés d'elaboració d'un projecte, el qual considerem que els pot servir en un futur per tirar endavant moltes altres iniciatives pròpies. Aquests són els passos:

- *Diagnòstic*: es fa una anàlisi del context de la biblioteca (de l'escola i el barri o poble on se situa). S'investiguen la història recent de la biblioteca escolar i les seves expectatives. Per a això, la professora proporciona les eines adequades: qüestionaris de diagnosi, enquestes d'expectatives i el plànol de la planta de la biblioteca; també s'organitza una visita al centre, durant la qual la direcció respon totes les preguntes dels estudiants.
- *Documentació*: es proporciona bibliografia als estudiants i se'ls convida a buscar referències bibliogràfiques de manera autònoma; a partir d'aquestes lectures, es reflexiona de manera individual i conjunta sobre la funció de la biblioteca escolar avui, el paper de la literatura infantil i juvenil en l'educació infantil i primària, els gèneres textuais que s'han de potenciar, etc.
- «*Benchmarking*»: es busquen i es filtren bones pràctiques de l'àmbit de la biblioteca que puguin servir de referent per al projecte propi.
- *Generació d'idees*: a partir dels estímuls previs, s'acompanya els estudiants en les fases divergent i convergent del procés creatiu i es posen en pràctica tècniques de creativitat perquè siguin capaços de generar activitats i propostes pròpies i innovadores, o sàpiguen fer evolucionar iniciatives observades cap al seu terreny i les seves necessitats.

Tota aquesta recerca s'ha d'estructurar en una memòria final i una presentació oral davant de representants de totes les escoles participants, perquè puguin disposar de tot aquest material, compartir-lo amb la resta del claustre i tirar endavant les contribucions que els semblin més necessàries i adequades. Des de l'assignatura, els proposo l'índex següent:

TAULA 2. Estructura del projecte (índex proposat).

**Contextualització i antecedents**

Es coneix l'escola i el barri o poble on està situada i es fa una anàlisi de la biblioteca en l'actualitat i una anàlisi de les expectatives de la comunitat mitjançant la visita i els materials proporcionats. Es determina en quins aspectes es vol intervenir, es fixen objectius concrets i executables.

**Fonamentació teòrica**

A partir de la bibliografia existent, la investigació de camp i les sessions d'aula, els grups de treball conceben com ha de ser avui una biblioteca escolar. Es combinen la documentació teòrica i el posicionament crític i reflexiu. Es recullen les aportacions bibliogràfiques més adequades a l'escola assignada.

**Cerca de models paral·lels**

Mitjançant la xarxa, les visites de grup i individuals, les xerrades i les conferències, es busquen models de qualitat i de bones pràctiques relatives al funcionament i l'organització espacial d'una biblioteca i la dinamització de la lectura; es trien les propostes o solucions que poden ser útils.

**PROPOSTES D'INTERVENCIÓ**

<b>Espacials</b>	Es fan propostes d'organització de l'espai, distribució del mobiliari, creació de racons temàtics (mitjançant un plànol i una explicació descriptiva).
------------------	--

<b>De dinamització de la lectura</b>	Se suggereixen activitats per al foment i la dinamització de la lectura i la literatura.
--------------------------------------	--

<b>D'obertura a la comunitat</b>	Es plantegen estratègies i solucions perquè la biblioteca escolar estigui el servei de tota la comunitat escolar.
----------------------------------	---

**Intervenció: planificació, execució i anàlisi**

S'exposa detalladament l'activitat de dinamització de la lectura que els estudiants han escollit per dur a terme al centre amb un determinat grup classe o curs de l'escola. Documenten la sessió i l'analitzen *a posteriori*. Cal identificar si s'han assolit els objectius fixats i quins aspectes s'haurien de millorar.

**Recursos humans i materials necessaris**

Se sistematitzen els recursos humans i materials que exigeix el projecte de renovació. Es fan propostes de distribució de responsabilitats per a la millora i l'obertura de la biblioteca que atenyen tota la comunitat.

Es fa una exploració de mercat i es proposa el material que el centre podria adquirir per a la biblioteca: llibres de contes, de poesia, còmics, etc., però també CD de música, pel·lícules, etc. També es pot suggerir l'adquisició de mobiliari, de components informàtics i audiovisuals, etc.



---

**Pressupost (opcional)**

---

Els estudiants calculen el cost que implicaria dur a terme les transformacions que proposen.

En els casos en què el centre té un pressupost destinat a aquesta comesa, miren d'ajustar-s'hi.

---

**Conclusions**

---

Aquest apartat, de tall més acadèmic, serveix per posar en relleu les aportacions més importants i els nous aprenentatges.

---

**Bibliografia**

---

Se sistematitzen les fonts que s'han utilitzat per escriure la memòria, tant les impreses com les de la xarxa, les entrevistes orals i els assessoraments.

---

No obstant això, aquesta és només una proposta inicial: cada centre té unes característiques molt específiques i la seva biblioteca pot arribar a tenir objectius molt diferents. No cal, per exemple, que la biblioteca escolar s'obri a tota la comunitat i amplii horaris en tots els casos, perquè potser és a prop d'una biblioteca pública. Els interessos d'innovació i de transformació també van per camins molt diferents: algunes escoles prioritzen la renovació de l'espai i d'altres prefereixen rebre estímuls per promoure la lectura de noves maneres. Hi ha biblioteques escolars de molts tipus i cada grup ha d'adaptar-se a aquestes exigències i ha de reflectir-les a la memòria per tal que sigui un document interessant.

## AVALUACIÓ I PROPOSTES DE MILLORA DEL PROJECTE

En primera instància, vull posar en relleu que la valoració d'aquest programa és molt positiva: tant els estudiants com jo mateixa hem viscut moments molt potents dins i fora de l'aula, petites epifanies de coneixement que recordarem durant molts anys. No obstant això, ens interessa compartir els aspectes millorables, perquè volem que l'aprenentatge servei sigui una metodologia de llarg recorregut, i cal, per tant, que la fem evolucionar i analitzem els projectes amb perspectiva crítica. Plantejo l'avaluació de manera calidoscòpica, aportant el punt de vista de les escoles, els estudiants i la professora, i procurant tenir en compte tots els dinamismes proposats en la rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS (GREM, 2014).

### *L'avaluació de les escoles*

Per avaluar el programa d'ApS per part de les escoles, els vam demanar que completessin un qüestionari que combinava preguntes dicotòmiques (sí o no) amb preguntes qualitatives (de les quals a continuació citarem alguns fragments). Els vam preguntar sobre els àmbits següents:

- *Aspectes organitzatius de l'assignatura*: preguntàvem si el projecte els havia comportat molta feina afegida i si havia compensat, si la presentació final els havia resultat interessant i si havien rebut la memòria en el format i el temps convinguts.
- *Utilitat del servei*: indagàvem sobre si el projecte els havia semblat interessant, si consideraven que hauria d'haver contingut algun altre apartat o tipus de contribució, si havien fet servir *a posteriori* el projecte i si l'havien compartit amb altres membres de l'escola; també ens interessava saber quines idees i propostes dels estudiants consideraven que tenien més valor afegit i eren susceptibles de portar a la pràctica i quines ja havien portat efectivament a la pràctica.
- *Propostes de millora*: finalment es donava peu a les escoles a fer propostes de millora o suggeriments globals per a aquest programa.

Han contestat el qüestionari 9 escoles de les 14 participants, és a dir, un 64%. Pel que fa als aspectes organitzatius, la valoració és positiva en tots els casos. Una escola apunta que l'atenció als estudiants va ser continuada i els va comportar molta feina; som conscients que alguns estudiants connectaven amb els centres constantment per plantejar preguntes que es podrien haver resolt per altres vies; la circumstància s'agreuja si l'escola acollia més d'un grup. Constatem, doncs, que aquest aspecte s'haurà de regular. Una altra escola plantejava un problema clàssic en els treballs en grup de quatre persones: havien detectat que la implicació de totes no era equitativa i per això proposaven treballar en grups de tres, proposta que s'ha de valorar.

Pel que fa a la presentació final, les escoles la consideren un acte interessant i també aprecien el fet d'haver pogut escoltar els projectes d'altres centres. No obstant això, una cap d'estudis fa palès que no sempre llueixen els projectes més potents:

Vam veure molt d'interès i participació per part d'algun grup i, en canvi, la presentació no va ser tan reeixida.

Això em fa adonar que s'han de treballar més les presentacions orals per tal que tothom activi el seu màxim potencial.

Pel que fa a les idees aportades pels estudiants —el servei pròpiament—, trobem dades molt rellevants: un 100% de les respostes (9 escoles) valoren molt positivament les aportacions dels estudiants; un 55% han pogut compartir i discutir aquestes idees *a posteriori* amb els implicats en la gestió de la biblioteca: «amb el claustre» (2), «amb les responsables CLIC» (1), «amb la Comissió de Biblioteca» (1) i «amb el grup de mestres que organitza el certamen literari de Sant Jordi» (1) i d'altres; però només un 44% han tingut temps o recursos per poder aplicar les propostes que es van aportar. Aquestes dades semblen molt rellevants i es tindran molt en compte, ja que posen de manifest que si bé s'ha donat resposta a unes necessitats, presentades o decidides, perquè s'ha ajudat a elaborar plans de millora de les biblioteques en un moment en què no hi havia ni temps ni recursos per dedicar-hi, és evident que, consegüentment, sovint no hi ha tampoc ni temps ni recursos humans o materials per poder portar a la pràctica moltes de les propostes; així doncs, el servei, si bé era complex i creatiu, en alguns casos ha quedat en via morta:

No s'han arribat a fer totes les activitats que volíem per manca de recursos humans, un cop acabat el projecte PuntEdu.

No obstant això, hi ha casos en què el treball dels estudiants sí que ha estat d'utilitat i se n'han executat algunes parts. Constatem que han tingut bona rebuda les contribucions relatives a l'organització de l'espai, sobretot en les biblioteques de nova creació o pendents de trasllat: aquest és un apartat en què els estudiants posaven molt d'entusiasme, feien mapes de planta i *renders* molt elaborats, buscaven models paral·lels, proposaven nou mobiliari extret de la xarxa o solucions de reciclatge. Altres propostes que s'han portat a terme han estat algunes activitats de dinamització i propostes d'obertura a la comunitat:

També hem obert la biblioteca dos dies a la setmana fora de l'horari escolar.

Pel que fa a les propostes de millora globals del programa, rebem dues contribucions molt interessants que reforcen algunes apreciacions que ja havia fet al llarg del procés. Per una banda, les escoles agrairien més treball de camp per part dels estudiants, és a dir, poder comptar amb ells de forma regular i presencial al centre: aquesta és una petició que ja se m'havia fet arribar en altres ocasions i que miraré d'atendre:

Aconseguir que un parell d'estudiants poguessin venir dues tardes a la setmana a explicar contes i obrir la biblioteca de dos quarts de cinc a dos quarts de sis.

Una altra escola posa en relleu la dificultat d'elaborar propostes de dinamització de la lectura adients a cada escola:

Potser es podria millorar el treball més específic de lectura. Crec que aniria bé als estudiants per veure la realitat social de centres com el nostre, on l'alumnat s'ha de motivar molt des de l'escola, ja que, a casa, els pares o no saben llegir o no hi donen valor i, per tant, no tenen contes. Crec que agafar estudiants en petit grup (tres o quatre) i dinamitzar-los una lectura els donaria un *feed-back* fantàstic.

### *L'avaluació dels estudiants*

Així com al principi del projecte demanàvem als estudiants que fessin un DAFO (analitzant debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats) de la biblioteca escolar per a la qual treballaríem, també demanàvem que al final del seu procés d'aprenentatge fessin una autoavaluació estructurada amb aquesta tècnica. Les debilitats i les amenaces havien de reflectir la seva actitud i les seves aportacions personals en el si dels projectes; les fortaleses i oportunitats havien d'assenyalar els punts forts i els punts febles de la metodologia de l'assignatura, quins aprenentatges s'havien propiciat i quins no s'havien treballat amb prou profunditat. Aquest exercici esdevé una eina de reflexió i d'avaluació alhora. De la seva anàlisi, se'n poden treure moltes dades qualitatives de gran valor, que susciten reflexions sobre com aprenen els nostres estudiants i com conceben l'aprenentatge servei, entre molts altres temes. Faig una tria molt sumària d'algunes reflexions rellevants.

Molts estudiants remarquen el caràcter dialogant i reflexiu del mòdul, un fet que trobo molt gratificant:

M'ha canviat la visió del que és (i/o el que ha de ser) una biblioteca escolar.

També agraeixen el caràcter polifònic de l'assignatura:

M'ha enriquit la gran quantitat d'experiències, activitats i propostes que s'han anat presentant i comentant a l'aula.

Valoren molt positivament totes les visites a biblioteques públiques. Molts confessen que no les havien visitat des de la perspectiva d'un mestre ni tampoc

coneixien les interaccions que es poden establir entre les biblioteques públiques i les escolars:

La visita a la biblioteca, la xerrada que vam tenir a la Universitat, així com la cerca de models, també han estat molt útils.

Altres estudiants posen de manifest que l'assignatura els ha comportat molt treball autònom (cosa que no s'esperaven pel fet de tractar-se d'una optativa). Alguns remarquen que haurien preferit una pauta més desgranada per elaborar la memòria final; en canvi, d'altres valoren molt positivament tenir un gran marge de llibertat per elaborar el treball final com els sembli més avinent:

Durant aquests mesos del segon semestre he après moltes coses pel que fa al tema de la biblioteca, [...] i sobretot, he après a fer un projecte.

Es tracta, doncs, d'un projecte de participació compartida i el mantindrem així, perquè, si bé a alguns estudiants els provoca neguit en algun estadi (que es pot pal·liar mitjançant les tutories), crec que és interessant fer activitats en què part de l'aprenentatge consisteix justament a prendre decisions.

Amb voluntat perenne de passar a la pràctica, molts estudiants també manifesten que els agradaria haver fet més treball de camp. Aquesta és una demanda compartida amb l'escola que recullo i atendre en futures edicions.

Finalment, tots valoren molt positivament l'aprenentatge servei i consideren que el fet de generar contribucions d'utilitat a una escola concreta, amb unes necessitats específiques, i poder tenir un *feed-back* de la direcció, els ha estat un gran incentiu:

Penso que és important que puguem tenir aquestes oportunitats perquè són significatives per a nosaltres i van més enllà dels treballs que realitzem normalment, que es redueixen al format paper.

Perceben, doncs, el sentit de servei.

### *La nostra avaluació*

A partir de les avaluacions de les escoles i dels estudiants, però també de molts comentaris i impressions compartides al llarg d'aquests anys, la meva valoració a grans trets és optimista: pel que fa a la consolidació en el centre de l'ApS, per

part de la UdG considero que hem endegat una bona línia de col·laboració entre la Universitat i les escoles que cal que tiri endavant. Pel que fa a la consolidació en entitats, les escoles també comencen a conèixer i apreciar el programa i cada vegada hi ha més escoles interessades a participar-hi. Tot i això, aquest és un programa en procés de construcció permanent i l'objectiu d'enguany és millorar el servei, però també els aprenentatges. Aquest curs 2016-2017 reprenem la labor incorporant tres canvis substancials que faran el projecte més útil i enriquidor.

Ens proposem fer intervencions més petites i amb més impacte. Així, aquest curs, els estudiants elaboren propostes puntuals de millora a les biblioteques escolars, les executen i les avaluen; deixem de banda, per tant, el disseny de projectes globals que tenien molts riscos de no poder-se executar plenament.

També volem reforçar el contacte amb les biblioteques públiques: les bibliotecàries són agents educands importantíssims en aquest àmbit, en saben un munt i volem establir-hi més vinculacions per generar un intercanvi fluid d'informació, idees i iniciatives. Per això, enguany, sis bibliotecàries de l'Ajuntament de Girona seran mentores de cada grup d'estudiants. Deixa de ser, doncs, un projecte bilateral i augmenta el partenariat: escoles, Ajuntament de Girona (biblioteques municipals) i Universitat de Girona, amb l'esperança que en un futur també puguem replicar aquest model en altres poblacions.

Finalment, des de les aules universitàries, volem dedicar més esforços a la lectura, i la incorporació d'una nova professora a l'assignatura, la Karo Kunde, serà de gran ajuda en aquest sentit. Considerem que és aquesta la nostra expertesa i és on hem de fer aportacions de relleu per tal de garantir que els estudiants sàpiguen dissenyar activitats de lectura estimulants i crítiques (i no només divertides i pirotècniques), que s'adiguin a diferents tipus d'estudiants, alguns d'ells amb carències importants que s'han d'atendre amb bones estratègies lectores, i no només amb bones intencions. Hi continuarem treballant!

# *EL CANCIONERO: L'ART AL SERVEI DE L'EDUCACIÓ, L'EDUCACIÓ AL SERVEI DE L'ART*

ANTONI MIRALPEIX

El projecte *El Cancionero* tracta d'una col·laboració portada a terme durant el curs 2014-2015 entre la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE) Blanquerna de la Universitat Ramon Llull i l'Escola Collaso i Gil, al barri del Raval (Barcelona).

Els participants són, per part del professorat: Núria Cervera i Anna Pérez, de l'Escola Collaso i Gil; Eva Martínez i Antoni Miralpeix, membres de l'àrea de música de Blanquerna, i Jordi Simon, cap del grup del Projecte d'Incorporació de la Classe Inversa, tots ells de la FPCEE Blanquerna. Per part de l'alumnat, hi ha 50 persones, repartides en dues classes de cinquè de l'escola de primària, a l'assignatura de llengua castellana, i 9 estudiants de quart del grau d'Educació Primària que el curs 2014-2015 van cursar l'optativa Expressió Musical i la seva Didàctica II. Sense tots ells, res no hauria estat possible.

La idea de partida és molt simple, però al mateix temps és inèdita i té un gran potencial educatiu: els nens i les nenes de primària creen tres poesies a



Figura 1. Estudiants de l'optativa d'Expressió Musical i professors de Blanquerna implicats.

partir de les quals, més endavant, els estudiants universitaris, futurs mestres de música, creen la música per formar tres cançons. El final de tot el procés cooperatiu culmina amb un concert en directe a la sala d'actes de l'escola amb la interpretació conjunta de les cançons, amb tots els estudiants i professors de primària com a públic.

Els objectius que ens proposem portar a terme són múltiples i es retroalimenten entre si. Es poden sintetitzar en els següents:

- Treballar de manera interdisciplinària amb la llengua castellana i la música.
- Integrar collectius d'infants immigrants a través de la música.
- Desenvolupar la creativitat dels infants i dels futurs mestres.
- Portar a la pràctica les competències que requereixen un alt nivell d'habilitats segons la taxonomia de Bloom per a l'educació musical: cantar, tocar, acompanyar, editar, harmonitzar, publicar, dirigir.
- Implementar un projecte cooperatiu universitat-escola basat en la metodologia *flipped classroom* i enfocat com a aprenentatge servei.

## CONTEXT I EXPERIÈNCIA DE CONTRASTOS

El projecte *El Cancionero* parteix de realitats molt contrastades educativament i socialment parlant i les situa en contacte i en interacció per tal d'afrontar reptes que la vida real reclama: entorns desfavorits-entorns privilegiats, escola-universitat, poesia-música, llengua-art, estudiants i mestres de primària-estudiants i professors universitaris.

Per una banda, el barri del Raval és el més poblat del districte de Ciutat Vella de Barcelona. En el padró municipal del 2010 constava que hi eren censades 50.000 persones, la meitat immigrants de fora d'Europa i procedents sobretot d'Àfrica, Àsia i Amèrica, la qual cosa el convertia en el barri més multiètnic i cosmopolita de Barcelona. L'Escola Collaso i Gil és una escola pública del barri del Raval i va ser l'últim dels edificis escolars de Barcelona construïts abans de la guerra. Es caracteritza per educar nens amb situacions socioeconòmiques desfavorides i per la construcció d'un projecte educatiu inclusiu i multicultural. Cal remarcar que, a la classe de cinquè, on s'ha portat a terme el projecte, no hi ha cap estudiant que procedeixi o tingui ascendència originària de Catalunya.

Per altra banda, el districte Sarrià-Sant Gervasi, on està situada Blanquerna, abasta una zona residencial i benestant, amb nombrosos parcs i zones verdes, combinats amb prestigiosos centres educatius concertats i/o privats i centres sanitaris. Cal remarcar que aquest districte té una de les majors densitats



de centres d'ensenyament d'Europa. Blanquerna és una comunitat universitària i professional privada, sense ànim de lucre, cofundadora de la Universitat Ramon Llull. És hereva de la primigènia Escola de Magisteri, fundada en plena dictadura i que va contribuir a la renovació pedagògica del nostre país. Es fonamenta en una tradició humanista inspirada en la vida i obra del savi Ramon Llull, tal com sintetitza el seu lema «ser i saber», i en la voluntat de formar els professionals que la societat necessita.

El projecte *El Cancionero* relaciona persones amb edats, estatus social, estatus econòmic i procedència absolutament contrastats i, gairebé, extrems. Precisament són aquest contrastos el que fan més atractiu el projecte, que té la virtut d'unir esforços per aconseguir uns objectius educatius i socials compartits.

#### A LA RECERCA COMUNA D'UN MODEL EDUCATIU ACTUAL

Ambdues institucions implicades tenim en comú la ferma voluntat de la renovació pedagògica i hem estat i som promotores de recerques destinades a experimentar i aplicar maneres d'aprendre adients al temps que ens ha tocat viure, com és el cas que ens ocupa amb la implementació del model *flipped classroom*. Aquest model, en si, no representa gaire novetat respecte al de l'escola nova, ja que propugna que els estudiants esdevinguin els protagonistes del seu propi aprenentatge i que aquest es basi en problemes reals. Se singularitza, a més, per un ús intensiu de la tecnologia i per aprofitar el seu potencial per accedir al coneixement de manera autònoma, en qualsevol moment i lloc, per tal de poder aprofitar la classe presencial per compartir experiències vivencials i posar a la pràctica els coneixements adquirits a la xarxa.

Per tal que l'estudiant sigui protagonista del seu propi aprenentatge, el professor ha d'adoptar un paper diferent del tradicional. El docent, en l'actualitat, no ha de tenir com a prioritat ensenyar, sinó que ha de procurar que els estudiants aprenguin i ha de fer de guia d'aquests aprenentatges. Els continguts que cal aprendre ja no estan preseleccionats i empaquetats en llibres de text, sinó que s'han de saber buscar i seleccionar en les múltiples fonts de què es disposa. Hi ha més coneixement fora que dins les aules, els mestres ja no podem saber-ho tot ni saber de tot. La majoria de les competències i habilitats que es requereixen actualment són fruit de la capacitat crítica, la recerca de les fonts fiables, el treball col·laboratiu i en xarxa. En conseqüència, avui eduquem pensant per al demà.

La nostra missió com a educadors consisteix, doncs, a fomentar que els estudiants prenguin aquest nou rol i siguin proactius en el seu propi aprenen-

tatge. Per aconseguir això calen projectes engrescadors i creatius que estimulin aquests nous rols, han de partir de necessitats reals i han de ser vigents. Per tot plegat, ens va semblar, i ens continua semblant, que el projecte *El Cancionero* complia i compleix amb escriure amb aquesta agosarada pretensió.

## EL PROJECTE, EL PROCÉS I EL PRODUCTE

A continuació descrivim les tres fases que hem seguit al projecte *El Cancionero*, des del primer text fins al concert final en directe, fixant-nos en el plantejament metodològic, les eines, els recursos, els continguts i el producte final aconseguit. Val a dir que les tres fases són igual d'importantes, tot i que no ens interessa tant el producte final, sinó la manera com s'aconsegueix.

### *El projecte i el model: treball autònom i treball cooperatiu*

Alguns dels paràmetres del projecte ja han estat descrits anteriorment, per la qual cosa aquí tractarem altres aspectes rellevants del punt de partida. Un dels trets característics del model *flipped classroom* és el treball d'accés als continguts autònoms fora de l'aula, mentre que l'aplicació pràctica d'aquests continguts es produeix a l'aula, en contraposició amb el model tradicional, on els continguts els proporciona el professor a l'aula i els estudiants fan l'aplicació pràctica en forma de deures, a casa.

Aquest model no es pot aplicar al peu de la lletra a primària perquè no podem traslladar a casa tot el pes de l'aprenentatge dels continguts teòrics, per qüestions pedagògiques, per la manca de temps i per l'edat dels participants. Per això, a l'escola de primària, ja d'entrada, s'ha adoptat un model mixt, amb una part de treball autònom i una altra de treball cooperatiu a la mateixa aula, sense necessitat de carregar els alumnes amb més deures a casa. Això no treu que, a casa, els estudiants poguessin visualitzar els vídeos o continguts, que estaven tots penjats al web o al Moodle.

Ben diferent ha estat el plantejament inicial en el cas dels estudiants universitaris, ja que una part dels crèdits es fa de manera autònoma fora de l'aula, una altra es fa en petit grup i, una altra, en gran grup, tota la classe. Aquest model encaixa perfectament amb el de la classe inversa, que atorga importància i temps al treball autònom fora de l'aula, però també als seminaris i a la posada en comú en gran grup per tal de fomentar l'aprenentatge cooperatiu.

També cal tenir present que els estudiants universitaris de quart tenen un període de pràctiques de sis setmanes cada semestre, cosa que fa impossible el treball presencial i obliga a fer tasques autònomes durant aquests llargs períodes d'absència. Aquesta autonomia dels estudiants per al seu aprenentatge esdevé, doncs, una necessitat i una obligació al mateix temps.

### *El procés: eines, recursos, continguts i tasques*

En aquest apartat ens referirem a les eines utilitzades, tant pels estudiants de primària com pels universitaris. Un aspecte rellevant del nostre projecte i del model de classe inversa és que l'aprofitament de la tecnologia es fonamenta en el poder educatiu dels vídeos com a màxim exponent de conjunció multimèdia de textos, imatges i sons. Aquest format, en simbiosi amb les aplicacions i eines 2.0, esdevé l'eina perfecta per explicar els continguts de manera amena i, fins i tot, interactiva. Amb els dispositius mòbils, els estudiants són els protagonistes, els usuaris o els creadors dels continguts de les mateixes assignatures. Així, tant els estudiants universitaris com els nens de primària han après els diferents continguts teòrics de la música i la llengua castellana, respectivament, a partir de tutorials de vídeo i llocs web. Alguns han publicat les poesies, mentre que altres han publicat les cançons resultants d'aquestes en format vídeo, so i partitura. Així, els infants han pogut aprendre les cançons que ells mateixos havien creat en el seu estadi inicial de text, sense que hagi calgut la intervenció específica de l'especialista de música de l'escola.

Pel que fa a l'escola de primària, cal dir que l'Escola Collaso i Gil ha estat un centre pilot en la implementació del projecte eduCATIXI, gràcies al qual els alumnes de cinquè disposen d'un ordinador personal per a cada un, a banda de quinze tauletes tàctils i PDI. Com he dit, el grup classe, de cinquanta nens, es divideix en dos, i cada subgrup forma cinc grups de cinc persones, i cada un d'aquests grups de cinc rep l'encàrrec de crear una estrofa de cada cançó, mentre que les tornades s'elaboren de manera conjunta. Així doncs, han utilitzat tauletes tàctils i ordinadors per tal d'accedir als continguts de les pàgines web i als vídeos i també han portat a terme activitats i jocs.

Val a dir que les mestres han creat un lloc web col·laboratiu, *El Cancionero* (<https://goo.gl/IO8Srl>), on han anat compartint amb els estudiants els continguts i el material de l'assignatura. S'hi poden trobar exemples de cançons en castellà, amb vídeos de cançons d'Ana Belén, Diego Torres, El Canto del Loco, Ismael Serrano, Jarabe de Palo, Joan Manuel Serrat, Jorge Drexler, Macaco, Pablo Milanés, Rosana i Rosario Flores.



Figura 2. Lloc web *El Cancionero*, de l'Escola Collaso i Gil.

En l'apartat «El ritmo de las palabras» es detallen i es desenvolupen conceptes com ara la rima, la mètrica i la relació entre música i text; una part pràctica on s'evidencien estructures de diferents cançons, a mode d'exemple; un espai de recursos per fer cançons, que porta a bases musicals compartides a Dropbox. S'han utilitzat bases de rap per practicar el ritme de les paraules i s'ha fet ús de llocs com *El rimador* ([www.rimador.net](http://www.rimador.net)) com a eina per cercar rimes a Internet, creador de poesies automàtiques, separador de síl·labes i conjugador verbal. També s'ha utilitzat el Moodle de l'escola per a activitats autònomes. La posada en comú en gran grup s'ha fet a partir de la pissarra digital, en la qual es produïa la discussió, es resolien dubtes i es procedia al muntatge de les estrofes de les pròpies cançons.

A la Universitat, en canvi, el treball autònom s'ha portat a terme majoritàriament a partir del propi dispositiu —ordinador, tauleta o telèfon mòbil—, mentre que a l'aula bàsicament hem utilitzat instruments musicals analògics o tradicionals per crear i interpretar les cançons: la bateria, el piano, el baix elèctric i la guitarra, a més de la veu.

Els processos i les eines tecnològiques utilitzades són:

- Enregistrament amb aplicacions per a dispositius mòbils (GarageBand i altres).
- Edició de partitures en línia amb Noteflight.
- Edició de so amb Audacity.
- Publicació de so amb Soundcloud.
- Publicació de les obres a Google Sites (<https://goo.gl/n5iBfU>).

Com a exemple, vegeu el procés seguit per Èric Grífol, autor de la versió escollida de *Camino hacia la amistad*:

- Ús de l'iPad i el teclat MIDI per compondre amb GarageBand.
- Escriptura i arranament de la partitura de la cançó amb Noteflight, editor en línia.
- Exportació al MIDI del Noteflight i obertura amb Cubase 5 al PC, cosa que dona accés a molts sintetitzadors i efectes virtuals de qualitat. A més, afegiment d'una guitarra elèctrica real gravada amb un amplificador virtual.
- Edició del so, amb efectes, panorama, etc.
- Publicació a Soundcloud i compartició.
- Inserció al lloc web col·laboratiu fet amb Google Sites.
- A l'hora d'interpretar en directe la cançó, utilització de l'aplicació JamUp de l'iPad, que afegeix efectes a la guitarra i emula els amplificadors.

### *El producte: tres cançons i el concert final*

El producte resultant de tot el procés són tres cançons i el concert final, on es van interpretar en directe. Val a dir que el text de la tercera cançó és una barreja de les dues primeres, ja que el plantejament inicial era fer dues cançons, però, al final, pel fet d'haver-hi tres propostes musicals escollides democràticament entre els mateixos estudiants, es va optar per aquesta possibilitat per tal d'incorporar totes les propostes escollides.

D'aquesta manera, les cançons resultants han estat:

*Camino hacia la amistad*, amb música d'Èric Grífol

- so: <https://goo.gl/lkl3rW>
- partitura: <https://goo.gl/QL54QN>

*Vivimos y compartimos*, amb música d'Aurora Miró

- so: <https://goo.gl/ml7umW>
- partitura: <https://goo.gl/t9C4RR>

*Deseo de libertad*, amb música de Carla Mateo

- so: <https://goo.gl/eSDW5P>
- partitura: <https://goo.gl/T22oqU>

Els textos, com ja hem dit, són obra dels nens i les nenes de cinquè de l'Escola Collaso i Gil, que van fer un gran esforç a l'hora de rimar, comptar les síl·labes, fer que tinguessin sentit, que expliquessin una història, que tinguessin una estructura lògica en la successió estrofes-tornada, etc. Aquests textos van ser musicats per cada un dels nou estudiants, però al final es va escollir democràticament la versió definitiva de cada cançó.



Figura 3. Concert final conjunt a l'Escola Collaso i Gil.

Com a producte final, com ja hem dit, hi va haver un concert, la cirereta del pastís, la posada en escena de tot plegat, on uns i altres havien de posar en pràctica allò que havien creat per escrit, el text i la partitura. Aquest moment de passar de la teoria a la pràctica sovint és el més obviat, ja que normalment ens conformem amb simulacres teòrics i no arribem al final, fins a les últimes conseqüències. Val a dir que el concert, amb la sala d'actes plena de gom a gom amb els professors i estudiants de la resta de cursos de l'escola, va ser un temps màgic. Els indicadors de l'èxit del concert són les cares dels nens i les nenes, que no enganyen i mostren la felicitat del moment, i el fet que vam acabar tots cantant, ballant i picant de mans amb la resta del públic.

Es pot accedir al resum del concert final a <https://goo.gl/rJbm6M>, on, a banda de les cançons, els estudiants i els professors implicats manifestem la nostra opinió i la nostra percepció relatives al projecte i al resultat final.

#### LES OPINIONS DELS PARTICIPANTS

A partir d'un grup de discussió dels nens i nenes i de qüestionaris per als estudiants, hem pogut accedir a l'opinió dels mateixos participants.

Els comentaris dels estudiants de primària quan van ser preguntats en l'enquesta i també en el focus grup són sobre els aspectes positius i negatius de l'experiència, valoracions respecte a la matèria en si i també respecte a la metodologia:

M'ha agradat El *Cancionero*.  
 M'ha agradat molt fer la cançó.  
 M'ha agradat treballar en grup.  
 T'ajuda a entendre que has de confiar en els companys.  
 Podem treballar col·laboratius o autònoms i aprendre molt.  
 M'ha agradat treballar en grup, és més divertit.  
 (Grup d'estudiants de cinquè de primària de l'Escola Collaso i Gil)

D'altra banda, molts d'aquests estudiants ens han fet arribar possibles millores o queixes, algunes de les quals fins i tot contradictòries. Moltes fan referència al treball autònom:

No m'ha agradat quan treballava sola.  
 Al treballar sols no podem demanar ajuda.  
 (Grup d'estudiants de cinquè de primària de l'Escola Collaso i Gil)

## L'ART AL SERVEI DE L'EDUCACIÓ

Al nostre temps, la manera preferida d'explicar històries és audiovisual, perquè els nostres estudiants han nascut en aquesta època en què la informació ja no només és text. El vehicle multimèdia és perfecte per expressar els llenguatges universals de la poesia (l'art de la combinació de les paraules) amb l'art de la música (l'art dels sons). La poesia és l'art de musicar les paraules. El poder comunicatiu de la paraula, sumat al poder expressiu de la música, uneix tots els sentits i afecta i expressa sentiments i emocions d'una manera directa. Van a la ment i al cor, respectivament i simultàniament. Afecten la raó i l'emoció al mateix temps.

Aquest fet, aquest poder intangible de les arts, trenca totes les barreres possibles. Les diferències que hi pugui haver de contextos, llengües, creences, situacions socials, situacions econòmiques, edats, llocs, moments, es dilueixen a partir del primer moment que sona la música. Com per art de màgia, en interpretar una cançó, es produeix un efecte de comunió, d'integració entre els qui la interpreten, de manera semblant al que passa també en el món de la dansa: el gest i el moviment compartits, comparteixen també l'esperit del participants. Les arts tenen aquest poder d'interacció i integració.

Una cançó és com una petita joia intangible, immaterial, que es produeix en el temps, però que podem representar de forma aproximada en una partitura i de forma multimèdia en un vídeo. És una magnífica eina per aprendre la

llengua: idiomes, gramàtica, vocabulari, rima, ritme, etc. I és una magnífica eina per aprendre música: melodia, acompanyament, harmonia, instrumentació, interpretació amb instruments musicals, veu, direcció, etc.

De retruc, a partir de la cançó, els estudiants universitaris poden posar en pràctica i evidenciar les seves competències musicals i pedagògiques en el context real on hauran d'exercir la professió per a la qual s'estan preparant i, al mateix temps, poden estimular els nens de primària a aprofundir en la matèria de llengua castellana d'una manera creativa, com mai no ho havien fet: creant poesies.

Possiblement, per a la majoria de participants, ha estat la primera vegada que creen una poesia o una cançó, malgrat que la música cantada ens envolta en el nostre dia a dia. Una de les característiques principals de la nova època i de les noves generacions de joves i adolescents és precisament la facilitat amb què accedeixen i comparteixen música. Poques vegades, però, poden viure l'experiència de ser-ne els creadors i intèrprets, des del primer pas fins al darrer, de ser-ne els protagonistes.

## L'EDUCACIÓ AL SERVEI DE LA SOCIETAT

El nostre projecte ha estat un treball, en què els participants han dut a terme *El Cancionero* d'una manera planificada i amb la voluntat de fer un bé útil per a la comunitat. Ha treballat diferents aspectes:

- Hi ha hagut un acompanyament a la formació tant dels infants com dels estudiants i professors.
- S'ha produït una relació intergeneracional.
- S'ha produït una relació entre escola i universitat.
- S'ha portat a terme un projecte de cooperació.

En els aspectes bàsics de l'aprenentatge servei, cal dir que ha estat una necessitat presentada, ja que els participants no han decidit la proposta, sinó que els ha vingut donada per les persones que hem liderat el projecte. Podem definir el servei com a creatiu, perquè està compost de tasques complexes que els estudiants han hagut de resoldre amb creativitat, exigència i implicació. El sentit de servei podem qualificar-lo de cívic, perquè dona resposta a unes necessitats de la comunitat (l'educació, la integració, la col·laboració) i els participants són conscients d'aquesta dimensió social. Només cal analitzar el contingut dels textos de les cançons per veure'n aquest aspecte. De fet, els títols sols ja reflecteixen el caràcter social i integrador. Recordem-los: *Camino hacia*



*la amistad, Deseo de libertad, Vivimos y compartimos.* És a dir, les cançons pretenen fomentar l'amistat, la llibertat, donar valor a la vida i al fet de compartir, com a grans eixos temàtics. Podem definir l'aprenentatge com a innovador perquè s'adquireix a partir d'una activitat investigadora, relacionada amb els projectes educatius de l'escola i la universitat.

Pel que fa als aspectes pedagògics, destaquem la participació compartida, ja que els estudiants comparteixen amb els educadors la responsabilitat del disseny i el desenvolupament de l'activitat. Es tracta d'un treball cooperatiu pel fet de ser interdependent de l'escola i de la universitat i requereix articulacions complementàries per assolir l'objectiu comú. Es produeix una reflexió productiva, perquè implica a tothom en una activitat de síntesi i de creació que produeix una aportació nova, al mateix temps que té una dimensió pública pel fet de mostrar a tota la comunitat escolar els resultats del projecte. L'avaluació del projecte podem dir que és competencial, ja que els educadors apliquem un pla d'avaluació que defineix objectius, criteris, indicadors i metodologies per millorar el desenvolupament competencial dels participants i per acreditar-los.

Finalment, pel que fa als aspectes organitzatius, cal dir que la paternitat és construïda, perquè les organitzacions implicades, l'Escola Collaso i Gil i Blanquerna, dissenyem i apliquem el projecte de manera conjunta, des de l'inici fins al final del procés. Els projectes d'aprenentatge servei a Blanquerna tenen una consolidació acceptada i integrada, amb vocació que esdevingui identitària, perquè, a més del reconeixement de l'equip directiu i el suport de part del professorat, és present en diferents matèries, encara que no es presenta com un tret d'identitat manifesta. Aquesta consolidació, a més, està produint una relació cada vegada més estreta entre la Universitat i l'Escola, entre diferents entitats, en diferents matèries i per part de diferents equips de professors.

## CONCLUSIONS

Hem pogut constatar que els nostres objectius inicials s'han complert: hem treballat interdisciplinàriament les àrees de llengua castellana i música, hem integrat estudiants i professors en la consecució d'un projecte que desenvolupa la creativitat dels infants i dels futurs mestres. Els estudiants han esdevingut els protagonistes del propi aprenentatge: han cantat, tocat, creat i dirigit les seves pròpies creacions.

Com a limitacions, cal esmentar les dificultats que hem tingut per combinar els diferents ritmes i calendaris, el fet de partir d'experiències gairebé nul-

les en la creació poètica i musical per part de la majoria de l'alumnat, el poc bagatge musical dels estudiants, la manca de tradició metodològica del professorat, la manca de temps, etc.

Com a projecte futur, plantejem la necessitat no només de repetir de manera sistemàtica experiències com aquesta, sinó, a més, d'enriquir-les i potenciar-les, fer que els estudiants de l'Escola i els estudiants universitaris surtin de les aules de manera habitual per treballar les diferents matèries i es relacioni molt més la teoria amb la pràctica portada a terme d'una manera real, no simulada, amb projectes que els apassionin i ens apassionin.

Finalment, acabo com he començat: l'art està al servei de l'educació i l'educació està al servei de la societat. La conclusió final és que l'art està al servei de l'educació i la societat.

# UNA EXPERIÈNCIA D'APS A LA UNIVERSITAT DE LLEIDA. DERIVES ENTRE UNIVERSITAT, ESCOLA RURAL I ART

DELI MIRÓ-MIRÓ

FIDEL MOLINA-LUQUE

## CAP A UN PENSAMENT CRÍTIC

Vivim en un temps tan brutal, tan despietat, que hem de preguntar-nos contínuament si no estem somiant. Fins i tot quan reconeixem el dolor i la desesperació de tants que viuen en un estat de desequilibris nacionals i internacionals, i encara que ens espantem davant el grau d'explotació capitalista i la degradació ambiental del nostre món contemporani, romanem presoners de la il·lusió que vivim al millor dels mons possibles.

PETER MCLAREN, 2006

Al llarg dels últims anys, a la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social, estudiants i professorat hem portat a terme una sèrie d'experiències formatives que estan emmarcades en el marc teòric i empíric d'una pràctica pedagògica basada en la metodologia de l'aprenentatge servei. Aquestes pràctiques combinen els recursos educatius, els contextos d'aprenentatge significatiu i les necessitats existents a l'entorn, i treballen per articular projectes pedagògics que facilitin la pràctica educativa de la transformació social i educativa.

Així mateix, en el context de la formació inicial de mestres, hem concretat diverses accions i derives educatives per tal que els futurs professionals de l'educació realitzin aprenentatges metacognitius que possibilitin pensaments rizomàtics entre facultat-escola-comunitat-societat, de manera que siguin els mateixos estudiants els que estableixin ponts relacionals i construeixin una coherència entre el que diem i el que fem, entre la crítica de la realitat i l'ètica de la dignitat.

Sens dubte, per a nosaltres, el diàleg és la força integradora del discurs crític i del llenguatge de la possibilitat, capaç de superar la dicotomia tradicional entre el discurs i l'acció, de manera que entre ambdós elements concep diverses relacions i sinergies transformadores en contextos participatius i democràtics

com els que proposa l'aprenentatge servei. El diàleg és el llenguatge de l'esperança, de les utopies possibles i de les vies realistes.

El plantejament crític propicia que l'educació creï situacions òptimes generadores de diàleg intersubjectiu, d'actitud acrítica amb l'existent, i això implica el desenvolupament d'un model educatiu que entén l'aprenentatge com un procés d'interacció i un espai de construcció que ajuda els participants a reflexionar sobre les creences i els prejudicis per així poder-los modificar, si es creu necessari, a criteri propi.

La metodologia crítica salta les barreres de l'absolutisme positivista i del conformisme reduccionista i evoca el poder emancipador de la voluntat i de la consciència humana davant les injustícies, les opressions i els abusos de poder, i aprofundeix en els principis democràtics de participació social que tant anhellem per recuperar la nostra sobirania i les nostres llibertats, per desgràcia un xic oblidades.

En aquest context es fa palesa la importància de la formació en aprenentatge servei dels universitaris com a factor de qualitat (i de canvi) de l'educació superior, que respongui a les dimensions de la formació deontològica relativa a l'exercici de la professió: formació crítica dels estudiants i, també, formació humana, personal i social. El món educatiu de les capacitats transformatives s'impregna de la quotidianitat de l'aprendre i del conviure. Els estudiants universitaris disposen d'un espai-temps ideal per a la construcció d'identitats personals i socials basades en la dignitat, la participació, la llibertat i la justícia, que mitjançant l'exercici de la professió docent i l'educació contribueixi a transformar la societat.

## COM COMENÇA TOT PLEGAT

L'experiència que presentem es concreta en el marc de l'assignatura d'Atenció a la Diversitat, Menció en Necessitats Educatives Especials i Educació en la Diversitat, amb els estudiants de quart curs del grau de Mestre de Primària. Articulen l'experiència, el projecte Àlber, diseg d'alteritat, i el projecte Educ-arte, en col·laboració permanent amb la Facultat d'Educació de la Universitat de Lleida (UdL), el Centre d'Art La Panera i l'Escola Príncep de Viana, de Lleida. Aquest projecte neix amb l'objectiu de conèixer, analitzar i avaluar l'experiència d'aprenentatge servei com a estratègia de canvi i transformació educativa a través de l'art contemporani i la polifonia de veus de les persones implicades.

El projecte Àlber és un projecte preventiu que parteix de situacions reals de la vida quotidiana com a context alfabetitzador. El projecte convida els parti-

cipants a desenvolupar diferents capacitats i habilitats per adquirir les competències bàsiques d'accés al currículum, de manera que els estudiants aprenguin a pensar i a conviure en la diversitat per així donar resposta a l'heterogeneïtat i a la incertesa, partint de la idea del mètode com a estratègia per generar aprenentatges. El mètode no serveix per crear veritats absolutes. L'aprenentatge és un camí, una travessa, una deriva que adquireix forma a mesura que progressa i arrela. El projecte Educ-arte situa els recursos culturals comunitaris, com ara els museus i centres d'art, com a part essencial del treball en xarxa, de manera que s'entretreixen espais híbrids de coneixement entre la Facultat d'Educació —en el context de la formació inicial de mestres—, l'Escola i els serveis culturals comunitaris.

L'Escola i la societat són enteses com un entorn, un altiplà que interactua en constant construcció conjunta del coneixement, sense acumular o omplir superficialment sabers, sinó encenent el desig i el gaudi d'aprendre i d'aprofundir en un espai-temps de construcció i de desconstrucció concebut no com a sinònim de destrucció ni tampoc vist com a mètode que es pugui aplicar mitjançant una sèrie de passos a seguir, sinó entès com un futur generador de possibilitats rizomàtiques, de múltiples processos de canvi, de constants evolucions per tal de donar resposta a les necessitats emergents que genera l'educació actual. El context esdevé aleshores l'engranatge que ajuda a formar la identitat, el reconeixement d'un mateix i dels altres, un esclat d'aprenentatge servei.

## DERIVES RIZOMÀTIQUES EN EL CONTEXT

El tret de sortida de l'experiència educativa d'aprenentatge servei s'inicia al Centre d'Art La Panera, de Lleida, quan els estudiants comencen les classes al setembre i visiten en aquest emplaçament l'exposició «A la Derriba» de l'artista càntabre Juan López.

«A la Derriba» és un projecte que intenta modificar l'arquitectura de l'edifici per mitjà del dibuix i el vídeo amb l'objectiu de veure des d'altres punts de vista les diverses realitats paral·leles de l'instant present. En aquesta exposició, la incorporació del vídeo permet a l'artista animar els contorns i les formes estàtiques traçades amb cinta aïllant i vinil a la paret per crear un gran *collage* d'imatges i línies en moviment.

L'artista proposa amb aquest treball obrir l'espai arquitectònic del Centre d'Art La Panera al carrer a través de la simulació del trencament dels murs de la sala amb la tècnica del dibuix i del vídeo; uns buits a les parets deixen veure en-

registraments reals del que passa al carrer. En definitiva, una pseudodestrucció de l'espai interior de l'edifici per obrir-lo a l'espai exterior, al carrer, a la quotidianitat del tràfec de la vida diària dels seus vianants. És un intent per part de López d'extreure l'espai d'art a la ciutat i alhora fer que la ciutat formi part del seu interior. La Panera és engolida per la ciutat, un no-espai on l'espectador podrà repensar els edificis i els llocs que habitem i amb els quals interactuem cada dia. Per tant, a partir d'una reflexió constant sobre la ciutat i els espais que la defineixen, Juan López insta l'espectador a qüestionar la continuïtat entre l'espai exterior i el territori artístic.

## A LA DERIVA

L'estudiant universitari retorna a l'exposició de La Panera, però aquesta segona vegada hi va amb els nens i les nenes de la ZER (zona escolar rural) Baridà-Batl·lia, de la Cerdanya, que integra cinc escoles rurals: l'Escola Pere Sarret de Martinet, l'Escola el Puig de Prullans, l'Escola Portella Blanca de Lles, l'Escola Ridolaina de Montellà i l'Escola Sant Serni de Prats. Totes es troben dins la província de Lleida, en el seu extrem més nord-oriental. Aquestes escoles de la comarca de la Cerdanya inicien el projecte Àlber amb la visita a l'exposició, de la mateixa manera que en aquest espai-temps híbrid també s'inicia un camí d'experiència d'aprenentatge servei conjunt entre l'alumnat de la ZER Baridà-Batl·lia i els estudiants de la Universitat de Lleida.

Durant aquesta visita ens vam adonar que ens trobàvem davant d'un grup heterogeni de nens i de nenes, pel que fa a edat i també en grau de participació [...]. Al llarg de la visita poguérem observar diferents aspectes, actituds [...]. En sortir d'aquesta trobada vam pactar un assessorament amb les escoles d'aquesta ZER. (J., J., B. i L.)

Va ser aleshores quan vam iniciar el nostre camí d'aprenentatge amb aquesta ZER. Partint del mateix context alfabetitzador i d'aprenentatge, cadascuna d'aquestes escoles ha anat seguint el seu procés partint de la pròpia diversitat [...] i això ha estat possible gràcies al projecte curricular que han anat conformant totes les escoles de la ZER. (N., J., A., C., S. i N.)

El projecte Àlber es converteix en l'eix vertebrador amb el qual s'estructura la metodologia de la ZER. Així, a través d'aquest projecte, s'anirà desenvolupant el currículum i s'aniran assolint els objectius de cada cicle.

Des de la Universitat es formen set equips de treball que oferiran assessorament durant quatre mesos a l'alumnat de la ZER conjuntament amb el seu professorat, de manera que els divendres rebran en els seus respectius correus electrònics les produccions efectuades durant la setmana per tal que els estudiants de quart curs del grau les analitzin i, així, puguin, des de l'experiència, ampliar mirades, analitzar problemes, processar dubtes i aprendre de manera col·laborativa a fi de poder oferir un retorn.

TAULA I. Escoles i grups educatius participants.

Grup	Escola/Població	Assessorament
1	Escola Ridolaina/Montellà- Cadí	Classe dels petits
2	Escola Ridolaina/Montellà- Cadí	Classe dels grans
3	Escola Sant Serni/Prats	Cicle superior
4	Escola Sant Serni/Prats	Cicles infantil, inicial i mitjà
5	Escola Pere Serret/Martinet	P-5 i cicles inicial, mitjà i superior
6	Escola Portella Blanca/Lles	Unitària
7	Escola el Puig/Prullans	Unitària

Tanmateix, els estudiants de quart curs del grau de la UdL, en rebre les produccions dels estudiants de la ZER, fan una presentació els dimecres de cada setmana, davant la resta dels seus companys de curs, amb l'anàlisi dels treballs rebuts, de manera que s'estableix un diàleg amb tots els participants que possibilita descobriments col·laboratius envers l'aprenentatge i la resolució de problemes per a l'atenció a la diversitat.

Les persones tenim la capacitat d'interactuar amb l'entorn, intercanviant paraules, pensaments i mirades que es barregen diàriament i donen lloc a noves realitats. En aquest intercanvi d'informació, ens emportem amb nosaltres una petita part d'aquelles persones i situacions que ens omplen i, a poc a poc, van ajudant-nos a construir-nos una mica més. Així doncs, cap dia retornem a casa sent la mateixa persona que ha sortit per la porta. (M., L., C. i M.)

## DIÀLEG AMB LES IMATGES

Per analitzar les primeres produccions realitzades pels nens i les nenes de la ZER, els estudiants de la Universitat utilitzen el següent quadre d'alfabetisme visual:

TAULA 2. Elements d'alfabetisme visual.

Àmbits	Dimensions	Capacitats	Blocs curriculars
Percepció/ apreciació	Dimensió perceptiva	Percepció estètica	Interpretar Crear
Producció/ expressió	Dimensió formal Dimensió material Dimensió tècnica Dimensió expressiva- comunicativa Dimensió cognitiva i comprensiva	Producció de formes visuals Creativitat	
Recepció/ interpretació	Dimensió significativa Dimensió cultural	Comprensió de l'art com a fet cultural	

Les produccions realitzades per l'alumnat de la ZER són analitzades pels estudiants de la Universitat, de manera que s'estableixen relacions amb la seva experiència i afloren reflexions molt significatives.

Partint del pensament d'Eisner, el qual proposa als mestres que apliquin l'art i les competències que aquest comporta: esforç, imaginació, constància, creativitat [...] proposem que en l'activitat s'instrueixi el menys possible i es deixi escollir als estudiants el procés que ells mateixos necessiten recórrer —autogestió de l'aprenentatge. (J., J., B. i L.)

El dibuix serà el punt de partida on cada estudiant/a començarà a narrar la seva història, la qual es veurà reflectida en el mapa. El dibuix inicial entorn del context alfabetitzador ens mostra la gran diversitat de produccions que poden sorgir a l'aula. La nostra primera intervenció es va centrar a analitzar els diferents dibuixos. Aquesta activitat va ser realment significativa, ja que, mentre gaudíem de cada una de les produccions, observàvem des de la perspectiva d'un docent. (N., J., N. i S.)

## DIÀLEG AMB LES PARAULES

Així mateix, l'alumnat de la ZER argumenta els propis pensaments i complementa el seu dibuix amb un escrit, cosa que dona evidències de com l'aprenentatge d'un estudiant depèn de la seva estructura cognitiva prèvia, que relaciona amb la nova informació.



Els més petits utilitzen frases curtes i concatenades, com si fessin enumeracions que intenten recollir el que hi ha al dibuix. (M., L., C. i M.)

Pel que fa a les produccions escrites, vam analitzar-les i vam poder evidenciar la diversitat: hi havia narracions descriptives, algunes de senzilles, altres de més complexes... moltes preguntes reflexives, creatives, que reflectien què entenen els nens i nenes per art i els tòpics sobre aquest concepte, així com l'evidència del jo i dels altres. (No., J., A., C., S. i N.)

Considerar l'opinió i el punt de vista dels nens i nenes és una molt bona pràctica, ja que els seus interessos i propostes han de ser considerats en l'esdevenir de l'aula. (M., A., V. i M.)

Sens dubte, les persones aprenem no perquè se'ns transmeti informació, sinó perquè construïm la nostra visió personal de la informació rebuda. Aquest procés permet fer un etern retorn que connecta els nous coneixements amb els previs a partir de préstecs de consciència en què el treball cooperatiu i heterogeni esdevé una peça clau. Amb la construcció conjunta d'aquest mapa conceptual, els estudiants aprenen de l'error i aquest és vist, no com quelcom negatiu, sinó com una manera d'aprendre i de seguir avançant en el coneixement, possibilitant el pas del jo al nosaltres. És a dir, passar del segon període de representació preoperativa al tercer període de les operacions concretes, permetent canviar posicions que van des de l'egocentrisme personal a la reciprocitat social. Tots som diferents —diversitat—, però tots hem de poder posicionar-nos respecte a l'altre —alteritat— i amb l'altre —aprenentatge servei.

Juntament amb la producció anterior, aquesta escola també ens va fer a mans la imatge del mapa conceptual que estaven formalitzant a partir de les relacions que anaven construint. Aquest ens va obrir noves preguntes i a la vegada vam iniciar múltiples reflexions al voltant de la nostra formació rebuda i com aquesta es posava en joc amb els nous aprenentatges que estàvem rebent ara, possibilitant-nos el propi *becoming teacher*. (J., J., B. i L.)

## CONNECTEM REALITATS

Els estudiants i el professorat universitari de quart curs del grau de Primària de la Universitat de Lleida ens traslladem a la Cerdanya per visitar la comunitat educativa de la ZER Baridà-Batlíia. L'objectiu és promoure espais, situacions

d'aprenentatge i contextos de convivència en què els estudiants es puguin entrenar en l'exercici de la ciutadania activa i la participació social com a futurs professionals de l'educació. La visita a les escoles que formen la ZER Baridà-Batllia permet als estudiants de la Universitat conèixer en la veu dels mateixos infants el procés seguit fins al moment.

Quina sensació vam experimentar quan es va connectar la veu dels infants amb el mapa conceptual! Fins al moment d'arribar a l'escola, els únics recursos que teníem per conèixer el procés que anaven realitzant els infants era a partir de tot el que ens feien arribar per *e-mail*. Així doncs, vam recuperar la paraula de la classe. (No., J., A., C., S. i N.)

Com ja sabem, res és més aliè a la vida de les aules escolars que el silenci. Poder escoltar la veu dels diferents infants va permetre comprendre tot el procés d'aprenentatge conjunt que s'havia portat a terme durant aquests tres mesos entre Escola i Universitat. Els mapes conceptuals havien possibilitat el desenvolupament de l'autonomia, de la reflexió conscient sobre el propi procés d'aprenentatge, fomentant la dimensió metacognitiva, i havia arribat el moment de compartir, amb la presència física, el goig d'aprendre.

El que ens va anar bé va ésser conèixer personalment l'escola, el seu funcionament i els membres que la formen. Aquest fet ens va permetre observar la realitat de l'escola i entendre què havia succeït [...] ens vam adonar que el que nosaltres havíem rebut i interpretat sols havia estat una pinzellada del que realment estaven treballant. A tall d'exemple, vam poder observar i palpar les llibretes que ens van ensenyar en arribar a l'escola [...]. S'hi veia el procés que els nens i nenes havien seguit durant el transcurs del projecte. (V., M., M., A. i J.)

L'educació exigeix un esforç que passa per trobar sentit a allò que estem fent i aprenent, ser capaços d'emocionar-nos aprenent, perquè emoció i gust per aprendre són dos conceptes que van units. És la mirada del nen o la nena, quan a l'aula s'adona de la resolució d'un enigma, d'una qüestió, que dona a entendre que un nou concepte, un nou saber, ha estat entès. (A., D., S., J. i Ò.)

Compartir aquests dies amb els infants i en el veritable context alfabetitzador per al nostre projecte personal ha suposat posar cara i ulls al projecte, als estudiants i també als mestres. (M., L., C. i M.)

## FACE VALIDITY I APS

El *face validity* és un procés que consisteix a viure una experiència pedagògica sense conceptualitzar-la en un primer moment, i després, amb l'ajuda d'una bastida pedagògica, contextualitzar la vivència, el coneixement i l'aprenentatge adquirits. En el cas dels estudiants universitaris participants, se'ls facilita la lectura del projecte d'ApS i pràcticum: una eina per a la formació inicial de mestres a la Universitat de Lleida.<sup>1</sup> Amb la lectura d'aquest document s'adonen que havien estat participants d'algunes de les experiències que s'esmenten, però en el seu moment no les van saber conceptualitzar com a experiències pedagògiques d'ApS. És aleshores quan emergeix el *face validity*.

També es proporciona als estudiants de la Universitat de Lleida una graella amb els indicadors que resumeixen les característiques pedagògiques de l'ApS i que evidencien si l'experiència viscuda fins aleshores d'assessorament psico-pedagògic d'una ZER pot ser entesa des del vessant de projecte d'ApS on el coneixement s'utilitza per millorar i aportar sabers a la comunitat, de manera que aprenentatge i servei queden vinculats per una relació circular de la qual totes les parts implicades en surten beneficiades.

L'ApS connecta amb pedagogies atentes a la cooperació, l'aprenentatge significatiu, la participació, la reflexió crítica i la investigació realitzada en grup. Pedagogies que consideren els estudiants els protagonistes del seu procés d'aprenentatge i que tracten d'aplicar el principi d'activitat no només als aprenentatges intel·lectuals, sinó també a l'aprenentatge de la convivència i la ciutadania. Són pedagogies que aposten per la democràcia com a sistema d'organització institucional i per la creació de pràctiques educatives de participació i autonomia. Alguns dels principals elements pedagògics d'ApS que caracteritzen l'experiència portada a terme són els següents:

- *Aprendre a partir de l'experiència*: l'autonomia, la iniciativa personal i el tarannà emprenedor estan molt presents. Es defensa l'experiència com a element insubstituïble del procés formatiu.
- *Activitat amb projecció social*: el desenvolupament personal passa sempre per un procés de participació i la integració en la societat només és possible quan es viu en estreta relació amb altres persones amb les quals s'intercanvien constantment experiències.

1. Grup de Recerca de Plurilingüisme i Educació, Universitat de Lleida.

- *Participació cívica*: es pretén promoure experiències de participació en les quals els estudiants es puguin involucrar en la vida pública de la seva comunitat.
- *Treball cooperatiu i col·laboratiu*: les tasques que es promouen des de la metodologia d'ApS acostumen a ser activitats que requereixen un treball cooperatiu.
- *Pedagogia de la reflexió*: la reflexió és especialment necessària atesa la complexitat d'aquest tipus d'activitats.
- *Tractament interdisciplinari dels temes*: l'ApS requereix l'ús de metodologies flexibles que permetin processos d'observació, d'experimentació, de relació i de reflexió.

#### À TALL FINAL: QUÈ ENS HA APORTAT AQUESTA EXPERIÈNCIA D'APS?

Així, a grans trets, podem afirmar que l'experiència pedagògica entre Universitat i escoles rurals ha bastit algunes de les qualitats que defineixen un projecte d'aprenentatge servei:

- S'ha respost a necessitats educatives i comunitàries.
- S'ha construït coneixement de manera conjunta.
- S'han viscut experiències significatives.
- S'han fet accions en benefici de la comunitat.
- S'han portat a terme activitats de reflexió.
- S'ha establert la col·laboració amb altres institucions i han arrelat els vincles entre socis comunitaris.
- Ha contribuït a la formació educativa per a la transformació social.

I no hi ha res millor que les veus polifòniques dels participants universitaris per traspuar l'essència que ha suposat aquesta vivència pedagògica:

Aquesta experiència ens ha ajudat a crear un aprenentatge, alhora que hem aportat un servei a una escola. Gràcies a l'ofertament d'aquest assessorament per part de la Universitat, hem pogut realitzar una acció en benefici nostre i de la comunitat, responnent a les necessitats socials i comunitàries, alhora que ens ha anat ajudant en el nostre procés formatiu i, per tant, hem pogut construir coneixement mentre oferíem un servei. També hem viscut experiències significatives i diferents activitats de reflexió. Hi ha qui pot qüestionar aquest ApS com un paradigma, però

nosaltres mateixes, a partir d'aquesta experiència, podem afirmar que aquest concepte pot ser real. (N., J., A., C., S. i N.)

A la vegada que donàvem un servei a l'escola per mitjà de l'assessorament, nosaltres també ens enriquíem amb aquest procés; és a dir, a la vegada que fem un servei a la comunitat, aquest ens retorna per mitjà de l'aprenentatge i de la formació que hem obtingut en ser participants d'aquesta experiència d'ApS. (J., J., B. i L.)

El fet de poder realitzar aquesta pràctica educativa en un context real ens ha possibilitat saber integrar adequadament el coneixement, la pràctica professional i l'exercici de responsabilitat social. (M., A., V. i M.)

L'ApS és una estratègia que ens pot conduir a la construcció d'un coneixement de manera conjunta entre estudiants i comunitat educativa per millorar la societat. (A., D., J., S. i Ò.)

Tal com diu la filosofia de l'ApS, l'aprenentatge es construeix en un context de necessitats reals de l'entorn tractant de millorar-lo. L'ApS es concep com una proposta de treball que obre el sistema educatiu a la comunitat i on es conjuga l'aprenentatge lligat al currículum i al servei a la comunitat. Es tracta de fer punts d'unió i diàlegs en l'espai i el temps, per tal de poder jugar amb el passat i el present per crear un futur des d'una visió crítica. (N., J., N. i S.)



# UNA EXPERIÈNCIA D'APS A L'ASSIGNATURA D'EDUCACIÓ DE LES ARTS VISUALS DEL GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL

MAR MORÓN  
PILAR COMES

## INTRODUCCIÓ

En el tercer curs del grau d'Educació Infantil impartim l'assignatura d'Educació de les Arts Visuals I. Aquesta assignatura té com a objectius bàsics conèixer els fonaments del llenguatge visual i plàstic; utilitzar aquest llenguatge per a l'expressió personal i col·lectiva i la comprensió de les cultures; percebre, interpretar, crear, expressar i produir amb els llenguatges visuals i plàstics; aplicar didàctiques en l'àmbit de les arts visuals, és a dir, imatge, objecte i espai, i, per acabar, desenvolupar experiències i crear esdeveniments per a una educació de les arts.

Aquests objectius es treballen des de tres perspectives: l'àmbit cultural i social, les intervencions educatives i l'àmbit productiu. En aquest context formatiu, vam desenvolupar un projecte d'ApS per a la millora del propi espai de la Facultat: una intervenció artística que va portar per títol «A infantil, geometries mil», a l'espai exterior dels tallers de la Facultat, i que va consistir a restaurar les columnes seguint uns criteris estètics i tenint en compte tot el conjunt dels elements arquitectònics que conformen l'edifici. Inspirats en obres d'artistes avantguardistes i contemporanis i en el vídeo *Murals* d'una exposició que es va fer el 2010 a la Fundació Miró, els estudiants, en grups, van fer projectes per restaurar i pintar les columnes. Aquesta intervenció va comportar un procés de creació artística en què s'havien de seguir només dues consignes: per una banda, la composició geomètrica amb la utilització de tres colors —blau turquesa, magenta i blanc—, i, per l'altra, disposar de llibertat i seguretat per crear.

El projecte es va dur a terme el curs 2014-2015, al llarg de dos mesos, i s'hi van implicar 140 estudiants, la totalitat dels grups de tercer curs del grau d'Educació Infantil i les dues professores encarregades de l'assignatura: Emília Verger i Mar Morón.

Podem inscriure el projecte en el procés d'implantació de l'ApS a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Ja comptàvem, des del curs 2012-2013, amb la incorporació de l'ApS en l'últim

pràcticum dels graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària (quart curs), però també consideràvem interessant poder aplicar aquest enfocament educatiu en algunes assignatures d'altres cursos. Això ens podia permetre enriquir el contingut de l'assignatura amb una aplicació pràctica funcional, amb sentit, i, a més reforçar les competències personals i de major implicació social dels nostres estudiants.

Aquest text tracta de ser una narrativa reflexiva sobre l'experiència realitzada. Per això apliquem una metodologia d'anàlisi del registre audiovisual, que suposa l'instrument de documentació bàsica del procés seguit en el desenvolupament de l'ApS. Per altra part, fem una síntesi de l'experiència tot aplicant les categories d'anàlisi plantejades per la rúbrica del GREM (2014), de manera que combinem la mirada més vivencial amb la mirada més racional i externa.

La millora d'un espai comú mitjançant un projecte artístic implica posar en joc tant les capacitats professionalitzadores vinculades al coneixement de les arts visuals, com les relacionades amb les capacitats personals i prosocials, imprescindibles en la formació inicial dels mestres.

Com a artistes, professores i investigadores en el camp de l'art i de l'educació artística, hem pogut observar que viure experiències de creació artística desenvolupa en l'estudiant capacitats vinculades a les habilitats personals i prosocials. En aquestes activitats artístiques es construeix, s'experimenta, s'aprenen a gestionar espais de llibertat, es fomenten habilitats relacionades amb l'elecció, la presa de decisions, l'autonomia personal, l'autoregulació, la resolució de problemes, es marquen objectius i es busquen estratègies personals per aconseguir-los, etc. I tot, com dèiem, a través de l'experimentació, la recerca i la creació.

Així, l'experiència que ara explicarem uneix les competències expressives, emocionals i imaginatives que desenvolupa la creació artística, a altres de personals i prosocials que fomenten els projectes d'ApS.

## L'EMMARCAMENT DE LA NOSTRA EXPERIÈNCIA

Les universitats són organitzacions que es proposen, amb més o menys veheència i efectivitat, tenir un vincle funcional amb la societat i exercir el seu paper d'agent social actiu en relació amb la comunitat. En aquest afany, l'ApS és un enfocament educatiu que entenem que facilita la concreció pràctica organitzativa i educativa d'aquest compromís social.

Lògicament, aquest compromís social ha d'estar ben present en els objectius d'una facultat de ciències de l'educació, atès que s'hi imparteix una formació professionalitzadora que té un component de responsabilitat social molt



elevat. No necessitem mestres només ben preparats acadèmicament, sinó també molt implicats amb el context social de les escoles i del món que els ha tocat viure.

En aquest sentit, fomentar la col·laboració i l'altruisme, com a expressió d'un desenvolupament de l'excel·lència de les capacitats professionals, entenem que pot fer-se en el propi procés d'aprenentatge formal de l'estudiant. Fins al moment que vam decidir aplicar ApS a l'assignatura, només l'havíem desenvolupat en el context del pràcticum del darrer curs del grau d'Educació Infantil i Primària. El repte que ens vam plantejar era testar la possibilitat d'aplicar l'ApS en una assignatura semestral obligatòria i sense trencar l'estructura organitzativa prefixada d'horaris i sessions. I amb un element afegit de complexitat: havíem de convèncer una companya que feia el grup paral·lel al nostre.

Així, l'experiència d'ApS en una assignatura del grau d'Educació Infantil va fer-se en el marc de l'assignatura d'Educació de les Arts Visuals I de la Facultat de Ciències de l'Educació, assignatura obligatòria que impartim al tercer curs del grau.

#### EL VÍDEO COM A INSTRUMENT PER DOCUMENTAR L'EXPERIÈNCIA

Per fer una anàlisi detinguda d'una experiència és important la documentació per recollir les evidències del procés i poder-ne fer una avaluació atenta. En el cas d'un projecte d'ApS considerem que sovint la pròpia dinàmica del projecte, que requereix molta dedicació i acció, ens fa oblidar trobar els moments per a l'enregistrament del que va passant. Vam tractar de tenir en compte aquest obstacle que sovint acompanya els processos apassionats d'un projecte d'ApS i, per això, durant l'experiència realitzada, un tècnic dels serveis d'audiovisuals de la Facultat d'Educació va anar fent enregistraments de vídeo sistemàtics.

El vídeo apareix com a instrument de documentació artística durant els anys setanta, quan artistes de les segones avantguardes del segle XX necessiten documentar els seus processos per mostrar-los en galeries i museus. L'obra artística es realitza en contextos naturals, com en el cas del moviment artístic *Land Art*, i els artistes necessiten apropar l'obra al públic, als centres expositius que es troben normalment a les grans ciutats. O volen il·lustrar el procés artístic perquè és part de l'obra, com passa en el *Body Art*, on els artistes documenten les *performances* i els *happenings*: els processos i els resultats.

Fa temps que els artistes exposen enregistraments audiovisuals dels seus processos, paral·lelament a la presentació de l'obra artística, i també el vídeo

com a obra artística. Des de la nostra perspectiva, el vídeo té un doble valor: l'educatiu i l'artístic. En aquesta experiència d'ApS, la professional que faria l'anàlisi posterior estava tutoritzant també els estudiants, per a la majoria dels quals aquesta era la primera activitat de grans magnituds artístiques. Aquest aspecte va dificultar l'observació sistemàtica del procés. Va ser complicat dinamitzar un grup de setanta estudiants i documentar el procés a la vegada.

Va ser important enregistrar el procés del projecte i a partir de les imatges, ja que va ser una experiència molt rica per als estudiants: no només estaven adquirint uns aprenentatges de l'àrea per a la seva formació com a futurs mestres, sinó que estaven realitzant una intervenció artística a la seva Facultat. El procés era seguit per tots els membres de la comunitat educativa i els resultats quedarien visibles per a un llarg període de temps. Aquestes característiques del projecte d'ApS va fer que els estudiants poguessin adquirir un gran nivell de responsabilitat personal i social.

Com que eren dos grups nombrosos, el registre audiovisual també permet avaluar exhaustivament el procés: valorar individualment la participació i implicació de cada estudiant i com a grup, posteriorment a la realització; i compartir amb evidències els resultats amb els estudiants. Actualment, aquest documental està penjat a la web de la Facultat d'Educació, al Servei d'Audiovisuals, aspecte que permet que altres estudiants i professors puguin veure i tenir com a model un projecte d'ApS vinculat a una assignatura del grau d'Educació Infantil.

En el procés de documentació amb vídeo ens vam adonar que el procés de gravació hauria d'haver estat preliminar a la fase de disseny, tot recollint també el procés de presa de decisions respecte a la necessitat i oportunitat de rehabilitar o millorar les instal·lacions de la nostra Facultat mitjançant un procés artístic.

Justifiquem també la utilització d'imatges (fotogrames) i del vídeo des de la investigació basada en les arts. La investigació basada en les arts recull evidències que mostren l'experiència, com ara el diàleg, l'observació i l'observació participant. És un tipus d'investigació d'orientació qualitativa que utilitza procediments artístics (literaris, visuals i performatius) per ensenyar pràctiques d'experiències, en les quals, tant els diferents professionals que intervenen com les interpretacions sobre les seves experiències, exhibeixen aspectes que no es fan visibles amb un altre tipus d'investigació. Un altre element de la investigació basada en les arts és que hi ha tres formes de llenguatge o tres tipus de text importants: textos evocadors (són els que aconsegueixen posar el lector dins de l'experiència, per estimular la imaginació del lector), textos contextuais (utilit-

zen metàfores i descripcions derivades de l'observació, revelen la complexitat d'un esdeveniment) i textos amb un llenguatge més col·loquial de les experiències viscudes (per tal d'atraure els que tendeixen a no estar interessats en la investigació).

LA RÚBRICA D'AUTOAVALUACIÓ DELS PROJECTES D'APS  
COM A INSTRUMENT QUE GUIA LA NARRATIVA  
REFLEXIVA DE L'EXPERIÈNCIA

Una avaluació reflexiva entenem que implica un procés de racionalització ordenat, en què cal partir d'unes categories que ens ajudin a analitzar el procés. Sense renunciar a una valoració qualitativa i que pugui atendre diferents perspectives. En aquest sentit, ens va semblar inicialment suggeridora la classificació d'Instance quan planteja les 4P de les activitats d'*engaging activities*:

- *Placed* (emplaçat): l'activitat se situa, físicament o virtualment, en un món que l'estudiant reconeix i vol comprendre.
- *Purposeful* (amb sentit): l'activitat és percebuda com a autèntica, porta l'estudiant a accions amb valor pràctic i intel·lectual, i fomenta el seu sentit de l'autocontrol i la responsabilitat.
- *Passion-led* (entusiasta): l'activitat capta les passions externes tant dels estudiants com dels professors, ja que augmenta la implicació animant els estudiants a escollir àrees d'interès que siguin importants per a ells.
- *Pervasive* (persistent i dominant): gràcies a l'activitat, l'estudiant continua aprenent més enllà del temps i de l'espai limitat de l'aula, amb la família, els companys, els experts del lloc on viu, i recorre a referències d'Internet i a fonts d'investigació i crítica.

Encara que l'aportació d'Instance ens va resultar inspiradora, necessitàvem un instrument que ens ajudés en l'avaluació del projecte. En aquest sentit, va ser molt oportú conèixer la rúbrica per a l'autoavaluació i la millora de projectes d'ApS del GREM. L'aplicació d'aquesta rúbrica per a la valoració de la nostra experiència ens ha estat molt útil i ens ha permès fer una narrativa reflexiva pròpia d'una avaluació qualitativa.

## LA NARRATIVA DE L'EXPERIÈNCIA DES DEL PROCÉS VISCUIT

Sovint els nostres estudiants es queixen de les condicions de la nostra vella Facultat. Es tracta d'uns mòduls dels anys setanta, vells, amb goteres i amb poc o cap encant estètic. La crisi ens va impedir fer la remodelació prevista i tan desitjada. Tan bon punt va començar el curs, vam sentir alguns comentaris crítics respecte a aquesta qüestió. Va ser llavors quan se'ns va acudir que podria ser interessant dur a terme alguna aportació des de la nostra unitat (Didàctica de les Arts Plàstiques) per millorar l'entorn, en comptes de continuar queixant-nos sense fer res.

La idea inicial del projecte parteix d'una de les professores, que ja havia tingut altres experiències d'ApS vinculades als pràcticums de quart del grau d'Educació Infantil i Primària, i continuava interessada en la temàtica i volia seguir treballant amb aquest enfocament, vistos els bons resultats aconseguits amb anterioritat. Com que tenia un gran coneixement d'aquest enfocament i aquesta experiència, no li va ser difícil convèncer l'altra professora amb la qual compartia l'assignatura. D'altra banda, volíem desenvolupar el procés d'aquesta manera col·laborativa. Vam compartir projectes d'ApS (a la nostra Unitat de Didàctica de les Arts Plàstiques tenim un arxiu amb projectes d'aquestes característiques resultants dels pràcticums de cursos anteriors, ja que els estudiants comparteixen la seva experiència amb els seus companys i preparen una presentació en finalitzar).

Una vegada les dues professores estàvem convençudes de portar a terme el nou projecte, el vam organitzar i presentar al vicedegà de la Facultat,<sup>2</sup> ja que necessitàvem el seu vistiplau i la seva aportació econòmica. Aquest professor també coneixia els ApS i havia tutoritzat projectes, així que ràpidament ens va dir: «Endavant amb la proposta».

Seguidament vam parlar amb les estudiants: els vam explicar el projecte i ràpidament van sentir que era diferent, engrescador, creatiu, de responsabilitat i vinculat a un compromís amb la Facultat, aquell «edifici» que els havia aportat tants coneixements, experiències, emocions..., hi havien passat ja tres anys importants de la seva vida, hi havien madurat acadèmicament i, també, personalment i socialment.

Per què no deixar una empremta positiva en aquest espai que era tan especial? Els aportàvem una manera d'agrair tot el que la Facultat i els tres anys

2. Som membres de l'Equip de Recerca  $\Sigma$  Compromís Educatiu. Estem realitzant investigacions relacionades amb els pràcticums de la Facultat i projectes de compromís social. <http://grupsderecerca.uab.cat/compromiseducatiu/>.



Figura 1. Fotografies del servei dut a terme.

d'estudis els havien donat. Igual que la professora, el vicedegà i les estudiants també es van entusiasmar amb el projecte.

I d'aquesta manera vam iniciar el procés de creació artística: esbossos/proves, preparació de les columnes, realització del dibuix i pintura. El procés va ser molt lent. Es necessitava temps per al procés, així que als tallers vam preparar activitats paral·leles per dur a terme mentre pintaven les columnes.

Volem ressaltar que hi va haver un problema amb el qual no vam comptar en un inici: l'assignatura es desenvolupava durant els mesos de setembre a desembre i les classes eren de 16 a 21 hores. Això significa que al novembre ens vam quedar sense llum natural a les 17 h i que començava a fer fred per treballar a l'exterior. La implicació i l'entusiasme de les estudiants i de les dues professores eren tals que la solució va arribar ràpid i vam aconseguir el nostre objectiu. Vam decidir treballar les hores del migdia i abrigar-nos bé per pintar.

El procés emocionava; vèiem com aquelles columnes en tan mal estat s'anaven transformant (70 columnes, 140 estudiants) gràcies a l'esforç de totes les participants, dones valentes amb un objectiu comú. Com que era a l'exterior, tota la comunitat educativa vivia el procés i va poder valorar la dedicació i la participació d'aquelles futures mestres que aprenien a ser responsables, a treballar col·laborativament amb circumstàncies, com hem comentat abans, no sempre agradables.

I, al final, la gran festa: celebràvem que havíem aconseguit el nostre objectiu amb esforç i entusiasme. Una estudiant va comentar que el dia de la festa podríem vestir-nos dels colors de les columnes, i així va ser, ja que estudiants i



Figura 2. Produccions finals del servei.

professores van acceptar la idea. Aquest detall evidencia que ens vam convertir en més que un grup classe, érem un equip.

Podem afirmar que aquests projectes d'ApS fomenten unes habilitats personals i socials que milloren les relacions interpersonals de tots els participants.

#### LA NARRATIVA DE L'EXPERIÈNCIA DES DEL PROCÉS DE RACIONALITZACIÓ

Les professores vam proposar intervenir en les setanta columnes grisenques i deteriorades del porxo dels mòduls, ja que eren un bon objectiu per al nostre servei. Es tracta, doncs, d'una necessitat presentada, perquè són els professors els que fan la feina de detecció de les necessitats sobre les quals s'ha d'actuar, i acorden un projecte conjunt que presenten als participants. Aquest dinamisme suposa un aspecte feble de la nostra experiència, ja que hauria estat molt més formatiu que els estudiants analitzessin la realitat i decidissin el marc d'actuació.

Podríem situar el nostre servei en un nivell creatiu, que es considera més elaborat en la rúbrica de referència. Es va concretar mitjançant un procés de disseny i restauració en què es posen de manifest les seves diferents habilitats i coneixements. En aquest cas, un procés de creació artística conjunta i coordinada d'intervenció artística a les columnes. Es va haver de pactar el procés a seguir, les tècniques a aplicar, i per això utilitzem com a referent teòric i pràctic la pintura mural i l'art de carrer (*street art*).

Des de la perspectiva del sentit del servei, aquest es pot qualificar de cívic, perquè dona resposta a una necessitat de la comunitat i els participants són conscients de la seva dimensió social. No podem qualificar-lo de servei transformador, que seria la màxima categoria en el sentit del servei, perquè encara que els estudiants són conscients de la dimensió social del seu servei, perceben els límits de qualsevol servei que no consideri l'acció política. Sí que, en canvi, perceben l'activitat com un llegat a una institució que els acull i acompanya en la seva formació com a futurs mestres. Amb això també s'observa un increment del sentiment d'identitat social com a comunitat, en aquest cas com a comunitat universitària. L'estudiant percep un sentiment de satisfacció en exercir una experiència altruista compartida i integrada en la seva pròpia formació.

El procés d'aprenentatge el valorem com a innovador, que és la categoria màxima, perquè els aprenentatges els van adquirir a partir de la indagació i estaven íntimament relacionats amb les competències de la guia docent de l'assignatura, i es van expressar mitjançant un procés creatiu que es va traduir en un servei a la comunitat.

Des de la perspectiva del dinamisme pedagògic, la participació entenem que es pot qualificar de liderada, perquè els participants es van sentir dissenyadors i corresponsables del desenvolupament del projecte. Això implica l'activació de la presa de decisions en aspectes rellevants del procés.

Des del punt de vista de l'avaluació del treball en grup, aquest es va desenvolupar mitjançant un treball en grup col·laboratiu. Es partia de propostes individuals que es compartien i es prenen decisions col·lectives que s'executaven de manera col·laborativa (en grups de dos o tres estudiants).

El procés de reflexió és molt important per prendre consciència dels aprenentatges, per això cuidem molt aquest aspecte. La reflexió podem qualificar-la de productiva, atès que en el procés seguit no només es va viure i es va realitzar una tasca metacognitiva, sinó que, a més, es va desenvolupar una documentació des de la idea inicial, el procés i els resultats, a escala individual i col·lectiva.

En canvi, pel que fa al reconeixement, aquest es va limitar a ser recíproc entre els professors i els estudiants, mitjançant una festa d'inauguració.

Pel que fa a l'avaluació, es pot qualificar de competencial, ja que el pla d'avaluació es defineix mitjançant indicadors i metodologies per desenvolupar les competències dels participants pel que fa a l'àrea de coneixement, en aquest cas, l'educació artística, visual i plàstica, i pel que fa a les competències personals i prosocials. Però, a causa de la precipitació temporal de la seqüència didàctica, no es va tenir temps per discutir, compartir i realitzar adequadament la reflexió metacognitiva del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Es tracta d'un partenariat unilateral, ja que el receptor forma part de la institució que impulsa el projecte d'ApS. En el nostre cas, com ja hem comentat anteriorment, es tracta d'una millora a la pròpia Facultat.

En l'avaluació de la consolidació en centres educatius, l'ApS a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB pot considerar-se una consolidació integrada perquè està present en més d'un grau, encara que està vinculada més a les assignatures de pràcticum i comença a tenir implicacions en la metodologia i en l'organització del centre.

La consolidació de l'ApS a la UAB encara pot considerar-se incipient, atès que hi ha experiències puntuals, com la nostra. Sí que s'ha iniciat recentment un procés d'institucionalització de l'ApS en el conjunt de la UAB. De moment només es tenen constància de dos grups de recerca relacionats amb el tema: l'Equip de Recerca  $\Sigma$  Compromís Educatiu i el Grup de Recerca sobre Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat (DEHISI). La Fundació Autònoma Solidària també coordina projectes d'ApS.



# L'APS EN L'ÀMBIT DEL DRET A LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI: LA CLÍNICA JURÍDICA AMBIENTAL

MARIA MARQUÈS

## QUÈ ÉS LA CLÍNICA JURÍDICA AMBIENTAL?

La Clínica Jurídica Ambiental és una experiència d'aprenentatge servei en l'àmbit del dret, iniciada el curs acadèmic 2005-2006. Formalment, la Clínica s'integra en el Centre d'Estudis de Dret Ambiental de Tarragona (CEDAT), de la Universitat Rovira i Virgili (URV), i des del punt de vista de l'organització curricular constitueix una matèria obligatòria del màster universitari de la Facultat de Ciències Jurídiques de la URV. Així mateix, cada curs s'ofereixen algunes places per a estudiants del grau de Dret, que hi col·laboren en el context de l'assignatura Pràctiques Externes. Des del punt de vista institucional, la clínica també forma part del Programa d'Aprenentatge Servei de la URV des que es va aprovar el 2012.

La denominació *clínica jurídica* per descriure un tipus d'experiència d'aprenentatge servei en l'àmbit del Dret no és, en absolut, casual. La *Clinical Legal Education* o formació jurídica clínica és una metodologia d'aprenentatge ja consolidada en l'àmbit anglosaxó que progressivament s'ha anat estenent a altres països. Avui, es parla de les clíniques jurídiques com d'un moviment global d'estudiants i professors de Dret d'arreu del món, que treballen per la justícia social.

La formació jurídica clínica s'estructura entorn de dos principis bàsics: la formació pràctica i orientada a competències de l'estudiant, i el servei a la comunitat. A partir d'aquestes dues característiques bàsiques, existeixen diferents models de clíniques jurídiques en funció, per exemple, de la naturalesa dels casos que pot assumir un estudiant (a Espanya, a diferència d'altres països, els estudiants no poden actuar en judicis); el perfil dels tutors o supervisors (acadèmic, professional o mixt); el perfil dels estudiants que hi participen (clíniques interdisciplinàries o exclusivament jurídiques); el perfil dels clients (particulars, col·lectius o institucionals); la fórmula d'integració curricular en els estudis de grau o postgrau; la vinculació amb altres organismes o iniciatives

dins o fora de la mateixa universitat (instituts o centres de recerca, ONG...), les fonts de finançament, etc.

Hi ha clíniques jurídiques especialitzades en diversos àmbits del dret: drets humans, immigració, presons, drets de la infància, drets civils, etc. Actualment, al món hi ha una seixantena de clíniques jurídiques que actuen en l'àmbit del dret i la justícia ambientals, entre les quals es troba la Clínica Jurídica Ambiental de la Universitat Rovira i Virgili.

És rellevant destacar que el model de cas que pot assumir una clínica jurídica a Espanya en determina una característica pròpia: la vinculació entre la recerca i l'aprenentatge. Així, en el nostre cas, els estudiants treballen, sota la supervisió d'un equip de professors, en la redacció de dictàmens i informes jurídics, en l'assessorament a ONG, fundacions i plataformes ciutadanes, o en la redacció de propostes normatives d'àmbit local (ordenances). Des d'aquest punt de vista, es pot afirmar que la Clínica Jurídica Ambiental es troba en la intersecció entre l'aprenentatge servei i la també estesa i coneguda idea de recerca basada en la comunitat.

Pel que fa a la tipologia del que anomenem client o destinatari del servei, el requisit general és ser una organització, entitat o institució sense ànim de lucre, que tingui com a finalitat la consecució de l'interès general o comunitari. La Clínica no treballa, per tant, per a particulars.

Des de la seva posada en marxa l'any 2005 i fins al 2017, la Clínica Jurídica Ambiental ha tingut un interès especial a treballar amb perspectiva local i global, en coherència amb el compromís de la Universitat Rovira i Virgili amb el seu entorn i amb el món. Així, si bé, com és lògic, la majoria dels casos han estat localitzats a Catalunya (75%), la resta ho han estat a Espanya (15%) i a diversos països llatinoamericans (10%). Des del punt de vista del perfil del destinatari del servei, un 73% han estat organitzacions, associacions i entitats, i un 27%, administracions públiques.

## EL PERQUÈ DE LA CLÍNICA JURÍDICA AMBIENTAL

### *Els antecedents: l'assignatura Dret i Presó*

Quan se'ns pregunta com vam arribar a la idea de posar en marxa la Clínica Jurídica Ambiental, és obligatori referir-nos al seu antecedent en el si de la mateixa Facultat de Ciències Jurídiques: l'assignatura Dret i Presó, mereixedora, l'any 2003, tant del Premi del Consell Social URV a la Qualitat Docent com de la Distinció Jaume Vicens Vives a la Qualitat Docent Universitària de la Generalitat de Catalunya.

L'excel·lent relació amb el Centre Penitenciari de Tarragona ens havia permès dur a terme un seguit d'activitats docents de naturalesa diversa, com poden ser la visita dels estudiants a la presó, la participació d'estudiants i professors en activitats formatives per als reclusos, les conferències pronunciades a la Facultat per tècnics de la presó (director, subdirector de tractament, psicòleg, jurista criminòleg) o les visites programades d'interns del Centre Penitenciari a la Facultat, amb l'objectiu de treballar amb els estudiants el compromís ètic a partir de l'experiència dels interns amb els professionals del dret.

Arran d'aquest contacte amb el món penitenciari, els professors de l'Àrea de Dret Penal del Departament de Dret Públic vam poder conèixer determinades mancances dels interns en l'àmbit jurídic, a la millora de les quals vam creure que podíem contribuir des de la Universitat. Convençuts que per fer efectiva la legislació penitenciària cal moltes vegades no només el bon funcionament de l'Administració penitenciària, sinó també la col·laboració i implicació de diferents sectors de la societat, vam entendre que la possibilitat d'assessorament per part dels estudiants de la Facultat als reclusos era una oportunitat amb múltiples beneficis formatius i socials i on tothom guanyava.

Així va ser com el curs acadèmic 2002-2003 va néixer l'assignatura Dret i Presó. Els estudiants van assumir l'assessorament dels interns del Centre Penitenciari de Tarragona pel que feia a qüestions relatives a la seva situació penitenciària (trasllats, recursos de classificació en grau, acumulació de condemnes, indults, sol·licituds de llibertat provisional, permisos, etc.), sota la supervisió dels professors de l'Àrea de Dret Penal i del jurista criminòleg del Centre Penitenciari de Tarragona.

Com a docents, l'experiència de l'assignatura Dret i Presó va ser extremament gratificant i engrescadora. D'una banda, havíem partit d'una reflexió crítica entorn de l'ensenyament del dret —tradicionalment allunyat de l'orientació a l'adquisició de competències i habilitats pràctiques— i de la necessitat d'establir noves estratègies que facilitessin un millor trànsit al món professional. De l'altra, havíem partit de la necessitat de dissenyar nous escenaris d'aprenentatge orientats a la formació de ciutadans que, amb l'exercici de la seva professió, contribuïssin al desenvolupament d'una societat més justa i compromesa amb els drets de la ciutadania, complint així també amb el compromís social de la universitat pública. I ambdós objectius es van assolir amb escreix en el context d'una assignatura sense programa (els estudiants no sabien quines qüestions serien objecte de consulta fins el mateix dia de l'entrevista amb l'intern) ni activitat a l'aula ordinària (els estudiants anaven dues vegades per setmana al centre penitenciari, treballaven en els casos de forma autònoma i se'ls supervisava amb el sistema de tutories).

Així van sintetitzar dos dels nostres estudiants la seva vivència:

És una responsabilitat molt gran. Imposa pensar que el que realment ajudarà l'intern depèn del que tu posis en el teu escrit [...]. (Eva Duran, programa Campus33, Televisió de Catalunya, novembre 2003)

Quina experiència més real! Quina millor forma de veure els problemes que allí hi ha, perquè només coneixent els problemes d'avui serem capaços de donar solucions demà [...]. (Xavier Forcadell, *Diari de Tarragona*, juny 2004)

L'assignatura Dret i Presó va ser, sense saber-ho llavors, la primera clínica jurídica en una universitat espanyola i una de les pioneres a l'Europa occidental. De fet, aleshores, no només no n'érem conscients, sinó que ni tan sols li posàvem aquest nom, aliens com érem al moviment internacional de les clíniques jurídiques.

### *De l'assignatura Dret i Presó a la Clínica Jurídica Ambiental*

L'obtenció dels dos premis per a l'assignatura Dret i Presó va suposar un doble incentiu: d'una banda, ens va portar a interessar-nos per l'existència d'iniciatives similars en altres universitats; de l'altra, ens va esperonar a explorar la possibilitat de desenvolupar més iniciatives en el si de la nostra.

Institucionalment, el debat sobre la creació d'una clínica jurídica ambiental es va produir en un moment en què la Facultat de Ciències Jurídiques (creada el 1992) dissenyava una estratègia d'especialització orientada a l'objectiu de l'excel·lència en recerca i docència. En l'àmbit del dret públic, l'opció va ser pel dret ambiental, ja que permetia la integració de diverses àrees de coneixement en un projecte col·lectiu. Amb aquesta voluntat es va començar a treballar en el que avui ha esdevingut un centre de recerca propi de la Universitat i un màster universitari en dret ambiental.

Juntament amb l'objectiu de treballar per l'excel·lència en recerca i docència, bona part del professorat del departament compartia la preocupació per les qüestions de justícia social i la necessitat d'incorporar el compromís social dels estudiants com a objectiu formatiu. En aquest context, la fórmula d'una clínica jurídica especialitzada en dret ambiental esqueia perfectament. És per aquesta raó que es va decidir configurar la Clínica Jurídica Ambiental com una matèria obligatòria dels estudis de dret ambiental.

Des del punt de vista de la institucionalització, la Clínica Jurídica Ambiental va suposar un pas endavant respecte a Dret i Presó: es va integrar com a

assignatura en un pla d'estudis (Dret i Presó era una assignatura extracurricular) i va incorporar la transversalitat dins el dret, ja que els professors implicats pertanyien a diverses àrees jurídiques.

Cal dir que l'any 2005, quan vam iniciar l'activitat de la Clínica, ja havíem començat a conèixer el moviment global de les clíniques jurídiques, però encara havien de passar tres anys més per descobrir que aquest tipus d'iniciativa encaixava plenament en el concepte d'aprenentatge servei.

## OBJECTIUS FORMATIUS I DINÀMICA DE TREBALL

El disseny de la Clínica Jurídica Ambiental va començar amb la definició col·lectiva dels objectius formatius. Avui ens hem acostumat a fer aquest exercici com a conseqüència del procés d'adaptació a l'espai europeu d'educació superior, però, en aquell temps, repensar la nostra funció docent va ser un veritable repte.

Com he indicat més amunt, partíem tant de la necessitat de revisar el què i el com de l'ensenyament del dret, com de la voluntat de treballar per a la justícia social amb els nostres estudiants. Del procés col·lectiu de reflexió que es va produir, en van sorgir els objectius formatius de la Clínica:

1. L'aprenentatge transversal del dret ambiental.
2. La integració entre la teoria i la pràctica professional.
3. La capacitat de creació de textos jurídics normatius en l'àmbit del dret ambiental.
4. La capacitat de gestió i intervenció en conflictes d'interessos en l'àmbit del dret ambiental.
5. La capacitat de tractament de les fonts jurídiques i la presa de consciència de la seva vinculació amb aspectes extrajurídics.
6. El compromís amb la justícia social i ambiental.
7. La capacitat de treballar en equip.
8. La responsabilitat davant un encàrrec professional i la motivació per la qualitat.
9. La capacitat de comunicar de manera efectiva els resultats d'una recerca, tant oralment com de forma escrita.

Per tal d'assolir aquests objectius, vam desenvolupar una dinàmica de treball pròpia, que es pot sintetitzar en diversos punts:

- *Detecció de les necessitats socials*: fins a principis d'octubre de cada any, els potencials clients de la Clínica poden fer arribar una proposta de cas fent servir un model de fitxa en el qual es descriu breument quina és la problemàtica ambiental i quin és l'encàrrec concret que es fa a la Clínica.

Si bé aquesta tasca s'havia fet recaure tradicionalment en l'equip docent i la direcció de la Clínica, recentment hem desenvolupat una estratègia per fomentar que siguin també els mateixos estudiants els qui contactin amb entitats o institucions per detectar les problemàtiques ambientals del seu entorn. Amb aquesta mesura es vol incidir en un dels requisits de l'aprenentatge servei: la veu de l'estudiant. Els resultats són certament positius i ens indiquen que és una estratègia a seguir. Els estudiants no només tenen l'oportunitat de treballar la dimensió social de l'assignatura abans, sinó que això és un factor de motivació més en el desenvolupament de l'activitat.

- *Selecció i assignació dels casos*: un cop finalitzat el termini de presentació de propostes, l'equip docent de la Clínica es reuneix en una sessió de coordinació per tal de seleccionar els casos proposats pels potencials clients, que prèviament s'ha comprovat que reuneixen els requisits per ser-ho. El principal criteri de selecció és acadèmic: es trien els casos que representen una millor oportunitat per tractar continguts del Màster universitari en Dret Ambiental. En el supòsit de casos internacionals, es té una cura especial a garantir el desenvolupament correcte de l'activitat, atès que aquesta tipologia de cas o de client pot incorporar dificultats afegides.

És important destacar que en aquest moment del procés no s'hi fa intervenir els estudiants. L'avaluació de la idoneïtat formativa del cas és quelcom que entenem que correspon exclusivament a l'equip docent.

Si bé els primers anys també era l'equip docent el que decidia la configuració dels equips i l'assignació dels casos, actualment hem incorporat la consulta prèvia als estudiants. Els casos seleccionats es fan públics i els estudiants els prioritzen segons les seves preferències. De nou, és una mesura per fer èmfasi en el seu rol a la Clínica, així com de motivació per a l'aprenentatge.

- *Desenvolupament de l'activitat*: sessions plenàries i treball en equip. Un cop seleccionats els casos i formats els equips, la dinàmica de treball de la Clínica s'estructura entorn de les sessions plenàries i el treball en equip.

Les sessions plenàries són sessions conjuntes de tots els membres de la Clínica (estudiants i equip docent). La seva finalitat és, d'una banda, ampliar la formació jurídica a partir del seguiment de tots els casos en els quals s'està treballant en el si de la Clínica; i, de l'altra, oferir la formació instrumental necessària per assolir la totalitat dels resultats d'aprenentatge fixats.

Amb aquesta finalitat es programen sessions plenàries de seguiment, a les quals assisteixen advocats en exercici col·laboradors de la Clínica per tal que donin el punt de vista més pràctic sobre els casos en curs, i sessions plenàries formatives, per a les quals es compta amb experts externs relacionats amb la matèria que estigui treballant algun dels equips. Es mira, d'aquesta manera, d'orientar la Clínica cap a la dinàmica de la recerca col·laborativa.

Les sessions plenàries són, d'altra banda, el context en què millor es pot desenvolupar la pràctica reflexiva, pròpia de tot projecte d'aprenentatge servei.

Pel que fa al treball en equip, un cop assignats el cas i els tutors, la primera tasca de l'equip és posar-se en contacte amb l'entitat per tal de concretar i formalitzar l'encàrrec. La comunicació pot ser presencial o bé virtual, però, en tot cas, considerem que és un element fonamental a l'hora d'assolir el compromís social dels estudiants. Les reunions o la comunicació amb l'entitat es poden repetir tantes vegades com el cas ho requereixi.



Figura 1. Estudiants de la Clínica entrevistant-se amb membres de l'entitat en presència dels tutors.

- *Programa de competències*: atesa la diversa naturalesa dels objectius formatius de la Clínica, en el decurs dels anys s'han programat una sèrie de sessions instrumentals sobre: 1) tècniques d'entrevista al client; 2) gestió de la informació i el coneixement en l'àmbit jurídic; 3) treball en equip, i 4) presentacions orals. Totes aquestes sessions han anat a càrrec d'especialistes i col·laboradors externs de la Clínica.

Actualment, amb la recent conversió del Màster universitari en Dret Ambiental a la modalitat virtual (a partir del curs acadèmic 2014-2015), estem en procés de revisió i adaptació d'algunes d'aquestes sessions.

- *Presentació dels resultats*: finalment, els equips presenten els resultats en una sessió plenària de la Clínica; a l'entitat en una entrevista presencial o virtual concertada a aquest efecte; i, si escau, públicament en la forma més adequada, per tal de fer palès l'impacte social de la feina realitzada i fer valer la Clínica com a element de qualitat i singularització del Màster universitari en Dret Ambiental de la URV.

## RECONeixEMENT I PROJECCIÓ

La Clínica Jurídica Ambiental va obtenir el Premi del Consell Social URV a la Qualitat Docent en la convocatòria del 2007, modalitat col·lectiva. Un cop més, aquest reconeixement va ser un incentiu per seguir millorant l'experiència en totes les seves dimensions.

En aquest punt, vam entendre que era necessari emprendre dos tipus d'acions. D'una banda, vam començar a compartir la nostra experiència en congressos de docència universitària, nacionals i internacionals. El que en destacaria és la perspectiva col·lectiva, com a equip docent, amb la qual sempre hem plantejat aquest tipus d'acció. La clínica jurídica va néixer d'una reflexió col·lectiva i manté aquesta característica. La identificació tant dels punts forts com dels marges de millora és fruit d'una reflexió constant i compartida.

D'altra banda, vam considerar imprescindible establir contacte amb altres clíniques jurídiques, per tal de compartir bones pràctiques i recursos. Són moltes les qüestions que es plantegen al voltant d'una clínica jurídica: les decisions fonamentals que s'han de prendre en el moment del disseny (àrea d'actuació, tipologia de cas o projecte, servei i client, perfil de l'estudiant, equip docent, codi ètic), les qüestions de tipus acadèmic (integració curricular, dinàmica de treball, avaluació dels aprenentatges) o un conjunt d'aspectes operatius igualment transcendents per al bon funcionament d'una clínica jurídica (finançament, recursos humans i materials, estratègia de comunicació, relacions institucionals, seguiment i avaluació de la qualitat).

Amb aquesta finalitat, el mateix any 2007 vam organitzar el primer simposi internacional sobre formació jurídica clínica a Espanya, amb la participació de dues universitats de Canadà i Puerto Rico. Aquesta trobada ens va permetre conèixer tres iniciatives incipients en altres universitats espanyoles. Des d'aleshores, l'intercanvi de bones pràctiques, experiències i recursos amb altres clíniques jurídiques espanyoles ha estat constant i la xarxa s'ha anat estenent.

A escala internacional, en el decurs d'aquests anys hem pogut aprendre de l'experiència de les universitats anglosaxones participant en les trobades de



diverses xarxes de clíniques jurídiques, hem tingut l'oportunitat de contribuir a la creació de l'European Network of Clinical Legal Education i, específicament en l'àmbit ambiental, hem fomentat la cooperació entre clíniques jurídiques en el context de l'Academy of Environmental Law, organització que agrupa més de cent seixanta universitats de tot el món amb dedicació al dret ambiental.

Amb tot això, el que voldria subratllar és la naturalesa complexa, interdependent i de llarga durada que té la creació d'una clínica jurídica. Dificilment podria ser el projecte d'un sol docent o d'un grup de docents sense suport institucional. Més enllà de la projecció nacional i internacional i del reconeixement extern que una iniciativa d'aquest tipus pugui tenir en forma de premis, el més important és el reconeixement per part de la mateixa universitat, a partir de la seva plena institucionalització.

En el cas de la Clínica Jurídica Ambiental, aquesta fita es va assolir amb l'aprovació del Programa d'Aprenentatge Servei de la Universitat Rovira i Virgili l'any 2012. Com he apuntat més amunt, la Clínica en forma part des d'aleshores.

## L'IMPACTE SOCIAL DE LA CLÍNICA JURÍDICA AMBIENTAL

Qualsevol persona que s'hagi apropiat a les clíniques jurídiques o a qualsevol altra forma d'aprenentatge servei, coneix els múltiples efectes i beneficis que tenen per a totes les parts participants. No obstant això, segons la meua opinió, ens queda encara un camí per recórrer pel que fa a la mesura d'aquest impacte, si més no en determinats àmbits de coneixement.

Entenc que, com a docents, és imprescindible que ens sentim part activa d'aquesta dimensió de la institucionalització. I no només perquè és el nostre deure contribuir a fer efectives les missions de la nostra universitat, sinó perquè si no fem la reflexió sobre quin és l'impacte social que busquem i com l'hem de mesurar, molt difícilment el podrem transmetre a l'estudiantat en el context de la pràctica reflexiva.

En aquest sentit, el meu discurs ha evolucionat amb el temps. Al principi posava el mateix èmfasi en els beneficis formatius per a l'estudiantat que en els beneficis socials i, en el nostre cas, ambientals. Avui, en canvi, entenc que el que justifica que una universitat pública integri i reconegui l'aprenentatge servei és estrictament l'impacte sobre l'estudiantat, de manera que qualsevol altre efecte social positiu és un valor afegit.

Aquesta idea, no compartida per tothom, requereix una mínima justificació.

Una de les crítiques dirigides a les iniciatives que tenen com a objectiu el desenvolupament de noves formes —més col·laboratives— de fer front a les necessitats socials, com poden ser la innovació social, la recerca basada en la comunitat i també l'aprenentatge servei, és la idea de substitució de l'Estat en la prestació de serveis que sembla subjaure en elles.

Al meu entendre i centrant-me aquí específicament en l'aprenentatge servei, la qüestió està senzillament mal enfocada. Tota experiència d'aprenentatge servei implica acció social i solidària per part dels estudiants. És l'element de servei a la comunitat d'aquest tipus d'iniciativa. En funció de la naturalesa i del destinatari del servei, l'activitat reverteix en particulars o en col·lectius, de forma immediata o més a llarg termini. Si posem l'accent aquí, la sensació de substitució de l'Estat pot prendre cos. No obstant això, una experiència d'aprenentatge servei és, abans que res, un projecte formatiu orientat a la formació integral dels estudiants. Aquí rau el seu valor addicional en relació amb altres bones metodologies d'aprenentatge.

La formació integral dels estudiants és un tipus d'impacte social especialment necessari en temps de profunda crisi de l'estat social. Més que mai necessitem que els nostres titulats superiors, els que a mitjà termini estaran al capdavant d'institucions i organitzacions públiques i privades, tinguin consciència tant de les implicacions socials de la seva futura activitat professional com de la necessitat d'un estat social fort com a condició bàsica per al ple exercici dels drets per part de tots els ciutadans. Únicament oferint-los l'oportunitat de treballar ells mateixos amb els problemes socials i d'apreciar la idea de corresponsabilitat, els nostres titulats podran ser efectivament la base d'una societat més justa, solidària i sostenible. Per això parlem de l'aprenentatge servei com una de les estratègies de la dimensió docent de la responsabilitat social universitària.

Per tant, amb la Clínica Jurídica Ambiental i amb qualsevol altra experiència d'aprenentatge servei, l'impacte social que busquem és la responsabilització social de l'estudiant entesa en aquests termes. I com que aquest és el tipus d'impacte que en justifica la institucionalització, aquest és l'impacte social que com a docents hem d'aprendre a mesurar. Els altres beneficis que amb la nostra activitat puguem produir ens esperonen i ens omplen de satisfacció personal, però no són el que ens justifica institucionalment.

A la Universitat Rovira i Virgili s'està treballant en el desenvolupament de les eines que permetin mesurar la capacitat transformadora de les experiències d'aprenentatge servei. Poder disposar d'aquests instruments ens permetrà, així mateix, avaluar les tècniques de pràctica reflexiva dutes a terme, atès que som nosaltres, els docents, els qui tenim la possibilitat d'enfocar l'activitat cap a aquesta transformació tan necessària.

Mentre no arriben aquestes eines, l'opinió d'estudiants i entitats ens fa pensar que ens trobem en el bon camí:

Ho aconsellaria per moltes raons. No només des del punt de vista acadèmic, sinó sobretot personal. Quan entres en aquest món i coneixes persones amb aquesta sensibilitat i generositat, les lliçons que reps no són només de dret, sinó de vida. (Laura Picó, exestudiant del Màster universitari en Dret Ambiental, entrevista a Tarragona Ràdio, novembre 2013)

La tasca de la Clínica es molt útil per la situació en què es troben molts grups de ciutadans. Les opcions de reclamar justícia són cada vegada més dures per als col·lectius cívics o veïnals sense recursos. La possibilitat de tenir el suport documental i científic de la Clínica és fantàstic. La diferència és de la nit al dia. (Cristina Álvarez, advocada membre de la Red de Abogados para la Defensa Ambiental, entrevista a Tarragona Ràdio, novembre 2013)

#### A TALL DE REFLEXIÓ FINAL: FORMACIÓ JURÍDICA CLÍNICA I APRENENTATGE SERVEI

Durant molts anys, el moviment de les clíniques jurídiques a Espanya ha viscut d'esquena al concepte d'aprenentatge servei, tot i compartir-ne la naturalesa i els objectius. Com he tingut ocasió de posar de manifest en múltiples ocasions, o bé de paraula o bé per escrit, això ha estat un error tant de concepte com d'estratègia en el si d'algunes facultats de dret.

L'explicació d'aquesta actitud és en realitat senzilla. En moltes universitats del món, les clíniques jurídiques han crescut sota el referent de les clíniques jurídiques dels Estats Units, on el moviment es troba fortament consolidat. No obstant això, el discurs institucional de les clíniques jurídiques dels Estats Units se centra en les facultats de dret i la pròpia història de l'ensenyament del dret en aquest país. Difícilment se'n fa una reflexió transversal, en l'àmbit de la universitat, amb la qual cosa les clíniques jurídiques són alienes a les iniciatives de la mateixa naturalesa que es duen a terme a la mateixa universitat. A més, en preguntar això als col·legues juristes dels Estats Units, és sorprenent copsar que molts d'ells no han sentit a parlar de l'aprenentatge servei, i, si ho han fet, consideren que és quelcom propi dels estudiants de grau, mentre que el dret, allà de postgrau, incorpora la formació jurídica clínica.

En els últims anys, he defensat una vegada i una altra, en el context de les clíniques jurídiques espanyoles, la necessitat de no caure en la temptació d'im-

portar de forma automàtica i acrítica raons elaborades —i per això vàlides— en altres països i contextos, per més que els seus resultats siguin de vegades enlluernadors. He insistit que si aspirem al fet que les nostres universitats, a més de les nostres facultats, reconeguïn les clíniques jurídiques, encara majoritàriament creades per iniciativa del professorat, hem de parlar en el llenguatge del nostre sistema universitari i, per descomptat, de la nostra universitat. Hem de tenir interès per conèixer quines altres iniciatives de naturalesa similar es desenvolupen a la nostra universitat i si existeix o pot existir un concepte paraigua per a totes elles, que la universitat hagi assumit o pugui assumir institucionalment com a estratègia de responsabilitat social, a més de com a estratègia de qualitat de la docència. I he suggerit sempre que aquest concepte és el d'aprenentatge servei.

La progressiva extensió de l'aprenentatge servei a les universitats espanyoles sembla que ha començat a tenir una incidència positiva en l'àmbit del dret. Les clíniques jurídiques més joves ja s'identifiquen com a experiències d'aprenentatge servei. No obstant això, el pas més significatiu pel que fa al discurs col·lectiu potser és el que s'ha produït amb la carta signada pels representants de setze clíniques jurídiques espanyoles el desembre del 2016, després de l'última trobada de la xarxa que ens aglutina, adreçada al president de la Conferència de Degans i Deganes de Dret d'Espanya, en la qual sol·liciten incloure les clíniques jurídiques en l'ordre del dia de la propera reunió de la Conferència de Degans. Aquest n'és un fragment:

En aquest debat, i partint del model d'aprenentatge servei, es va assenyalar que les clíniques jurídiques desenvolupen la responsabilitat social universitària i formen part d'un model d'entendre la universitat. Amb les clíniques jurídiques no solament ha de prendre's en consideració l'impacte social directe, sinó també l'impacte en els i les estudiants, posant-los moltes vegades en contacte amb la realitat i fent-los partícips dels problemes de la societat de la qual formen part; en la pròpia advocacia, doncs, és necessari humanitzar la professió, vincular-la a la funció social, aprofundint en qüestions deontològiques claus per a l'exercici de la professió en un Estat Social i Democràtic de Dret; en la manera en què s'ensenya el Dret, aprofundint en un model d'aprenentatge actiu, experimental, basat en la resolució de problemes de la comunitat; i en el mateix Dret, proposant una mirada crítica i un esperit transformador de les normes jurídiques. Per tot això, les clíniques jurídiques suposen una manera de veure i creure en el Dret.

Aquesta iniciativa incideix en quelcom que tots i totes sabem: el rol que com a professors i professores tenim en l'impuls d'iniciatives, com ara les d'aprenentatge servei, que transformin no només l'estudiantat, sinó la mateixa universitat.

# PRÀCTIQUES I TREBALLS DE FI DE GRAU



# L'APs AL PRÀCTICUM DEL GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL

SÍLVIA BLANCH-GELABERT

*Aprendre fent un servei a la comunitat  
permet créixer com a persona  
i com a professional.*

Aquest capítol<sup>1</sup> narra l'experiència d'implementar projectes d'aprenentatge servei en el pràcticum de quart curs del grau d'Educació Infantil (GEI) de la Universitat Autònoma de Barcelona amb l'objectiu d'incorporar el compromís social i facilitar una major transferència entre la Universitat i els centres educatius. En els diferents apartats s'aniran desvelant aspectes com la motivació inicial, el procés seguit, l'avaluació, les dificultats trobades i altres elements clau a l'hora de desenvolupar aquesta innovació.

## PER QUÈ VAM INTRODUIR L'APs EN EL GRAU?

La incorporació dels graus d'Educació Infantil el curs 2009-2010 va suposar canvis en els plans d'estudis i, per tant, una oportunitat per repensar la formació de mestres. A la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB vam fer una aposta important perquè el pràcticum pogués fer-se del primer al quart curs. Cada any, una comissió on hi havia representat professorat de totes les unitats interdepartamentals i el vicedegà de pràcticum es reunia per planificar el pràcticum del curs següent, a mesura que el grau s'anava desplegant.

Durant el curs 2011-2012, les persones que configuràvem la Comissió d'Infantil ens vam reunir per elaborar la concreció del darrer pràcticum del grau. Érem conscients que amb la incorporació d'un quart curs volíem que els estudiants anessin més enllà d'una intervenció a l'aula, que ja havien fet en els al-

1. Vull donar el meu agraïment a P. Comes, M. Edo, J. Estrada, X. Gimeno, M. Morón, G. París, T. Peire, A. Careta, N. González, A. Barba i J. Oriols, de l'equip Sumant Compromís Educatiu. Part de l'escrit parteix de les reflexions conjuntes i individuals que fem en el marc de les trobades. I també vull fer arribar el meu agraïment a l'AGAUR per l'ajut Millora i Innovació en la Formació de Mestres ARMIF2014 (00049).

tres cursos. Així, amb la comissió vam revisar què demanàvem als estudiants per a cada pràcticum: a primer fan una observació i una anàlisi sobre l'escola i el seu context; a segon planifiquen i desenvolupen un seguit d'intervencions a l'escola bressol; a tercer elaboren per al parvulari una programació adaptada a la metodologia de l'escola (escenaris d'activitats, tallers, ambients, projectes, etc.); i, a quart, veient l'evolució de cada curs, volíem obrir les possibilitats d'intervenció. Pilar Comes, una companya, ens va proposar incloure l'ApS com a opció durant les pràctiques de quart curs perquè implicava compromís social i treball amb la comunitat. Ella ja feia anys que ho estava implementant i ho valorava molt positivament.

### COM VAM DESENVOLUPAR EL PRÀCTICUM AMB APS?

Inicialment, la idea va agradar a tota la comissió, però, alhora, ens va costar molt entendre la diferència entre un projecte d'escola i l'ApS. Per poder resoldre aquesta dificultat, Pilar Comes va preparar una formació a tota la comissió i també va elaborar un document de suport amb diverses definicions i webs on es podien consultar projectes. Ja aquell curs, Mar Morón, una professora, va provar de desenvolupar un pràcticum de la diplomatura de Mestre d'Educació Infantil amb ApS per tal de provar si aquest tipus de projectes eren viables en el marc del pràcticum.

Aquest pràcticum amb ApS es va iniciar amb la detecció de necessitats a l'escola, no només a l'aula. A partir d'aquesta detecció, l'estudiant va fer una proposta de servei al pati del centre educatiu per tal d'aportar algun element que millorés les possibilitats educatives de l'espai exterior. El projecte va ser aprovat per l'equip directiu de l'escola i la mestra de l'aula, així com la tutora de la Universitat. L'estudiant, juntament amb els infants de la seva aula referent, va triar fer un tipus al pati i durant les pràctiques, amb la col·laboració dels infants, el van dissenyar i elaborar.

Després d'aquesta prova pilot, cinquanta-cinc estudiants van triar aquesta modalitat i entre ells van desenvolupar quaranta-sis projectes d'ApS en les diferents escoles on estaven fent les pràctiques. Analitzant l'experiència, la comissió va valorar l'ApS com un tipus de projecte molt adient per als estudiants de quart i es va decidir que, atesa la implicació que requereix, fos un tipus de projecte voluntari a escollir entre tres propostes que es detallen en l'apartat següent, on es pot llegir el contingut del document que es lliura als estudiants i als tutors.



## MODALITATS DEL PRÀCTICUM IV

L'últim curs del grau és un moment adient i una oportunitat per diversificar les opcions que proporcionen les pràctiques per a la intervenció dels estudiants en l'àmbit escolar.

Mitjançant la implicació en el projecte de pràctiques, els estudiants poden progressar en el coneixement dels centres d'educació infantil i en l'adquisició de recursos professionals que els permetrà demostrar les habilitats, els coneixements i els procediments adquirits per a la seva competència professional com a mestres.

Així, el Pràcticum IV (PIV) requereix desenvolupar un projecte educatiu que s'ha de triar entre tres modalitats diferents. La modalitat triada es pot establir a proposta del centre, del tutor de la Facultat o del mateix estudiant. Per tant, la tria del tipus de projecte i el seu contingut sempre es decideixen per acord de tots els implicats: l'estudiant, el centre formador i els tutors de la Facultat.

En línies generals, es pretén que els estudiants puguin:

- Conèixer la realitat educativa d'una escola bressol o parvulari.
- Situar el projecte d'innovació en els plantejaments institucionals de l'escola.
- Dissenyar i portar a terme un projecte educatiu, a l'escola i a l'aula, implicant-hi els infants.

En aquest sentit, és important poder aclarir què entenem per projecte educatiu de pràctiques. Així, el definim com el conjunt d'activitats o propostes d'espais i materials que es desenvolupen durant el període del Pràcticum IV. El projecte es programa d'acord amb el currículum de l'etapa d'infantil i l'objectiu és que sigui útil per a la formació dels estudiants del grau i contribueixi al desenvolupament dels infants a qui va dirigit i a la transformació favorable del centre on es realitza.

El pràcticum per projectes obre la possibilitat de realitzar pràctiques vinculades monogràficament a una àrea curricular, o activitats curriculars enfocades des d'una perspectiva interdisciplinària i transversal, o intervencions més relacionades amb l'organització escolar i les relacions amb l'entorn. Totes les opcions estan obertes.

Cada escola, d'acord amb el tutor de la Facultat, determina les modalitats de projectes que pot oferir. Totes les modalitats de projectes han d'incloure la intervenció educativa dels estudiants de pràctiques.

### *Modalitat A: projecte d'intervenció didàctica*

Les activitats que conformen el projecte de pràctiques de la modalitat A tenen a veure amb l'aplicació didàctica de les àrees d'experiència i desenvolupament de l'educació infantil. S'orienten a l'aprofundiment del coneixement dels components didàctics teòrics i procedimentals per a la seva aplicació a l'aula.

Tal com s'indica en el currículum de l'educació infantil de primer i segon cicles, en aquesta etapa les àrees s'interrelacionen per crear uns espais d'aprenentatge globalitzats en els quals es contribueixi al desenvolupament integral dels infants, acostant-los a la interpretació del món, donant significat i facilitant la seva participació activa. Les activitats i els projectes de treball s'han de tractar de manera globalitzada i amb interès i significat per als infants.

La intervenció didàctica pot derivar-se de la programació de l'aula ja prevista, o bé pot ser proposada pel tutor de la Facultat o pels estudiants de pràctiques i acceptada per l'escola.

Normalment inclou de sis a vuit sessions que són programades per l'estudiant; la tipologia de la intervenció resta oberta en cada cas a la decisió que prenguin els tutors del centre formador, la Facultat i l'estudiant de pràctiques.

Aquesta modalitat de pràctiques no limita cap opció de tractament interdisciplinari, transversal o del tipus que es consideri convenient.

### *Modalitat B: projecte de centre*

És habitual que els centres formadors desenvolupin projectes educatius com a mètode d'organització del centre. Aquests projectes sovint són de caràcter transversal i interdisciplinari i van més enllà de les programacions d'aula. Es dediquen a aspectes molt diversos i de diferent envergadura.

Poden implicar una o diverses àrees curriculars, o cap en concret. Afecten un grup classe, més d'un grup, un o més d'un cicle, o el conjunt del centre. El seu àmbit de desenvolupament pot limitar-se al centre, però també pot transcendir més enllà, a l'entorn social, famílies, barri, ciutat...

Acostumen a cobrir necessitats o aspectes que el centre considera d'interès educatiu especial i que s'escapen de les activitats quotidianes que es porten a terme a les aules. Poden ser projectes de caràcter puntual d'un curs acadèmic, per atendre una circumstància determinada o per aprofitar una oportunitat extraordinària, sense continuïtat. O poden ser projectes que es repeteixen cada curs i que l'escola va adaptant i perfeccionant.

Aquests projectes també poden ser proposats pel tutor de la Facultat i assumits per l'escola com a propis. Preferiblement haurien de tenir continuïtat i, si és possible, haurien de consolidar-se com a projectes de pràcticum i de centre. Alguns dels projectes de centre estan relacionats amb àrees concretes, com l'art, o amb temes d'actualitat, com els refugiats, per exemple. L'estudiant, quan arriba a l'escola, sol trobar-se amb el projecte ja triat i prepara les seves intervencions i aportacions en relació amb el projecte.

En tot cas, són projectes d'escola en la realització dels quals els estudiants del grau d'Educació Infantil (GEI) poden trobar una font d'experiències d'alt interès formador.

### *Modalitat C: projecte d'aprenentatge servei*

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

El projecte d'aprenentatge servei s'estableix a proposta de l'estudiant implicat, amb el consens i l'acord previs amb el centre formador i amb el tutor de la Facultat. Per fer-ho és imprescindible que l'estudiant de pràctiques conegui suficientment el centre i el seu entorn. Així, els centres formadors que ofereixen aquesta opció han d'aportar la informació als estudiants, així com facilitar l'observació i la participació en les dinàmiques del centre i del centre amb l'entorn, per tal que puguin progressar en la detecció de necessitats.

L'estudiant s'ha d'esforçar a detectar aspectes susceptibles de millora i a concretar les aportacions que, mitjançant la seva feina i d'acord amb el tutor de la Facultat i del centre, consideri que poden suposar una transformació favorable en el centre. Algunes vegades, però, és el mateix centre qui fa la proposta quan ja té detectades algunes necessitats.

Una vegada acceptada la proposta de projecte d'ApS d'acord amb totes les parts, els estudiants implicats defineixen el projecte de manera detallada, determinen les fases de realització i es comprometen en el seu desenvolupament.

L'objectiu de la modalitat d'ApS en el context del Pràcticum IV del GEI és que els estudiants que hi optin puguin realitzar una intervenció que comporti alguna millora constatable en l'àmbit del seu centre de pràctiques alhora que desenvolupin les competències i els resultats d'aprenentatge d'aquesta assignatura. El servei que l'estudiant aporta a l'escola suposarà una millora que serà el

resultat del coneixement del medi, la creativitat, l'esforç personal, el treball en equip i el compromís amb l'escola i amb la societat.

### COM REALITZAR UN PRÀCTICUM D'APS?

Des de la coordinació vam preparar un esquema general del procés de realització d'aquest pràcticum d'ApS que es concreta en cinc fases:

1. Els estudiants matriculats en un mateix centre (tres o quatre de mitjana) fan una anàlisi de la realitat educativa del centre i el seu context. A través d'aquesta mirada crítica i constructiva de la realitat escolar van detectant necessitats, aspectes que es comenten i es comparteixen amb la direcció del centre i amb el seu tutor de la Universitat, i que, per consens de les tres parts, arriben a focalitzar en un tema concret.
  - *Acció*: detecció de necessitats i presentació de la proposta de servei que s'ha de fer per compartir amb l'equip docent de l'escola. S'accepten propostes per part de l'escola.
  - *Reflexió personal*: autoanàlisi a partir de la rúbrica inicial sobre les competències personals i prosocials.
  - *Anàlisi grupal*: treball conjunt amb la tutora de la Universitat per tal de poder concretar la proposta de servei que s'ha d'oferir a l'escola.
  
2. Una vegada concretat el seu focus d'atenció, comencen a desenvolupar una proposta del projecte d'innovació adequat, justificant i argumentant la seva validesa en aquest entorn.
  - *Acció*: negociació i concreció del servei o projecte que es decideix de manera consensuada de dur a terme amb el centre i la tutora de la UAB.
  - *Reflexió personal*: anàlisi del procés des de la seva perspectiva individual.
  - *Anàlisi grupal*: com es poden vèncer els obstacles i quines estratègies s'han de seguir? Quines capacitats es posen en acció en aquesta fase?
  
3. A continuació, se centren en la conceptualització i el disseny del projecte, que conté un marc teòric, els objectius generals i específics, així com els criteris metodològics d'organització i gestió del projecte. Fan també un cronograma ben detallat (encara que flexible durant l'execució) i un càlcul del pressupost.

- *Acció*: programació estratègica de l'execució del projecte, previsió de materials i procés de creació, amb el cronograma i els actors que hi intervindran.
  - *Reflexió personal*: anàlisi del procés des de la perspectiva individual.
  - *Anàlisi grupal*: com s'ha de dinamitzar el projecte per fer-lo possible i de la millor manera?
4. Van implementant la proposta, readaptant el projecte a la realitat i ajustant la pròpia acció als imprevistos. Aquesta fase es comparteix activament amb els educadors del centre i el tutor de la Universitat, reflexionant i avaluant la pròpia acció i la marxa general del projecte.
- *Acció*: execució del projecte i implementació.
  - *Reflexió personal*: quin paper convé que desenvolupi, com intervinc i com facilita la intervenció dels altres?
  - *Anàlisi grupal*: en el procés d'implementació, quin paper han tingut els infants de cada aula, les famílies, les mestres i altres membres de la comunitat educativa? Quin ha estat el resultat?



Figura 1. Estudiants fent l'ApS a l'Escoleta de Bella-terra, tutoritzats per la Mequè Edo.

5. Acaben fent una valoració centrada en una reflexió sobre el que els ha aportat el Pràcticum IV a partir d'una selecció d'evidències que mostrin els aprenentatges. Presenten una memòria escrita i un audiovisual de set minuts que reflecteixi l'abans i el després del seu pas per l'escola. Al centre escolar es tanca el projecte amb el reconeixement, sovint una festa en la qual la comunitat educativa agraeix públicament l'aportació que acaben de realitzar aquests futurs mestres.

- *Acció*: comunicació del projecte.
- *Reflexió personal*: revisió de la rúbrica de competències inicial i autoretrat com a mestre.
- *Anàlisi grupal*: celebració o reconeixement a l'escola i exposició conjunta de projectes del pràcticum a la Facultat.



Figura 2. Celebració de l'ApS a l'Escoleta de Bellaterra, amb estudiants tutoritzades per la Mequè Edo.

#### FORMACIÓ SOBRE AP<sub>S</sub> DELS ESTUDIANTS, TUTORS DE PRÀCTIQUES I ESCOLES

Un aspecte important que s'ha de tenir en compte a l'hora d'implementar projectes d'ApS és la formació dels estudiants, dels tutors de pràctiques de la Facultat i de les escoles. Per això vam utilitzar una formació en cascada, és a dir, cada professor es va encarregar de formar de manera informal els altres tutors de pràcticum i aquests, alhora, van formar els estudiants i mestres implicats a les escoles:

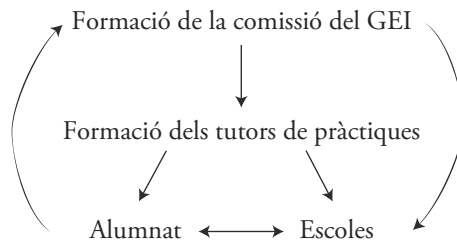


Figura 3. Formació sobre projectes d'ApS.

A part de la formació més individualitzada, duem a terme altres accions des de la coordinació per facilitar la formació sobre aquest tipus de projectes:

1. Conferència inicial del Pràcticum IV, on s'explica què és l'ApS i com s'ha de desenvolupar i avaluar. També s'exposen exemples fets pels estudiants de cursos anteriors.
2. Documentació sobre l'ApS a l'abast de tutors i estudiants.
3. Vídeos amb projectes d'ApS fets per estudiants amb autorització de l'escola (es poden consultar a: <http://grupsderecerca.uab.cat/compromiseducatiu/content/repositori-dexemples>).
4. Jornada de pràctiques dirigides a les escoles, en la qual es convoca les escoles i es presenten projectes on s'inclouen exemples d'ApS fets pels estudiants.
5. Jornada final de PIV, en la qual els estudiants conviden les escoles a visualitzar els vídeos fets pels estudiants on expliquen els projectes realitzats i què els ha aportat el pràcticum.

Les diferents accions es valoren molt positivament, però encara ens falta poder fer una formació més continuada als estudiants i sobretot a les escoles, que encara no hi estan familiaritzades i ens ho demanen. Una dificultat que ens trobem és el fet que al grau hi ha molts canvis de tutors de pràctiques i això suposa sovint haver de començar de nou en comptes de consolidar el projecte. Els tutors que senten a parlar per primera vegada d'ApS solen tenir dues reaccions: principalment s'engresquen molt, però alguna vegada hi són reticents i, malgrat que els estudiants demanin fer ApS, no sempre hi estan d'acord.

#### AVALUACIÓ DE LA INCORPORACIÓ DELS APS AL GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL

Per poder millorar l'avaluació d'aquest tipus de projectes, un grup de professors d'educació infantil i primària de la Facultat vam obtenir un ajut del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (ARMIF-2014/00049, de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca [AGAUR]). Aquest ajut ens ha permès constituir-nos com a Equip de Recerca Sumant Compromís Educatiu (ERSCE), recollir evidències sobre els projectes d'ApS desenvolupats pels estudiants i així poder analitzar els punts forts i els punts febles per realitzar propostes que millorin la formació. Per tal de facilitar recursos per al professorat i per a les escoles, des de l'equip s'ha creat un web on es poden consultar les publicacions, contribucions a congressos, el repositori d'exemples i altres materials que han de facilitar el desenvolupament d'aquests projectes amb compromís social (es pot consultar a <http://grupsderecerca.uab.cat/compromiseducatiu>).

El resultat, després de quatre cursos en què hem facilitat la possibilitat de fer projectes d'ApS en el marc del Pràcticum IV, és que la valoració per part dels centres educatius, els estudiants i la Universitat és molt positiva. Una evidència d'aquesta valoració ha estat l'augment any rere any d'aquest tipus de projectes, que incrementen la demanda. El curs 2012-2013, un 44% dels estudiants va desenvolupar ApS, i el curs 2014-2015, un 59% del total d'intervencions dels estudiants va ser d'ApS.

Més de la meitat dels estudiants van optar per fer un ApS (59%), però ens vam adonar que algunes intervencions d'altres tipus, tot i ser ApS, els estudiants i/o el professorat no les identificaven com a tals perquè entenien de manera rígida les diferents fases de l'ApS basades en Andrew Furco (detecció, planificació, desenvolupament i celebració). Generalment el motiu era que no hi havia una detecció de necessitats per part dels estudiants perquè l'escola ja feia una proposta (que calia consensuar amb l'estudiant i el tutor de la Universitat). Altres vegades era perquè la celebració per part de l'escola ni implicava una festa ni un reconeixement explícit.

Els estudiants que van triar fer ApS expressen una millora en el seu desenvolupament competencial considerablement major que els que van triar altres tipus de projectes. Malgrat que en algunes competències s'avaluen més baix al final del pràcticum, no és que empitjorin, sinó que reajusten les seves conceptualitzacions de la competencialitat, i, en reajustar-les, es valoren per sota de com ho havien fet inicialment. Prenen consciència de les diferents competències posades a la pràctica a l'escola.

Considero que cada vegada més anem posant en pràctica les diferents capacitats que esmenta aquest qüestionari; per això i per altres experiències amb nens, en algunes d'aquestes he posat puntuacions altes. El pràcticum ens ofereix la possibilitat d'afrontar una diversitat de situacions que ens fan aprendre i adonar-nos dels nostres límits i punts forts. Algunes de les capacitats les he puntuat més baixes perquè considero que, encara que m'esforço per practicar-les, necessito més experiències. Penso que tot educador es va formant al llarg de la seva trajectòria i que és a partir de l'experiència que ens anem formant. (GEI-IME5)

D'altra banda, les mestres valoren molt positivament els projectes d'ApS per les aportacions que fan a l'escola i també perquè en la major part dels casos senten que l'estudiant també els ha ajudat a millorar a ells com a mestres.

Crear més debat entre mestres fa plantejar coses que estaven aparcaades. Donen un joc potent, temes potents. (GEI-GF8)



Quan van muntar els troncs a fora amb pares i infants, elles ho coordinaven. Comunicació fluida i responsables del procés. (GEI-GF4)

Hi va haver una mestra malalta que va ser substituïda durant tres dies. La practi- cant va ajudar la persona substituïda a incorporar-se. (GEI-GF3)

Sempre que hi ha una interacció entre dues persones hi ha canvis. L'estudiant és un recordatori que tots estem aprenent. Incideix en la possibilitat de replante- jar-se coses. (GEI-GF1)

Refresquen el dia a dia de la pràctica. (GEI-GF3)

Ens ha servit d'excusa per canviar el sistema. Catalitzen canvis: ve un de fora i t'ho fa. Repercussió a tota l'escola. (GEI-GF7)

Així, el model que proposem ofereix un procediment per poder afavorir al màxim el procés d'aprenentatge i, alhora, el compromís amb la comunitat.

La proposta encara el repte del compromís social i la seva implementació en la formació universitària. Sovint el que costa és que aquest vincle amb la societat s'integri com un dels objectius del propi procés d'ensenyament- aprenentatge. Per això, el model de compromís social que desenvolupa l'ApS va adquirint cada vegada més rellevància en l'entorn universitari. L'ApS és un enfocament educatiu, que fomenta un compromís social de l'individu i de la institució docent a través de projectes d'aprenentatge formals, on el servei a la societat s'integra en el procés educatiu i s'avalua com una part més del procés.

Tot i això, hi ha diverses consideracions que voldria remarcar:

- La implementació d'aquests projectes ha estat facilitada per l'acord de la Facultat, i especialment del GEI, d'institucionalitzar-ho i oferir-ho a tot-hom, com a opció. Des de la coordinació, tenir aquest suport del deganat i el professorat ha estat molt valorat i ha permès seguir consolidant aquest tipus de projectes.
- Els projectes de compromís social, com l'ApS, suposen un repte important per als estudiants que els duen a terme i també la vivència que desenvolupen més competències que els companys que han implementat projectes més concrets i centrats en els continguts. A continuació, vegeu un frag- ment d'una valoració d'una estudiant:

Durant el projecte d'ApS ens hem trobat amb molts obstacles que han fet endarrerir la nostra intervenció i considero que aquest fet m'ha fet ser més realista i flexible a l'hora de planificar les tasques. A més a més, el fet d'haver de ser un projecte consensuat m'ha ajudat a desenvolupar estratègies de negociació, seducció i adaptació a cada moment. (GEI-FME2)

- Els projectes de compromís social, com l'ApS, estan molt ben valorats pels estudiants i mestres, però també pels tutors de la Universitat, perquè par- teixen d'una necessitat real de l'escola i a través del treball de l'estudiant es desenvolupen les competències de l'assignatura que l'emmarca de manera més significativa. En aquest sentit, els estudiants, tutors i mestres tenen un qüestionari de competències per poder analitzar el seu procés i progrés i també la seva rúbrica amb les competències clau.
- Els estudiants tenen un grau d'implicació molt alt i això suposa sovint dedicar moltes més hores de les que està previst inicialment. En aquest sentit, el calendari del PIV no afavoreix que els estudiants puguin fer els projectes amb prou temps, ja que sovint inauguren el servei a l'escola tot just quan acaben les pràctiques i no poden veure com els infants en fan ús.
- L'avaluació d'aquests projectes encara és un repte, sobretot quan el servei es fa en espais fora de l'aula, en espais exteriors, estances, ambients, etc.
- Pel que fa a la coordinació del GEI, aquests tipus de projectes requereixen més atenció i temps per formar els diferents actors i fer-ne una avaluació amb evidències. Tot i això, pels resultats obtinguts a tots nivells, penso que val la pena seguir impulsant-los.
- Incloure projectes amb compromís social en el grau m'ha facilitat l'assis- tència a congressos, poder conèixer altres universitats on ja s'hi estava tre- ballant, formar part de la Red de ApS de las Universidades Españolas i, posteriorment, participar de l'inici de la Xarxa d'ApS d'Universitats Cata- lanes. Tota aquesta xarxa també ha contribuït que aquesta innovació pugui passar a ser una proposta cada vegada més consolidada del grau.

Ens adonem que els projectes amb compromís social són projectes forma- tius que van més enllà de ser una metodologia. Són projectes recomanats per diferents entitats com la Unesco i són visibles en el marc de les polítiques edu- catives de la Unió Europea i en els plans estratègics de les mateixes universitats. Atenent aquestes recomanacions i els resultats obtinguts en la recerca que hem estat fent a través dels ajuts ARMIF2-2014 i ARMIF 2-2015, caldrà seguir desen- volupant aquest tipus de projectes per millorar la docència a la universitat.

# UN TREBALL DE FI DE GRAU MOLT ESPECIAL

ANNA ESCOFET

## INTRODUCCIÓ

L'experiència que es relata a continuació s'ha desenvolupat en el grau de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, a l'assignatura de Treball de Fi de Grau. Es va iniciar el curs 2012-2013 i es continua fent en aquests moments, de manera que fins ara s'han realitzat gairebé una trentena de treballs de fi de grau en clau d'ApS.

## ELS INICIS

El primer any que a la Facultat d'Educació es feia el treball de fi de grau (TFG), l'equip docent de TFG del grau de Pedagogia tenia moltes expectatives, i també molts dubtes, sobre com s'havia de fer, quina era la millor manera de treballar amb els estudiants, el nivell d'acompanyament que els tutors havíem de fer..., en fi, sobre el desenvolupament de tot el procés.

En el meu cas, a més, hi havia el fet que, d'acord amb l'Oficina d'Aprenentatge Servei de la Facultat, havíem contactat amb la Creu Roja per tal d'oferir als estudiants la possibilitat de fer el TFG en clau d'ApS. Calia, doncs, posar fil a l'agulla i vam començar per conèixer la Creu Roja. Així va ser com vaig descobrir la Ruth, la tècnica de la Creu Roja del programa Reforç Escolar, amb qui vam parlar detalladament del programa, de les seves característiques i de les necessitats dels voluntaris que atenen els nens i les nenes. Va ser així com vam acordar que l'enfocament que donaríem al TFG seria el disseny d'un programa d'activitats per al voluntariat.

La tasca està emmarcada en el projecte de reforç escolar dirigit a infants de 6 a 12 anys i joves de 13 a 16 anys en situació de vulnerabilitat i risc d'exclusió social. Aquest projecte té com a objectius principals fomentar en els infants i joves

l'adopció d'habilitats socioeducatives i promoure l'educació en valors fora de l'entorn acadèmic a través d'activitats ludicoformatives. (A.)

L'elecció d'aquesta línia de treball va ser motivada des d'un inici pel fet de percebre com tenia una aplicació més directa amb allò que es realitzaria i que no quedaria merament com una investigació o elaboració d'una proposta innovadora, sinó que s'implementaria, tindria un sentit; és més, donaria un servei des de la meua visió pedagògica, si més no a una institució, la Creu Roja. (H.)

El pas següent va ser incloure aquest projecte en la llista de temes que s'havien d'oferir als estudiants de TFG del grau sota el títol «La inclusió social en el marc de l'educació no formal. Elaboració d'un programa d'intervenció socioeducativa per a la Creu Roja». Unes quantes setmanes després, quan els estudiants van fer la selecció, el projecte va ser triat per un grup de quatre estudiants de Pedagogia.

L'elecció d'aquesta temàtica es deu al meu interès personal per la intervenció socioeducativa amb infants i adolescents en risc d'exclusió social. El fet de treballar directament amb la Creu Roja va ser un element a tenir en compte, ja que em permetia entrar en contacte amb una gran institució vinculada a l'àmbit professional que m'interessa. També em va engrescar la idea de participar en un projecte d'aprenentatge servei i que la proposta que elaboréssim fos real i amb una clara utilitat. (A.)

Sovint no ens adonem que les universitats van darrere de les necessitats de la societat i ens centrem en la importància que donin resposta a les demandes del mercat laboral i ofereixin titulacions adaptades a aquestes demandes. Per tant, el primer agraïment ha de ser forçosament per a la Creu Roja, ja que ha possibilitat que des de dins de la Universitat els estudiants coneguim i entenguem la relació que s'estableix entre la institució acadèmica i la comunitat. A més, m'ha apropat a una realitat social molt relacionada amb els meus interessos i motivacions i, ben segur, de gran influència en la meua formació. (L.)

## EL CAMÍ

A partir d'aquí vam fer les primeres trobades. Les estudiants i jo ens vam conèixer i vam començar a parlar de les possibilitats que ens oferia fer el TFG amb la Creu Roja, els dubtes que se'ns plantejaven i les possibilitats que hi vèiem. Els inicis del procés no van ser fàcils. Per una banda, pel que fa a l'or-

ganització, ja que era la primera vegada que fèiem TFG al grau de Pedagogia i estàvem dibuixant el camí que volíem fer juntes; a més, ens estàvem plantejant un TFG grupal i calia anar acordant els detalls del que volíem que fos aquest treball, ressituant les expectatives de totes nosaltres, valorant les forces i la dedicació que s'havia de destinar al treball i tot el que anava sorgint en cada una de les trobades. I, per altra banda, no van ser fàcils pel que fa al contingut, ja que havíem d'ajustar-nos a les necessitats de la Creu Roja i, alhora, havíem de desenvolupar un treball que respongués a tots els requisits acadèmics.

Com es deixa entreveure, no és un treball de fi de carrera comú; es tracta d'un projecte d'aprenentatge servei. Això vol dir que, des de la Universitat, se'ns va oferir realitzar una proposta a la Creu Roja per tal de contribuir a la millora del projecte de reforç escolar. La Universitat com a nexa ha permès que totes dues parts en sortim beneficiades, ja que nosaltres, com a estudiants, desenvolupem un aprenentatge a través de l'aplicació dels coneixements i les habilitats adquirides al llarg de la carrera, i, per altra banda, la institució rep una ajuda elaborada amb molta dedicació i supervisió. Cal destacar que, ateses les característiques de la demanda i la cura del contingut, el treball ha alternat parts individuals i parts grupals. Les participants en el projecte hem planificat, dissenyat i treballat conjuntament per elaborar la guia didàctica, però cal dir que, tot i tractar-se d'un producte final comú, cada una de les quatre estudiants ha realitzat una part individual i ha aportat les seves característiques personals a la part conjunta. El debat constant, la reflexió crítica i la motivació de totes les integrants són fets característics d'aquest treball. (A.)

La proposta de TFG no parteix d'una iniciativa personal, sinó d'una necessitat real de l'entorn; per tant, l'adequació al col·lectiu a qui va dirigit, la cura del contingut i la utilitat requerida provoquen la necessitat de treballar de manera col·laborativa i en equip. Els objectius del treball, doncs, es troben molt lligats a la demanda realitzada per la institució social amb la qual hem col·laborat. Podem deduir que el present treball és de caràcter aplicat, ja que ha consistit en la creació d'un material didàctic. Tal com avançava anteriorment, el treball ha combinat el treball individual amb el grupal. Les característiques de la demanda han provocat que el treball en equip hagi estat un dels punts forts del treball, perquè les quatre participants en el projecte hem hagut de coordinar, planificar, dissenyar i decidir les actuacions que calia portar a terme. No obstant això, hi ha hagut molts moments de treball autònom, per tal de concretar i desenvolupar els acords. Tot i tractar-se d'un treball col·lectiu, cada estudiant ha seguit els seus propis criteris, dirigint i enfocant la proposta d'acord amb els seus interessos i motivacions personals. (L.)

Vam considerar la importància de dissenyar orientacions i propostes que propiciessin la implicació i la participació de les famílies en aquest projecte educatiu, ja que resulta un agent essencial per al desenvolupament dels infants i adolescents, a més que aquest fet propicia la creació de línies d'actuació similars entre els monitors i les famílies. Però, tot i que remarcàvem la necessitat d'abordar aquesta demanda de l'organització, vam haver de posar-nos uns límits i concretar la nostra tasca per tal que fos de qualitat i específica, que no resultés superficial pel fet de voler abastar més qüestions de les que podíem tractar d'una manera adequada al nostre treball per falta de temps. Ara bé, tot aquest procés d'elaboració de material i de discussió sobre la seva idoneïtat i adequació, s'emmarca en un treball en grup que m'ha permès desenvolupar les meves habilitats socials i dialògiques, així com nodrir-me de l'intercanvi de coneixement amb les meves companyes. Però, tot i això, el fet de realitzar col·laborativament el material ha suposat una sèrie de problemes i limitacions a l'hora d'organitzar la feina, distribuir tasques, coincidir en els enfocaments que es volen utilitzar, etc. (C.)

I vam anar avançant. Les estudiants van fer una primera anàlisi en profunditat de les necessitats que la Creu Roja els havia plantejat en les primeres trobades i van començar a pensar en el disseny del projecte d'intervenció socioeducativa per als nens i nenes participants en el projecte. Van acordar fer-ho de manera diferenciada per grups d'edat, amb objectius educatius diferents i metodologies pedagògiques adequades a cada un dels grups. I amb aquella primera proposta, vam tornar a trobar-nos amb la Creu Roja, que va trobar la idea interessant i adequada.

L'aprenentatge servei ha estat l'origen d'aquesta proposta de treball de final de grau. Des de la Creu Roja, es va fer una demanda a la Facultat de Pedagogia amb l'objectiu de rebre suport en l'elaboració de propostes i orientacions pedagògiques per a un nou projecte de reforç impulsat des de l'organització. En aquest cas, el servei ofert per part de les estudiants del grau de Pedagogia se centra en el disseny d'activitats que permetin assolir els objectius marcats per la Creu Roja. Per tal de fer-ho possible, ha calgut realitzar un treball exhaustiu sobre les necessitats dels infants i joves a qui es dirigeix el projecte, els objectius que es volen assolir, els valors a inculcar, la repercussió social de la proposta i la manera de portar-la a terme. (A.)

Era el moment de saber més: sobre el programa, sobre les dinàmiques en els diferents centres de la Creu Roja, sobre les dinàmiques desenvolupades entre nens, nenes i persones voluntàries... Però també del que representava teòricament l'educació en el lleure, el treball per a la inclusió social, els ele-

ments bàsics d'un projecte socioeducatiu... Era el moment d'unir tot el que havien après les estudiants durant la carrera, d'encarnar-ho en un context determinat!

És en aquesta línia on se situa el nostre posicionament envers les propostes educatives tradicionalment anomenades no formals, en les quals es disposa el treball en xarxa i l'aprofitament de tots els recursos de l'entorn com a agents educatius dels ciutadans, que poden i han d'ajudar al seu desenvolupament òptim, incidint especialment en les qüestions socials i comunitàries, fet tradicionalment poc treballat des de la institució escolar. Valorem aquest treball col·laboratiu i creiem en les seves potencialitats, per la qual cosa considerem especialment important la coordinació i participació amb les escoles, les famílies, les associacions i tots els dispositius de l'entorn dels usuaris del programa. A més de ser un fet important i valorable, permetrà una atenció més global i completa als participants del projecte, així com tenir propostes que potser no es poden abastar completament des del programa de la Creu Roja en concret. (L.)

Valoro de forma positiva el fet d'haver pogut conèixer el treball intern de la Creu Roja i l'enfocament de la seva tasca entorn de l'àmbit de la infància i la joventut. Enfocar el meu treball cap a la resposta d'una demanda real i realitzar un producte que serà aplicat en l'àmbit de Catalunya m'ha engrescat a posar en marxa totes les meves capacitats en la recerca d'un material el més aplicable i útil possible tant pels destinataris del projecte com pels voluntaris, que seran els que realment utilitzaran aquesta guia d'orientacions per a la seva feina a l'organització. Entre aquesta aplicabilitat, s'ha hagut de tenir com a pilar per a l'elaboració del treball l'atenció a la diversitat, atesos el gran ventall de centres on arribarà el material i la diversitat de característiques i necessitats que es poden trobar en cadascun d'ells. D'aquesta manera, he pogut experimentar les potencialitats de participar en un programa d'aprenentatge servei des de la Universitat, just en aquest punt de transició d'estudiant cap a professional, observant la validesa de la proposta i la forta vinculació entre teoria i pràctica que s'estableix. També considero una gran aportació la recerca conceptual realitzada entorn de la intervenció educativa per a la inclusió social, així com de l'educació no formal i l'ApS, que m'ha ajudat a situar-me en aquest treball en concret i en la construcció de la meua identitat professional com a pedagoga. Tot i haver realitzat multitud de treballs al llarg de la carrera, en aquesta ocasió el nivell d'exigència ha estat més alt i la dificultat més alta, però el resultat crec que ha estat satisfactori i un bon marc per situar tota la feina realitzada en relació amb el producte final del treball. (C.)

Vam acordar avançar seguint dues línies. Una portava les estudiants a conèixer els centres de la Creu Roja. Cada estudiant va visitar un centre i mitjan-

çant l'observació participant i les entrevistes a les persones voluntàries va poder fer una primera anàlisi de necessitats, que es va contrastar posteriorment amb les desenvolupades per les altres companyes. La segona línia consistia a revisar bibliografia, llegir-la en profunditat i elaborar un marc explicatiu del projecte que es volia desenvolupar.

En un primer moment vam elaborar una possible estratègia de detecció de necessitats, però a causa de la població tan nombrosa amb la qual es treballa, resultava de gran dificultat arribar a tots els usuaris i conèixer les seves necessitats. Així doncs, en aquesta primera etapa vam elaborar una sessió ideal del projecte de reforç escolar tenint en compte els diversos agents implicats en el procés de formació (voluntariat, participants), juntament amb aspectes més pràctics com són l'organització de les sessions, de la sala, les tasques i responsabilitats. Un cop consensuada aquesta situació ideal de sessió del projecte de reforç escolar, ja podíem començar l'observació de camp. (A.)

A poc a poc el TFG anava agafant forma. Ens reuníem periòdicament per contrastar els avanços de les estudiants, valorar el sentit i l'adequació de les propostes, discutir des del punt de vista teòric sobre els diferents aspectes dels treballs... I també ens reuníem amb la Creu Roja per contrastar idees i analitzar si les activitats i els projectes responien al que l'entitat esperava i necessitava.

La proposta que hem fet a la Creu Roja és una guia per al voluntari, ja que creiem que necessita un suport per part de l'entitat per tal de poder realitzar la seva tasca de la millor manera possible. A més a més, partim del fet que, per portar a terme aquesta tasca, els voluntaris no necessiten una formació pedagògica, sinó que poden procedir de molts àmbits diversos i per aquest motiu la guia els seria molt útil per dotar-los de tots aquells recursos, estratègies i eines que necessiten per a les sessions, a més d'orientacions pedagògiques específiques per al projecte i per a un col·lectiu en risc d'exclusió social. Aquesta guia estarà dividida per cicles escolars, des de cicle inicial de primària fins a segon cicle d'ESO, partint de les característiques generals del col·lectiu i de l'etapa evolutiva en què es troben els alumnes. (A.)

Encara hi havia un altre aspecte que cal destacar: les trobades de les estudiants amb mi —la seva tutora— van anar construint-se com un espai d'intercanvi de dubtes i desitjos sobre el seu futur i els seus neguits com a futures pedagogues.



M'agradaria destacar també la possibilitat que he trobat en aquest treball de vincular la pedagogia a l'àmbit social, ja que m'ha ajudat a prendre consciència de les necessitats socials i dels reptes pedagògics que tenim com a futurs professionals de l'educació. La realització d'aquest treball ha estat, doncs, un entrenament per a la meva tasca professional futura, una possibilitat de perfeccionar la meva formació i de donar sentit a tot allò estudiat al llarg del grau. (L.)

## ELS FRUITS

Va arribar el mes de maig i el moment de presentar el treball fet durant tot el curs. Els TFG estaven acabats.

Puc dir que he assolit el meu objectiu principal: l'aprenentatge amb la realització d'un servei. La meva motivació a l'hora d'escollir aquesta temàtica va ser la implicació d'un projecte d'aprenentatge servei, on el context real, la utilitat de la tasca i el contacte amb professionals eren les fonts del meu entusiasme. A més a més, tornant enrere, considero que podem fer una valoració molt positiva envers l'objectiu d'aprenentatge general establert a l'inici del projecte, ja que, tal com ens han fet saber des de la institució, el material proporcionat ha estat de gran utilitat i les valoracions rebudes han estat molt grates [...]. El major aprenentatge d'aquest treball l'atribueixo a la implicació en un projecte d'ApS, ja que la proposta pedagògica de l'ApS permet el desenvolupament de projectes educatius institucionals que ofereixin als estudiants la possibilitat de ser protagonistes d'iniciatives solidàries eficaces al servei de la comunitat, en les quals simultàniament puguin adquirir i aplicar coneixements, competències i valors rellevants per a la seva formació integral. A la vegada, estimulen l'aprenentatge i l'aplicació de continguts disciplinaris en contextos reals a la formació per al treball, la participació ciutadana i l'educació en valors. (A.)

En aquell moment vam saber que la Creu Roja editaria els projectes desenvolupats per les estudiants, de manera que les activitats creades arribarien als voluntaris de tot Catalunya. Aquell moment va ser la recompensa als nervis, els dubtes, les hores de dedicació, estudi i creació de les estudiants. I també ens va esperar a continuar oferint als estudiants de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona la possibilitat de fer els treballs de fi de grau d'acord amb les entitats.

Un cop finalitzat el projecte, puc afirmar que he après molt amb aquesta experiència; per una banda, continguts acadèmics derivats del grau o nous que he adquirit

per les característiques del projecte, i de l'altra, aspectes més actitudinals, com la dedicació, l'entrega, l'organització, el treball en equip, la presa de decisions, la flexibilitat o la reflexió crítica, entre d'altres. La implicació en aquest projecte ens deixa portes obertes a escala professional, ja que les representants de la Creu Roja ens van comentar que, un cop llegida la nostra proposta, han cregut oportú editar-la i publicar-la en l'àmbit de Catalunya i, amb perspectiva de futur, també en l'àmbit nacional. (A.)

D'això ja en fa cinc cursos. En aquests moments, l'Oficina d'Aprenentatge Servei ha consolidat la relació amb la Creu Roja i ha obert noves línies de col·laboració amb altres entitats que li permeten tenir un catàleg de temes per als TFG dels graus d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Social, Pedagogia i Treball Social. El camí segueix...



Figura 1. Projecte Èxit Escolar, fitxes d'activitats.  
Creu Roja Joventut.

# LLEGIM JUNTS. INICIACIÓ A L'APS DELS ESTUDIANTS DE PRIMER CURS DEL GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

QUECA CRIACH

La incorporació de la pedagogia basada en l'aprenentatge servei obria un món de possibilitats educatives per als estudis d'Educació (grau d'Educació Infantil i grau d'Educació Primària) de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull, on imparteixo docència. Un projecte d'aquestes característiques permet enfortir l'oferta dels estudis de la Facultat, ja que incorpora pràctiques que permeten una renovació en els currículums i les metodologies universitàries. L'ApS permet millorar la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge als graus i, alhora, dona resposta a la funció social de la Universitat i de l'ideari Blanquerna. L'ApS possibilita que la formació dels nostres estudiants passi per fer un servei a la societat, fora de les aules, amb els beneficis que proporciona al col·lectiu receptor. A més, aquests projectes reporten un gran potencial educatiu als estudiants: sortir de les parets de la Facultat, fer aprenentatges autèntics i no sobre paper, assumir responsabilitats personals i col·lectives, prendre decisions, arriscar-se, comprometre's..., i un llarg etcètera apoderador dels mateixos universitaris, sense oblidar que també es desenvolupen competències personals, socials i professionals.

## LA QÜESTIÓ ERA COM ARTICULAR-HO

Al grau de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport ja en tenien alguna experiència des del curs 2011-2012. Estudiants de primer i tercer organitzen una jornada amb projecció social en benefici d'un col·lectiu de població en risc social i/o sanitari.

Als estudis d'Educació vam iniciar l'experiència el curs 2013-2014, després de compartir expectatives i unes sessions formatives. Funcionem a partir de la iniciativa individual de cada professor que vulgui portar a terme alguna experiència d'ApS des de la seva matèria, amb la qual cosa dotem l'experiència d'horitzontalitat i presa de decisions des de la base.

L'ApS es porta a terme des d'assignatures i mòduls de diferent tipologia acadèmica: seminaris, assignatures obligatòries i optatives, i també treballs de fi de grau. Ara tenim pendent plantejar-ho des de pràctiques. S'alternen propostes de treball obligatori per a tothom o optatiu, propostes de treball més puntuals amb treballs més continuats al llarg del curs. En totes les propostes, la implicació del professorat és clau en l'acompanyament. Els projectes són diversos: 9 assignatures involucrades, 4 entitats socials, 25 escoles, 18 professors i 360 estudiants desenvolupant majoritàriament projectes dirigits a la infància vulnerable. Actualment l'ApS està present en tres dels quatre cursos del grau (dades del curs 2014-2015).

Des de l'inici s'ha anat planificant una estratègia global per fomentar l'ApS com una proposta pedagògica eficaç i compromesa des de l'educació superior. L'equip deganal ha donat suport sempre a la seva implementació.

## QUÈ PODÍEM OFERIR ALS ESTUDIANTS DE PRIMER CURS

Ens vam adonar que alguns estudiants es matriculaven al grau d'Educació amb poques experiències educatives amb infants en grup. Molts d'ells havien fet cançons i/o classes particulars individuals, no en grup. I com a mestres és important que tinguin experiència a gestionar grups, en una acció educativa que permeti establir una bona relació educativa. Pensant quina oferta formativa podríem proposar per poder portar a terme una acció educativa en petit grup, va sorgir la proposta del Consorci de Barcelona per col·laborar en el Programa Èxit 1, de reforç escolar durant el curs, en concret de Suport a la lectura:

Èxit 1 és un projecte del Consorci d'Educació de Barcelona amb els centres educatius, de caràcter preventiu, educatiu i no assistencial. S'adreça a l'alumnat de 5è i 6è de primària i de 1r i 2n d'ESO per facilitar la transició de primària a secundària. Les sessions de suport tenen lloc als instituts de secundària dues tardes a la setmana, en dies alterns, en sessions d'una hora i mitja.

Els amics@grans exerceixen una activitat formativa sense intenció professionalitzadora. Són un element d'innovació per la manera com el triangle afectiu tutor/a-amic@gran-estudiant/a repercuteix positivament en l'aprenentatge i els resultats acadèmics de l'alumnat. La proximitat de l'amic@gran permet que s'estableixin llaços de confiança i que esdevinguin un model de referència positiu.

Des del curs 2014-2015, el programa Èxit 1 compta amb la col·laboració dels amics@de la lectura. Es tracta d'estudiants de 1r que reforcen la tasca dels amics@

grans amb una activitat específica de comprensió lectora i gust per la lectura. Així s'explica a la web del Consorci d'Educació de Barcelona [www.edubcn.cat/exit/reforc\\_escolar/durant\\_el\\_curs](http://www.edubcn.cat/exit/reforc_escolar/durant_el_curs).

Seguint aquesta experiència, es proposa als directors dels graus d'Educació de Blanquerna la possibilitat que els nostres estudiants hi col·laborin. I així, el curs 2016-2017 comencem l'experiència anomenada Llegim Junts.

## COM HO VEHICULEM? ELS SEMINARIS DE LA FACULTAT

Des dels inicis de la Facultat, un dels àmbits formatius per excel·lència han estat els seminaris: espais de treball d'un tutor amb dotze o quinze estudiants per treballar aspectes competencials de caràcter transversal, relacionats amb el món educatiu, el currículum i la professió.

Aquesta proposta del Consorci s'ajusta perfectament per treballar des dels seminaris de primer curs, on un dels puntals és l'experiència educativa. Aquest projecte consisteix a proposar als estudiants la possibilitat de portar a terme algun projecte educatiu amb infants, on ells siguin els responsables, o si més no els corresponsables. En aquest sentit, des de la Facultat s'ofereixen dues possibilitats: una és que el mateix estudiant torni a la seva escola de quan era infant, tot recordant el que va significar per a ell l'estada en aquell centre, amb una nova mirada, amb ulls d'educador, i es posi ara al costat de la mestra i col·labori en les tasques d'aula pertinents; l'altra possibilitat complementària és la de col·laborar en el projecte Èxit del Consorci.

Les dues propostes tenen molt bona acollida i, tot i que alguns estudiants plantegen dificultats horàries per poder-ho compaginar, en la majoria de casos això es resol satisfactòriament:

Començo el diari de l'experiència educativa. Inicialment em feia certa mandra, ja que he hagut de canviar l'horari de les tardes, però com a estudiant de Magisteri trobo molt interessant la possibilitat que ens ofereix Blanquerna de col·laborar en aquesta experiència educativa, per tenir contacte amb nens en una escola i poder-los ajudar a millorar en la seva lectura. A veure com anirà! Fa una mica de respecte! (Judit)<sup>1</sup>

1. Agraïm als estudiants les aportacions dels seus diaris, que il·lustren les idees que hem mostrat.

Des de la Facultat els demanem que facin un diari on recullin la seva experiència, que es va compartint posteriorment al llarg de les sessions de seminari que portem a terme al llarg del curs:

El que està molt bé és que compartim les nostres experiències al seminari, i així ens ajudem entre tots i ens enriqueim mútuament. (Judit)

## COM HA ANAT?

Abans de seguir, voldria especificar per què en el títol d'aquest capítol parla d'una experiència d'iniciació a l'ApS dels estudiants de primer curs del grau d'Educació. En ser el primer any que l'hem portat a terme, amb estudiants que comencen els seus estudis d'Educació, no tenia clar que aconseguíssim que fos una experiència autèntica d'ApS i per això ho vam plantejar com una activitat d'iniciació. Però hem quedat gratament contents quan, seguint els diaris reflexius que han anat fent els estudiants —i que anirem esmentant per il·lustrar el que afirmem—, hem descobert positivament que es compleixen suficientment els aspectes per considerar que Llegim Junts és un projecte d'ApS.

Tot projecte d'ApS parteix de la voluntat de donar resposta a unes necessitats socials de l'entorn. Als nostres estudiants, com que són de primer curs, no els hem demanat que siguin ells els que facin aquesta cerca, sinó que el Consorci ja ha detectat que alguns nens i nenes d'algunes escoles de Barcelona necessiten millorar la seva competència lectora.

L'experiència va començar amb la presentació del projecte Èxit als estudiants de primer curs del grau d'Educació durant una de les sessions de seminari. Aquesta presa de contacte va servir per compartir l'anàlisi i la reflexió de les necessitats que impulsen el programa i perquè els estudiants coneguessin quin era el sentit del projecte, quina era la realitat dels nens i nenes a qui s'adreçava la proposta i quines necessitats tenien, i també algunes propostes d'intervenció.

## LA IMPLICACIÓ DELS ESTUDIANTS EN EL PROJECTE

Tot i que els nostres estudiants s'incorporen a un projecte que ja està dissenyat, ha esdevingut molt important la detecció de necessitats que ells mateixos han anat fent a partir de cada grup d'infants. Aquest era el compromís amb el Consorci. Des de Blanquerna demanaven que els nostres estudiants no fessin un simple voluntariat, no portessin a terme les activitats que ja havien estat disse-

nyades prèviament, sinó que, a partir d'una proposta inicial, ells hi poguessin anar introduint modificacions i, a mesura que s'hi anaven familiaritzant, anessin fent aportacions, o que poguessin compartir amb els amics@grans la responsabilitat del disseny i el desenvolupament del conjunt de l'activitat i que fins i tot, segons les aptituds dels nostres estudiants i del grup d'infants, poguessin decidir diferents aspectes rellevants de les activitats i del projecte. En altres paraules, sempre que ha estat possible, ells han participat en el disseny, l'execució i l'avaluació de la proposta.

La coordinadora del centre ha estat molt amable [...] també li agraeixo la llibertat que m'ha donat, ja que m'ha dit que als nens els puc portar tot el que cregui interessant sempre que estigui relacionat amb la lectura. Això m'ha fet molta il·lusió, ja que tinc moltes idees pensades i projectes per preparar [...]. Durant el primer dia i el segon vaig fer una petita entrevista a cada nen per intentar esbrinar els seus gustos, el seu interès cap a la lectura... Avui he passat a l'acció. Ahir em vaig preparar a casa unes quantes lectures per tal de fer la classe una mica més interessant i que no es fes monòtona. (Berta 1)

Tenen clar que cal la seva implicació personal per a l'èxit del projecte.

## EL SERVEI

Els estudiants són conscients que estan fent un servei social i cultural, ja que donen resposta a una necessitat detectada a la comunitat:

Avui m'he passat gairebé tota la sessió amb la Doae, que té un munt de problemes per aprendre a llegir, ja que per a ella és molt difícil perquè és marroquina. Per això, vaig suggerir a la mestra que, com que ella ha d'ajudar tots els nens i no té gaire temps per dedicar-li, m'agradaria estar amb aquesta nena. Em vaig quedar amb la Doae i vam imprimir diferents exercicis per ajudar-la. (Berta 2)

A part de la lectura, crec que és molt important que coneguim vocabulari en català, ja que la majoria d'estudiants no són catalanoparlants i fan poc ús d'aquesta llengua. (Marta P.)

Els estudiants, conscients de la dimensió social de la seva tasca, consideren important treballar les festes pròpies, per tal que els infants nouvinguts se sentin acollits a la nostra cultura.

Com que s'apropa Nadal, he decidit preparar lectures relacionades amb aquesta festivitat. Per als de primària, he portat poemes nadalencs, els han llegit i després els he demanat que els copiessin en unes cartolines de colors que havia comprat. Els he donat temps perquè les decoressin com volguessin, ja que volia que quedés una postal de Nadal. (Marta P.)

Avui he preparat una sessió especial per començar l'època de Nadal. La idea era fer un calendari d'Advent i tots els nens, el mestre i jo havíem d'escriure un número que correspongués a un dia de desembre. L'han escrit en un sobre amb un dibuix relacionat amb el Nadal (Pare Noel, els seus rens, arbres de Nadal...). (Berta 2)

S'acosta el dia de Sant Jordi i hem fet una classe dedicada a aquesta diada. Al Vicente li he portat un conte de la biblioteca que explica la llegenda de sant Jordi. El text era curt, però ha anat bé, ja que encara se sent insegur quan s'ha de comunicar en català. Estic contenta perquè no coneixia la llegenda i aquest any podrà celebrar la diada a Catalunya coneixent la seva història. Crec que, a més de conèixer la llengua, en Vicente també ha de saber coses sobre la nostra cultura i tradicions. Als altres els he portat unes vinyetes fetes per mi, les quals havien d'omplir amb dibuixos i lletra. El resultat final era un còmic que narrava la llegenda de sant Jordi. També he portat poemes relacionats amb la festivitat. [...] La lectura és un bon instrument per conèixer la cultura i les tradicions que ens envolten. (Marta P.)

El servei que porten a terme és complex, dura tot el curs i permet als estudiants adquirir experiència i destresa en la realització de tasques professionalitzadores que demanen creativitat, exigència i implicació elevades. Saben adaptar-se a l'interès dels infants, perquè veuen que, d'aquesta manera, serà més fàcil que la tasca que porten a terme tingui més èxit i contribueixi a millorar el nivell de lectura d'aquells infants:

Pel que fa als de cinquè i sisè de primària, com que a la majoria els agradaven les històries de por o d'extraterrestres... els he portat un text relacionat amb això, però incomplet, ja que volia veure com acabarien ells la història. I la veritat és que m'he quedat bocabadada amb la imaginació que tenen. La lectura era individual i cadascun l'ha acabat d'una manera diferent i original. (Marta P.)



## LA IMPLICACIÓ DELS ESTUDIANTS EN EL SEGUIMENT I L'AVALUACIÓ DE L'APRENENTATGE DELS INFANTS

Des del Consorci s'han dissenyat un seguit d'activitats i propostes de lectura i material divers a fi de dotar els estudiants d'eines que acompanyin els infants a millorar la seva lectura. Però aquest material és només un recurs més que poden fer servir els estudiants a l'hora de preparar les seves sessions. Per tant, els nostres estudiants tenen molt clar que les activitats que ells preparen, tot i ser lúdiques, han de promoure un aprenentatge: millorar la competència lectora.

He preparat una sèrie de jocs per tal que en Biel i jo poguéssim competir i jugar junts a jocs de paraules. Ha sigut molt divertit. Trobo que també està bé passar bones estones, encara que sigui llegint, per tal que al lector no se li faci tan pesat assistir a la sessió cada dimarts a la tarda. (Laura)

Al començament de la classe estava amb el noi que va arribar a Espanya l'any passat. Tenia dificultats per distingir el so «r» de la «l». L'he estat ajudant amb els exercicis adequats al seu nivell per treballar aquests sons. Més tard he estat llegint amb una nena un llibre que vaig portar de la biblioteca. També vaig portar un diccionari de casa meva i ella hi buscava les paraules que no entenia. Al final li vaig preguntar el que acabava de llegir i ella em va respondre molt bé. (Berta 2)

Els estudiants van veient quin és el nivell d'aprenentatge dels infants i van buscant estratègies didàctiques per donar-hi resposta, van valorant diferents opcions:

El que vam fer, per fomentar la comprensió lectora i l'auditiva, va ser, del llibre que havíem escollit, llegir una pàgina ell i una altra jo. La seva funció era explicar-me en quatre línies el que havia entès del capítol, i quan llegia jo, fer el mateix. Em vaig adonar que a l'hora d'explicar el que havia llegit no se'n sortia del tot, li costava recordar fets i esdeveniments importants. Per tant, aquest és un punt que haurem de treballar més a fons a les sessions. En canvi, la lectura en veu alta la fa bastant bé. La fluïdesa l'ha de millorar. (Laura)

Avui m'he preparat les següents activitats: per als de segon d'ESO, per als que els agraden els esports, he preparat una mena de joc: he imprès unes quantes fotografies de jugadors de diferents esports (alguns eren molt fàcils d'endevinar i altres eren més difícils); així doncs, quan no sabien de quin jugador es tractava, els feia llegir una mica sobre ell. Ha estat molt bé, ja que ha estat una manera de fer la lectura més interessant i els ha agradat que els possés a prova. (Marta P.)

A més, els estudiants decideixen quines activitats poden adequar-se millor a les necessitats dels infants:

Vaig decidir portar un altre llibre i fer algunes activitats que creia que el podrien motivar. (Berta 1)

I si no saben com plantejar la sessió, busquen ajuda. La Berta 1 va a l'aula d'autoaprenentatge de llengües de la Facultat:

Vaig a consultar al centre d'autoaprenentatge de Blanquerna. M'han dit que he de començar a ensenyar vocabulari d'imatges. Així ho vaig fer. Tot i que era difícil, ha estat aprenent a poc a poc. Però, és clar, encara no és capaç de llegir.

Però no és només important la millora de la lectura *per se*, sinó que també és important el treball dels valors.

El primer dia vam jugar a diferents jocs al final de la classe, i jo vaig observar que no es preocupen per les regles del joc, només juguen seguint les seves pròpies regles i no respecten les reals. Per tal de canviar aquesta situació i fer que aprenguin com han de jugar als jocs correctament, vaig preparar jocs per al proper període de sessions, i la idea era que havien d'inventar alguns jocs amb les seves pròpies regles i explicar-los als altres grups per tal de comprendre el valor de les normes en els jocs. (Berta 2)

Pel que fa als de primària, avui hem llegit un text que portava un missatge amagat. Els estudiants havien de descobrir el rerefons de la història. Era un escrit relacionat amb valors: la importància de l'interior ha de prevaldre per damunt de la bellesa purament física. Amb aquesta lectura he pogut treballar la comprensió i he aconseguit que els estudiants opinessin, aportant arguments i experiències personals. No obstant això, no ho he aconseguit amb tots: n'hi havia alguns que han entès el text a la primera però no sabien explicar-lo, d'altres que els feia vergonya i només es limitaven a respondre el que jo els preguntava. Alguns ho han explicat molt bé. He pogut observar que cada nen té un ritme d'aprenentatge i una personalitat diferents. (Marta P.)

I així com és important que els estudiants participin en el projecte, ells també valoren que els infants puguin participar en el seu procés:

Els porten els llibres que els agrada llegir amb mi. D'aquesta manera, jo també conec més llibres, alhora que és un gran plaer llegir amb ells i ensenyar-los tot el que pugui. (Berta 1)

Pel que fa a l'avaluació del procés dels infants, els estudiants van proposant activitats per reforçar els punts febles i per seguir avançant:

Crec que, de les lectures que els porto, aquesta ha estat una de les més productives, ja que, quan el company no havia entès el que l'altre li havia llegit, li demanava si ho podia tornar a repetir, si calia que llegís més a poc a poc, si havia de millorar la pronunciació [...]. A més, el fet de fer-ho per parelles ha estat molt divertit i han rigut molt. (Marta P.)

Feia dies que ens trobàvem amb en Biel, i la meva sorpresa ha estat que ha acabat el llibre ell sol a casa. Això em fa pensar que potser les ganes de llegir o de saber com acaba un llibre estan començant a despertar. Com bé vaig comentar a la darrera entrada del diari, a en Biel li falta fluïdesa llegint, per això, per a la sessió d'avui, he preparat unes fitxes amb unes paraules. Les paraules estan col·locades una a una en forma de piràmide, per tal que el Biel practiqui i les digui d'un sol cop de veu. Ha estat una experiència enriquidora. (Carbó 2)

Avui ha après els aliments i per això hem fet veure que estàvem en un restaurant en el qual ell era el cambrer i jo la clienta. Jo li deia el menjar que volia en castellà i ell ho apuntava en una pissarra en català. Crec que li ha agradat l'activitat perquè ha après lèxic d'una manera diferent. (Marta P.)

#### L'APRENTATGE DELS ESTUDIANTS.

##### EL TREBALL COMPARTIT AL SEMINARI

Al seminari es destina un temps específic a dialogar, debatre, contrastar... Aquest espai és clau per als estudiants a l'hora de tirar endavant el seu projecte, ja que permet compartir dubtes, dificultats, angoixes, propostes, tothom escolta tothom, i tothom se sent escoltat, les propostes d'un poden enriquir les de l'altre, es pensen solucions entre tots per donar idees a un company. És un referent important. I encara més: tot i que cadascú està físicament al seu centre, el fet de compartir-ho fa que tots tinguin la sensació de formar part també, una mica, dels projectes dels altres.

En aquest marc del seminari es descobreix què és l'aprenentatge servei. Aquí, tot compartint les experiències que van recollint als seus diaris, descobreixen que fent servei estan aprenent, com a persones i com a futurs mestres. S'adonen que de cap altra manera haurien pogut fer aquest aprenentatge fruit de la reflexió compartida. Han descobert la riquesa de poder aprofundir conjuntament en aquest espai privilegiat de reflexió.

## L'APRENENTATGE DELS ESTUDIANTS. EL TREBALL COMPARTIT A L'ESCOLA

Podem distingir tres tipologies més de treball en grup, a part de l'esmentat als seminaris. Pel que fa al funcionament i l'organització, els estudiants acostumen a anar en parelles a cada centre, tot i que cadascú està amb un grup diferent d'infants. S'ajuden mútuament, de manera que tothom, amb les activitats que prepara per al seu grup, contribueix al projecte comú de millora de la competència lectora dels infants d'aquell centre. En segon lloc, tenim el treball dels nostres estudiants amb els responsables del centre:

El mestre i jo hem decidit preparar alguns exercicis dinàmics per treballar junts, perquè ens vam adonar que alguns membres del grup en discriminen alguns altres perquè són de diferents països. (Berta 2)

I, en tercer lloc, tenim el treball en grup dels infants:

Finalment, vam organitzar activitats amb el mestre i vam aconseguir més o menys el nostre objectiu, però hem de treballar una mica més amb la finalitat de tenir el grup més unit i evitar aquest tipus de conductes discriminatòries. (Berta 2)

## L'APRENENTATGE DELS ESTUDIANTS. LA REFLEXIÓ

La reflexió és un dels elements inherents a aquests projectes. L'estudiant ha de recollir les seves reflexions individuals al llarg del projecte de manera formal en el diari d'aprenentatge, que després compartirà amb el tutor de seminari i la resta de companys:

El que més em va agradar és haver assolit els nostres objectius amb la Laura, la mestra de la classe. Fa uns quants dies, parlàvem de l'objectiu del silenci a classe a causa del fet que són molt xerraires i també que es distreuen fàcilment. En aquesta sessió estaven més tranquils, estan aprenent a ser menys cridaners. Hem tractat de centrar-nos en els nens que normalment solen distreure els altres i ajudar-los. (Berta 2)

Cal anar més enllà:

Els educadors encarregats em van fer saber que era un nen difícil, que no feia cas, que no faria res amb ell, etc. Però jo vaig poder treballar-hi molt bé i al final fins

i tot em va demostrar el seu agraïment fent-me una capseta de cartró. La meua conclusió és: no podem perjudicar un nen en funció del que altres ens han dit, i, en el cas de nens més entremaliats, hem d'estar més amb ells. (Berta 1)

Recullen sovint les seves emocions, sentiments i valoracions personals:

Em vaig passar tot el temps amb Hicham, un nen que està aprenent les taules de multiplicar. Per a ell és molt difícil estudiar a causa dels problemes que té a casa. Sempre vaig voler conèixer aquest nen que mostra la seva part rebel, però, en realitat, quan passes temps amb ell, descobreixes un nen amb un munt de problemes i un bon cor. Sempre vol atreure l'atenció dels altres i el mestre sempre el renya. He tractat de motivar-lo pensant que és un bon estudiant. Finalment, vaig veure que necessita amor i que quan està motivat millora molt. (Berta 2)

En aquesta sessió em vaig adonar de com d'important és per a un mestre dissimular que està trist, perquè cal animar el grup classe a anar endavant. (Berta 2)

Avui ha estat la sessió que m'ha fet reflexionar més, a causa de la incorporació al centre d'una nena nova que té un càncer. Al principi m'he quedat molt sorpresa i molt trista perquè mai no havia vist una nena amb aquesta malaltia. He intentat dissimular i tractar-la com els altres, crec que és essencial. Aquesta sensació que he sentit avui m'ha fet reflexionar molt, perquè com a mestres hem de ser molt forts en situacions com aquesta, i és per això que, només uns pocs segons, he dubtat de si seré bona per a aquesta feina o soc massa sensible. Finalment, m'he adonat que som humans, així que això és natural i no he d'estar preocupada. (Marta P.)

M'agradaria destacar una idea que pot semblar lògica i òbvia, però que a mi em va fer reflexionar sobre la importància del mestre com a model per als nens. Va succeir amb una cosa tan simple com que jo estava fent un dibuix i una nena, l'Adriana, estava al meu costat fent-ne un altre. Ella mirava el meu tota l'estona i anava repetint exactament les mateixes coses que jo feia. A través d'aquesta situació quotidiana vaig començar a pensar en la importància de tenir cura de tot el que fem, ja que som un model, a part dels seus pares. (Berta 2)

## L'APRENENTATGE DELS ESTUDIANTS. L'AVUACIÓ

Un altre dels elements importants és l'avaluació i l'autoavaluació. Pel que fa a l'avaluació dels estudiants, tant els tutors de seminari com els estudiants participants coincideixen a valorar com a molt positiva l'activitat Llegim Junts que han portat a terme els estudiants.

Pel que fa a l'avaluació dels estudiants des de Blanquerna, els tutors estan satisfets del grau de compromís mostrat pels estudiants i pel que han après en l'activitat: han desenvolupat un seguit de competències transversals en realitzar una acció pedagògica. Alhora, han establert una relació educativa —alguns per primera vegada— amb un grup d'infants. Val a dir que, en funció del centre i de l'estudiant, hi ha hagut més o menys implicació en la proposta, des dels que han fet servir els materials aportats pel Consorci adaptant-los als seus infants, fins als que s'han implicat en el disseny i l'execució de noves propostes. Considerem que faltaria definir criteris i indicadors més precisos dels objectius d'aprenentatge.

Pel que fa a l'autoavaluació dels mateixos estudiants, és un dels elements que més queda recollit al seu diari:

La meva reflexió sobre el diari. En primer lloc, m'agradaria dir que he viscut una experiència única, que ha estat molt positiu per a mi com a estudiant d'Educació Primària i com a futur mestre. Quan vaig començar aquesta experiència, jo no sabia com aniria. He de reconèixer que estava una mica preocupat a causa de la meva falta d'experiència amb un grup de nens. Després, al cap d'uns mesos, puc dir que he après molt com tractar els nens. A més, em vaig adonar que, tot i que no és una tasca fàcil, tinc les coses molt clares, pel que puc afirmar que és la feina que vull tenir en un futur, perquè a través d'aquesta experiència he vist que no hi ha res més gratificant que estar amb els nens, tractant d'ajudar-los i, en resum, créixer amb ells, sent un model per a ells. Per tant, com a conclusió, considero que he après molt dels nens, vaig veure diferents realitats. Finalment, m'agradaria afegir que experiències d'aquest tipus ajuden molt a construir el propi camí com a futur docent. (Jordi D.)

He tingut el gust de poder anar cada dimecres a l'institut Poeta Maragall a fomentar el gust per la lectura a infants de primària. Crec que aquestes petites experiències han estat molt gratificants i m'han ajudat de cara a l'any que ve, que ja farem pràctiques en una escola durant un temps i farem les nostres pròpies intervencions. Estic molt content, en general, dels resultats del projecte: els nens han millorat molt en la lectura i la comprensió i sento que he format part d'aquest procés, i això és molt gratificant. Cal dir que no solament llegíem lectures, sinó que m'encarregava que totes les activitats fossin dinàmiques i gens avorrides, i els nens van quedar molt satisfets. Espero tornar a repetir el programa l'any que ve com a amic gran i ajudar en tot el possible. Nota: he d'aprendre a controlar el temps quan estic amb els infants, ja que, si no, em passo molta estona amb uns i després no tinc temps per estar amb els altres. (Jorge C.)

A continuació, després de la xerrada conjunta, m'he assegut amb els tutors dels cursos als quals faig lectura. Tot seguit hem parlat de cada nen. Per a mi ha estat molt interessant, ja que m'he sentit com una veritable mestra en una reunió de professors. Durant aquesta estona, les mestres m'han explicat com són aquests estudiants a classe i jo he aportat com es comportaven aquests durant l'estona de lectura. Estic molt contenta perquè una mestra m'ha felicitat per la meua feina, m'ha dit que m'havia ajustat molt als interessos de cada estudiant i que havia fet una lectura bastant personalitzada per a cada nen. M'ha explicat que això és molt important per a ells, ja que són nens que a casa seva es troben sols i per això els és d'utilitat llegir coses que els agraden perquè se senten importants i valorats. (Marta P.)

Pel que fa a la cloenda del projecte, cada centre l'ha fet a la seva manera. Potser hauria estat bé des de la Facultat haver fet un reconeixement públic dels estudiants que han participat en el «Llegim junts», ja que només es va viure en els seminaris. Cal dir que, encara que els estudiants que van participar en alguna activitat d'ApS van rebre un «faig constar» signat pels directors, en la mesura que es pugui s'hauria de pensar en algun tipus d'acte final de reconeixement.

Analitzades les característiques de l'experiència Llegim Junts, podem dir que estem satisfets de l'experiència d'aprenentatge servei, tot i que, com tot projecte en el seu primer any, té aspectes per millorar.





# L'APS EN LA FORMACIÓ INFERMERA

VICTORIA MORÍN-FRAILE

Tot va començar amb la insistència d'una companya professora de l'Escola d'Infermeria de la Universitat de Barcelona que, ja a les portes de la jubilació, em va convèncer d'assistir a la II Jornada d'ApS organitzada pel Grup ApS (UB) a finals del 2014. Des del primer moment vaig comprendre el potencial educatiu i transformador de l'aprenentatge servei en l'àmbit de la salut, el guany que tindrien els estudiants en formar-se amb aquesta metodologia i l'efecte en el servei a la comunitat. Va ser l'inici del meu interès i la meva motivació per participar en els projectes d'ApS.

Durant els mesos posteriors vaig tenir l'oportunitat de formar part i aprendre del Grup ApS (UB), un grup multidisciplinari de professorat de diverses facultats que treballem per a la promoció d'experiències i el reconeixement de l'ApS a la Universitat de Barcelona. Aquells mesos de treball intens van afavorir la meua preparació i la implicació de la direcció de l'Escola per començar a pensar i dissenyar els nostres projectes. En el curs 2015-2016 vam realitzar, de forma pilot, els dos projectes que durant el curs 2016-2017 s'han consolidat.

Narraré aquestes dues experiències: una vinculada al projecte «Compartir idees, la universitat va a l'institut», i l'altra realitzada en el treball final de grau (TFG).

## PROJECTE «COMPARTIR IDEES, LA UNIVERSITAT VA A L'INSTITUT»

Aquesta iniciativa sorgeix amb la intenció de compartir un projecte d'aprenentatge servei entre el professorat del Grup ApS (UB). S'inicia com a projecte d'innovació docent l'any 2015 i representa una proposta que, amb una estructura comuna, permet la participació d'estudiants de distintes disciplines. Consisteix en la realització de conferències taller impartides per estudiants de la UB, en parelles, sobre temes relacionats amb els seus estudis i dirigides a alumnat de secundària de la ciutat de Barcelona, a partir de les demandes que rea-

litzen el mateixos instituts. El Consorci d'Educació de Barcelona és l'entitat col·laboradora en la difusió i la vehiculització de les demandes de les diverses conferències taller.

Com a professora de l'assignatura Infermeria Comunitària, de tercer curs, vaig participar en el projecte perquè considerava que integrar la formació amb el servei a la comunitat era una bona oportunitat per tal que l'estudiantat augmentés les seves opcions d'aprendre a tenir cura de la comunitat i promoure la salut, tot aprenent en l'acció. Es combinaven, així, l'aprenentatge, l'acció i el compromís cívic amb la comunitat. D'altra banda, el contingut que justament havien d'aprendre els estudiants estava relacionat amb la promoció i l'educació per a la salut; per tant, esqueia situar la nostra participació en l'assignatura esmentada. Vaig veure l'ocasió d'aprendre sobre educació a partir de l'acció d'intentar educar, amb el component ètic i de treball en equip que també comportava.

### *Participació*

La meua participació en el projecte va ser compartida des de bon començament amb els estudiants. Vaig oferir als dos grups del matí l'opció de desenvolupar un dels treballs obligatoris de l'assignatura en la modalitat d'ApS. La proposta va ser molt ben rebuda i finalment hi van participar vuit estudiants durant el primer semestre i dos estudiants en el segon. Des d'aquella primera setmana de curs, ens vam posar a treballar en tots els aspectes que comportava un projecte amb aquesta complexitat. Tenia clar que la col·laboració i la participació de tots els implicats havia de ser un element clau de l'experiència. En la primera tutoria amb el grup d'estudiants vam acabar d'acordar l'enfocament dels dos temes de les conferències taller que havíem proposat: una sobre suport vital bàsic (SVB) i l'ús del desfibril·lador extern automàtic (DEA), i una altra sobre hàbits posturals, estiraments i relaxació.

En aquest projecte es participa activament des del primer moment: preparar-te en oratòria, recerca de la informació, preparació del material, assajos i realització de les intervencions. (Estudiant A.L.G.)

Nosaltres som els que dirigim el que aprenem; és clar que ens ajuden els professors, però no podem arribar a una tutoria sense haver-la preparat, ni a la visita al centre de secundària sense saber què preguntar, ni al dia de la intervenció sense haver assajat i estar segurs que dominem el tema. (Estudiant M.B.S.)

Mentre preparava la fase inicial del treball i abans de rebre cap sol·licitud de conferència taller dels centres del Consorci, vaig planificar la nostra primera experiència amb un centre d'educació secundària pròxim al Campus de Bellvitge. Sens dubte, el Centre d'Estudis Dolmen, situat al barri de Santa Eulàlia de l'Hospitalet de Llobregat, va ser el *partner* que necessitàvem en aquell moment. Era la meva primera aproximació a l'aprenentatge servei i va ser una veritable col·laboració en la formació dels joves estudiants de secundària i universitaris.

Per a nosaltres és una bona oportunitat per participar amb la Universitat en projectes comuns. Això ens estimula i és un valor afegit a la formació en el nostre centre. (Responsable de la direcció M.V.A.)

És molt interessant per als nostres estudiants, ja que amb els estudiants de la Universitat ho veuen més proper, sintonitzen més en edat i veuen que en un futur proper estaran com ells. (Professor A.M.H.)

La implicació del centre, tant en els aspectes organitzatius com en l'atenció als estudiants universitaris, va ser excepcional. Vam observar que el projecte havia estat explicat al personal de secretaria i al professorat, a més dels que ja hi estaven implicats. Aquest element va ser molt important per tal que l'estudiantat universitari se sentís segur i amb suport.

Naturalment, el reforç positiu també ha estat verbalitzat perquè ens han donat les gràcies, però és que també ho hem vist amb totes les facilitats que ens han donat. (Estudiant D.B.A.)

I saber per qui has de demanar [...] o qualsevol cosa i només entrar a la recepció, el simple fet que et diguin «hola, ja torneu a estar aquí!», «un moment que crido la professora» [...], és a dir, que ja sabien que no érem del centre i en qualsevol moment tenien molt bona predisposició. (Estudiant C.D.M.)

Han estat moltes les facilitats que ens han donat i el fet de no trobar-nos gaires limitacions, ni de recursos, ha permès que hagin pogut continuar amb la idea que teníem des del principi. (Estudiant E.F.M.)

De fet, la participació conjunta des de l'inici del projecte va afavorir la percepció que es tractava d'una proposta seriosa, ben organitzada i en la qual es confiava tenir una bona experiència.

I també la coordinació entre l'Escola d'Infermeria i el centre d'estudis era molt bona, perquè no ens ha faltat res en cap moment, i si afectava una cosa, en un moment ho teníem solucionat. (Estudiant A.C.C.)

### *Servei, aprenentatge i avaluació*

El servei realitzat va consistir en vuit conferències taller sobre SVB i ús del DEA i tres sobre hàbits posturals, estiraments i relaxació, al Centre d'Estudis Dolmen. Hi van participar 158 estudiants de batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i grau superior i set professors. Tot i que en un principi cada parella d'estudiants universitaris havien de fer dues conferències taller, el centre ens va demanar d'ampliar-les per tal que tot el seu alumnat participés de la formació. El cert és que el grup d'estudiants d'infermeria no van dubtar a respondre positivament. Aquesta actitud col·laboradora i d'implicació potser va ser la que va motivar que se'ns oferís participar en la realització d'un vídeo per a la difusió de les experiències d'ApS a la Universitat de Barcelona. I així ho vam fer en una de les sessions.

Aquest projecte ha facilitat l'aprenentatge de molts continguts, habilitats i actituds necessaris per a la pràctica infermera. He volgut que tant l'aprenentatge com la seva avaluació fossin de qualitat. Per això, durant el procés es va desenvolupar una avaluació formativa contínua mitjançant la utilització de diversos sistemes. Els explico tot seguit, alhora que indico els principals aprenentatges assolits pel grup d'estudiants.

Els estudiants es van formar en habilitats comunicatives i d'oratòria necessàries per a la realització adequada del servei a la comunitat. Aquesta formació es va desenvolupar conjuntament amb l'estudiantat d'altres facultats i va ser una ocasió per conèixer companys i companyes d'altres estudis, interessats també a participar en projectes d'aprenentatge servei. L'organització de la formació va ser a càrrec del Grup ApS (UB) i de l'Associació de Debat de la UB. Va ser avaluada com a molt satisfactòria pel conjunt de participants de les diverses facultats.

I sobretot el curs d'oratòria, crec que li van donar molta importància a l'hora de transmetre'ns aquest aprenentatge: estàs ensenyant una cosa que has de tenir molt integrada i també has de tenir els teus límits i el teu perfil d'orador. I crec que això també ens ha servit per aprendre com ets tu i quina és la teva manera d'explicar a l'altra gent les coses. (Estudiant A.A.C.)

Se'ns ha implicat en diferents activitats i ens ha fet pensar. Veure que hi ha maneres molt més pròximes d'ensenyar. Aprendre algunes dinàmiques que no coneixia. Les activitats han resultat interessants, Juntament amb la participació dels estudiants, donen una bona perspectiva i noves idees. (Estudiant anònim d'una altra facultat)

La reflexió crítica m'ha donat idees per dur a terme la nostra conferència taller. (Estudiant anònim d'una altra facultat)

D'altra banda, una de les fases amb un gran valor formatiu va ser el moment en què ens vam reunir amb els responsables del centre i conjuntament vam acabar de donar forma a la conferència taller. La visita al centre de secundària va suposar per a l'estudiantat aprendre sobre aspectes de planificació de projectes d'educació per a la salut, ja que es van preparar l'entrevista, el guió de les preguntes als representants del centre i la valoració de les necessitats i els recursos específics de l'institut. Alhora, es van consensuar amb ells les necessitats i opcions que teníem des de la Universitat. Aquest aspecte té, al meu entendre, un gran valor educatiu, perquè situa l'estudiantat en un context real en què ells tenen autonomia i lideren l'acció. Esdevé així un element diferenciador respecte de les pràctiques curriculars. El seguiment, *in situ* i en tutories posteriors d'aquesta activitat, va permetre identificar els punts forts i allò que calia millorar.

Anar a l'institut dies abans a veure [...] com a mínim també ens ajuda a situar-nos i a anar amb una altra tranquil·litat. (Estudiant A.C.C.)

Ho hem fet nosaltres com hem cregut i hem considerat que era més adient. També sempre centrant-nos en el públic a qui anava dirigit aquest treball. I nosaltres hem pogut valorar i col·laborar-hi molt. (Estudiant M.B.S.)

En ser un projecte de caràcter voluntari i ser nosaltres els que hem decidit participar-hi, ha fet que el nostre nivell d'implicació sigui molt més alt que en un treball de classe normal. (Estudiant A.M.G.)

Un altre dels aprenentatges que els estudiants van fer va ser la cerca bibliogràfica, que va permetre seleccionar els continguts i elaborar les presentacions audiovisuals i els documents per lliurar a l'alumnat de secundària els dies de la conferència taller (fullets explicatius, qüestionaris de valoració de coneixements previs, qüestionaris de valoració de pràctica d'exercicis d'ergonomia i estiraments).

El tema de les actualitzacions era un tema que explicàvem que no és fix. Cada any va canviant i s'ha d'anar actualitzant, i nosaltres el que hem ensenyat eren les últimes modificacions que s'han publicat. (E.F.M.)

A més, es van seleccionar els mètodes i les tècniques d'educació per a la salut, segons els continguts, el grup al qual es dirigia la intervenció i els recursos de l'institut, valorats prèviament en la visita. Aquest aprenentatge específic en promoció de la salut es fa poques vegades durant la realització de les pràctiques curriculars, ja que la majoria del plans formatius ja estan dissenyats i, en tot cas, l'estudiantat participa en les intervencions educatives ja planificades pels professionals infermers. Aquesta, doncs, va ser una experiència d'aprenentatge en l'acció des de l'inici del projecte. L'avaluació de tot plegat es va fer a través del seguiment i la supervisió per part meva durant les tutories. Així, vaig comprovar l'adequació dels continguts seleccionats per l'estudiantat, la forma d'elaborar-los per al seu ensenyament, les tècniques d'educació per a la salut seleccionades. Vaig recollir les evidències utilitzades per l'estudiantat (articles analitzats, guies de pràctica clínica revisades, etc.).

Gràcies a aquest treball he vist un altre vessant de la infermeria. No ho sé, durant la carrera et centres molt en la part més assistencial, i jo m'he adonat que el que més m'agrada és l'educació per a la salut. Sí, tot això de la docència m'agrada molt, i ha sigut gràcies a aquest treball en què vaig decidir participar. (Estudiant A.M.G.)

És molt gratificant, aquesta sensació que tu expliques alguna cosa i l'altra persona ho entén i ho ensenya a algú, i fer que adquireixi els coneixements. (Estudiant A.M.G.)

Són unes tècniques que no hauríem pogut practicar, si no hagués estat per aquest motiu... Sí que saps que existeix, però no saps ni com va ni com es fa..., i gràcies a aquesta experiència ho hem pogut provar. (Estudiant A.L.G.)

D'altra banda, es van desenvolupar habilitats per al treball en grup, i així es van anar ampliant les possibilitats d'aprenentatge col·laboratiu. En ocasions prèvies, els estudiants havien participat en treballs en grup, i no sempre havia estat una bona experiència. Però, expressat el treball en grup com un objectiu específic del projecte, es va prendre consciència de la seva importància i es van posar en marxa les estratègies convenients per desenvolupar-lo amb unes certes garanties. Aquesta competència transversal va ser autoavaluada pel grup

mateix, a partir d'una rúbrica específica desenvolupada per un grup d'innovació docent de l'Escola.

Al principi va ser molt difícil, perquè érem un grup que no ens coneixíem i amb estils diferents de treballar [...] però, quan ens vam organitzar, vam anar millorant. (Estudiant C.D.M.)

Hem treballat com un bon equip i quan hi ha hagut algun problema ho hem arreglat. (Estudiant D.B.A.)

Jo crec que primer entre nosaltres, és a dir, el reforç que ens hem donat com a grup, ha estat molt positiu, perquè sempre ha estat una actitud d'ajuda, mai de suplir, i tots hem estat al costat dels altres per veure què necessitaven: jo t'ajudo i tu m'ajudes. (Estudiant E.F.M.)

Un aspecte de gran importància va ser fer l'aprenentatge pràctic previ sobre la tècnica de l'SVB i l'ús del DEA, per tal d'aprendre a utilitzar-la, demostrar-la i guiar la seva realització, amb els estudiants de secundària. En aquest sentit, la participació d'un professor expert en el tema i la realització d'una pràctica simulada amb maniquins, uns quants dies abans de fer la conferència taller, van ser un gran suport. A l'Escola d'Infermeria disposem de material valuós per a la realització de simulacions, des de les més senzilles fins a les més complexes. El grup d'estudiants que van participar en l'experiència d'aprenentatge servei ja havien fet la seva formació en aquests temes durant el curs anterior, però vam considerar que seria convenient aprofundir-hi i preparar-los millor, ja que en aquesta ocasió ho feien per tal de formar altres joves. Aquesta fase de preparació per a l'acció la vaig supervisar i avaluar juntament amb el professor expert, utilitzant una llista de control (*check list*) ja existent.

L'Escola també ens ha obert les portes dels llocs per poder fer-ho tot. I també pel que fa a l'accés al material, els maniquins, i les màquines del DEA, ja que sense això no hauria estat igual perquè no ho hauríem pogut practicar [...] ni portar-ho a l'institut perquè els estudiants ho poguessin utilitzar. El fet de tornar-ho a recordar ens ha ajudat a ser més hàbils. (Estudiant A.C.C.)

Que pogués venir una persona externa que al principi no formava part del projecte i que cedís el seu temps per dedicar-nos-el, informar-nos i perquè puguem fer bé i ensenyar bé el tema, s'agraeix molt. (Estudiant A.A.C.)

De la mateixa manera, si es volia portar a terme una sessió pràctica sobre el tema dels hàbits posturals, els estiraments i la relaxació amb l'alumnat, era necessari estar ben preparats, fer-ne un enfocament adequat per tal de transmetre-ho amb rigor. El grup que dirigia aquesta conferència taller va haver de treballar-ho amb molta dedicació. Així, l'adquisició d'habilitats per guiar aquest tipus de sessió es va fer practicant-la amb alguns companys i companyes de classe, fins que es va valorar que es desenvolupava amb solvència. Això va permetre que, un cop a l'institut, es trobessin amb la seguretat suficient per orientar el seu exercici i valorar el seu desenvolupament.

D'hàbits posturals, jo crec que els coneixements que tenien eren molt bàsics i [...] quan feiem el qüestionari inicial pràcticament ningú no responia bé cap pregunta; els seus coneixements sobre hàbits posturals eren molt baixos. (Estudiant E.F.M.)

[...] que la professora participés a la part pràctica del taller d'hàbits posturals, també [...] ens va sorprendre i ens va fer dir «ostres, doncs no és tan banal, aquesta xerrada», i calia preparar-se-la. (Estudiant C.D.M.)

Per completar l'avaluació un cop feta la intervenció, vam fer-ne la gravació. En les tutories posteriors utilitzàvem aquesta informació per seleccionar els aspectes que calia millorar i per reflexionar sobre alguns temes.

Arribada l'etapa de conclusió del projecte, vam desenvolupar la fase avaluativa final, en què van participar l'estudiantat de la Universitat, l'alumnat de secundària i el professorat de secundària.

Els estudiants universitaris van fer dos tipus d'avaluació de l'experiència d'aprenentatge servei. La primera va consistir en una autoavaluació en línia per parelles, a través d'un qüestionari dissenyat pel Grup ApS (UB). El qüestionari planteja els quatre aspectes indicats a la taula 1.

TAULA 1. Autoavaluació de la intervenció.

- 
- Punts forts de la conferència taller realitzada
  - Punts febles de la conferència taller realitzada
  - Valoració de l'1 al 10 sobre en quina mesura l'experiència ha resultat útil per a l'aprenentatge de l'assignatura
  - Explicació del perquè de la valoració anterior
-



El grup d'estudiants van ressaltar com a punt fort de l'experiència, la facilitat en la comunicació amb l'alumnat de secundària, la qual cosa van atribuir al fet que la part de conferència es va fer en grups de quinze estudiants i la part de taller, més pràctica, en grups de set. Com a punts febles van assenyalar la realització d'una única conferència taller per grup d'alumnat de secundària, que consideraven que no era suficient per adquirir bé les habilitats. Tots els estudiants van avaluar l'experiència com a molt útil per al seu aprenentatge de l'assignatura, ja que aprendre per ensenyar esdevé molt motivador i requereix aprofundir molt més en els temes.

Ens sentim molt realitzades a través d'aquesta experiència per molts motius: hem integrat millor els coneixements referents al taller i que es corresponen amb la nostra disciplina; hem desenvolupat habilitats comunicatives i docents, molt importants en el marc de l'educació per a la salut; hem millorat les nostres capacitats de recerca bibliogràfica i sobre les bases de dades; hem millorat la nostra capacitat de treballar en equip; hem guanyat seguretat, confiança i criteri. (Estudiant A.C.C.)

Jo crec que l'avantatge que també hem tingut és que som estudiants universitaris, que anem a fer un servei a la comunitat, però a una comunitat de gent jove, que ens apropem molt a la seva edat i que per això estan més motivats. En ser nosaltres, com que ens veuen més joves, estan més atents, i sabem com captar la seva atenció perquè no fa res estàvem en la seva situació. (Estudiant A.M.G.)

Després, pel que fa als estudiants, a l'hora de les exposicions tots hem fet reflexions i hem estat molt ben aollits. La veritat és que s'han portat molt millor del que ens esperàvem [...] la rebuda va ser molt maca, tots hi estaven molt implicats perquè feien preguntes, hi estaven superinteressats. Per part dels professors del centre, la rebuda també va ser magnífica, ens van agrair totes les exposicions. (Estudiant A.L.G.)

El segon tipus d'avaluació va ser una autoavaluació global de la seva experiència d'aprenentatge servei, en la tutoria final i a través d'un grup de discussió. Es va fer l'enregistrament i la transcripció. En el grup vaig preguntar sobre l'experiència, seguint els dinàmismes pedagògics característics de l'ApS, resumits en el guió de la taula 2.

TAULA 2. Autoavaluació global de l'experiència d'ApS. Guió del grup de discussió.

---

**Participació.** Com valoreu la vostra participació individual en el projecte?

- Autonomia
  - Presentació de propostes per al seu desenvolupament
  - Consideració sobre les tutories amb la professora
- 

**Treball en equip.** Com valoreu el treball d'ajuda entre vosaltres, respecte de la preparació i el desenvolupament de l'activitat?

- Comunicació
  - Col·laboració
  - Planificació de les tasques
  - Gestió del temps
- 

**Reflexió.** Com valoreu el procés de reflexió que heu realitzat durant el projecte? Com han sigut els moments per pensar en el que estàveu preparant, fent i aprenent?

- Preparació per al que s'havia de fer
  - Sentiments durant cada part del procés
  - Sentit social de l'activitat per fer i el seu impacte
  - Contribució a canviar (com a estudiant, com a futur professional, com a persona)
- 

**Reconeixement.** Com valoreu les accions que la professora ha desenvolupat per fer-vos saber que l'activitat que feieu s'estava realitzant correctament?

- Reconeixement o reforç positiu
  - Valor formatiu del reconeixement
- 

Des del centre de secundària, l'alumnat i el professorat participant van realitzar l'avaluació a través d'un qüestionari en línia dissenyat pel grup ApS (UB), les àrees temàtiques del qual es resumeixen en la taula 3.

TAULA 3. Avaluació del centre de secundària.

Alumnat	Professorat
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interès en el tema</li> <li>• Comprensió, aprenentatge i utilitat dels continguts</li> <li>• Capacitat dels estudiants conferenciants</li> <li>• Metodologia utilitzada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informació prèvia rebuda sobre el projecte</li> <li>• Adequació de la conferència taller a les necessitats del grup d'alumnat</li> <li>• Adequació del contingut de la conferència taller a la planificació del curs</li> <li>• Adequació dels continguts i la metodologia al grup</li> <li>• Satisfacció global amb la conferència taller</li> </ul>

---

Els qüestionaris valoraven el grau de satisfacció en aquests diversos aspectes de l'experiència, en una escala del 0 al 10, on 0 és gens i 10 és molt. El grup d'alumnat va avaluar l'experiència amb una nota mitjana de 8,8. El grup de professorat va avaluar el projecte amb una nota mitjana de 9,9.

Les avaluacions qualitatives també expressaven l'alta satisfacció amb el projecte i aportaven alguns aspectes per millorar-lo. Entre els aspectes positius van destacar:

He après molt d'això i ha sigut molt interessant. Fer les pràctiques amb el maniquí. Aprendre a reanimar les persones. Que puguis practicar tu mateix els conceptes apresos. La part pràctica una mica més, però l'explicació no era gaire llarga i era molt clara. La participació. La forma d'explicar-ho. El dinamisme del taller va estar bé, ja que ens van fer participar. Ha estat tot molt bé, eren molts bons i agradables, feien que participés tothom. M'ha agradat molt fer les pràctiques; de veritat, val la pena aprendre coses així, i les petites pràctiques que vam fer, que són molt útils i aprens coses curioses que potser no sabies ben bé del tot. Tot estava molt bé. (Estudiant anònim)

Després d'una breu teoria il·lustrada amb imatges es realitza una pràctica molt útil per tal que els estudiants puguin veure que fer les activitats a casa és quelcom fàcil i factible, que poden fer els exercicis d'estiraments i relaxació. (Professora A.S.N.)

Alguns dels elements que cal millorar són:

Es podrien fer més exercicis pràctics i adaptar-los a l'entorn laboral. (Professor anònim)

Utilitzar termes més col·loquials. Fer-ho més sovint durant l'any, per així no perdre la pràctica. (Estudiant anònim)

### *Reflexió*

En les primeres trobades de tutories vam acordar que la part reflexiva de l'experiència de participar en aquest projecte havia de quedar reflectida d'alguna manera. D'una banda, ho va ser en el treball final escrit que el grup d'estudiants participants va lliurar en acabar el projecte. A més, en l'última tutoria ens vam trobar per fer l'avaluació final del projecte. Vam acordar que seria interessant recollir les nostres reflexions compartides en el grup de discussió ja anomenat.

El procés reflexiu que acompanya l'acció no sempre és fàcil de portar a terme. En el cas dels estudiants d'infermeria de l'Escola, tenen experiències prèvies d'elaboració de diaris reflexius en els pràcticums, però, tot i això, sempre és un element que afegeix complexitat a la formació. Aquesta, no obstant això i al meu entendre, no és una limitació, sinó un repte que sorgeix del convenciment de la seva importància en la formació dels professionals universitaris. Així ho intento transmetre a l'estudiantat en general i al grup participant en aquest projecte en particular. Però soc conscient que és un dels aspectes que ens cal millorar.

L'experiència de participar en un projecte innovador ha generat reflexions més enllà dels objectius previstos. Em sembla interessant destacar que alguns estudiants s'adonen d'aspectes que transfereixen a altres dimensions més generals de la disciplina que estan estudiant.

També ens amplia la visió que hi ha coses de la infermeria relacionades amb la innovació. I que no ens estanquem en coses, perquè això fa anys que està així i ho fem sempre igual, sinó que a poc a poc van sortint projectes dels quals els estudiants podem formar part i que ens motiven més per ser diferents també. (Estudiant A.C.C.)

Al mateix temps, apareixen elements de metaaprenentatge, s'adonen de les maneres i de la intensitat del seu aprenentatge.

El fet d'aprendre per ensenyar als altres ens ajuda a aconseguir un nivell de coneixements molt elevat, reflexionem sobre tot, ja que tenim la responsabilitat de transmetre la informació d'una manera adequada. (Estudiant A.M.G.)

Aquest sistema de preparació prèvia del contingut i posteriorment posar-ho en pràctica, permet interioritzar millor i, a més, fer intervencions reals, al mateix temps que aprenem la teoria a la universitat. És un sistema que ens proveeix d'experiències profitoses per al nostre futur desenvolupament de la professió, com és el cas de les estratègies d'educació per a la salut. (Estudiant E.F.M.)

Se senten plenament participants en el projecte i assumeixen la responsabilitat i el compromís amb els altres. S'interessen per la millora contínua del que han fet després de valorar com han reaccionat, com han actuat en sessions anteriors.

I no es tracta només de fer un treball teòric i anar a classe, presentar-lo i dir «ja he acabat», sinó fer un projecte, sentir-lo teu i, un cop te l'has sentit teu, és més fàcil exposar-lo. (Estudiant A.L.G.)

Però també, per exemple, fer tres o quatre conferències ens ha servit per [...] una la feies d'una manera; després, amb un company, deies «Ai, doncs, mira, em va agradar molt com ho vas explicar, tu», i ho explicaves utilitzant el mateix exemple. O, si alguna cosa no ha sortit bé, ho canvies ràpid per a la pròxima vegada. (Estudiant C.D.M.)

En alguns casos, la participació en el projecte ha servit, a més, perquè s'adquireixi un major coneixement de les alternatives professionals.

M'ha ajudat a veure clar i orientar el meu futur professional. (Estudiant A.M.G.)

I ja no només això, que ha estat una part molt important, però saber que el que estem fent ho podem aplicar en el nostre futur professional, això ja és un suport molt positiu, perquè és el que ha dit abans la meva companya, que fins que no ho hem pogut provar, és una cosa que no coneixes, que no saps fer, i, gràcies a aquest projecte, ho hem pogut tocar, però, si no, fins que no t'hi poses, no saps si t'agrada o no. (Estudiant A.C.C.)

### *Reconeixement*

Des de l'inici del projecte vaig tenir present que calia disposar de moments i estratègies per al reconeixement de l'avanç que feien els estudiants durant tota l'experiència de treball conjunt. Amb aquesta idea vam establir fer tutories presencials i en línia segons els requeriments del grup, però almenys tres per a cada període. D'altra banda, vaig crear un grup de WhatsApp, amb el compromís d'utilitzar-lo exclusivament durant el període de durada del projecte i amb la finalitat de comunicar-nos amb rapidesa sobre temes que hi estiguessin vinculats.

Durant el temps que van durar les intervencions, després de cadascuna establia contacte amb el grup de WhatsApp per informar-me de com havia anat cada conferència taller. En algun moment, fins i tot va servir per fer algunes consultes sobre el desenvolupament d'alguna tècnica. D'aquesta manera, feia una tutorització en línia i valoràvem la conveniència de possibles canvis o d'adequació per a la següent intervenció. Aquest element de comunicació va ser molt útil i ben valorat pel grup de participants en el projecte.

Que la professora estigui disponible en la fase de preparació i durant la realització del taller ajuda a tenir confiança i a avançar, perquè es poden corregir els errors per fer-ho millor en el futur. (Estudiant E.F.M.)

Durant tot el projecte vam rebre *feed-back* de la professora i això fa aprendre més, perquè motiva i es pot anar millorant. Ens ha transmès la seva implicació i el seu entusiasme. (Estudiant A.M.G.)

Per part teva, podem dir que ens anaves guiant i animant, sobretot amb els Whatsapps i correus en què sempre deies «molt bé nois, ja acabem!» [...] es nota molt que tens una figura, que saps que si tens un dubte sempre està disponible. A qualsevol hora contestaves [...] i això s'agraeix. (Estudiant A.C.C.)

Com a conclusió podria dir tantes coses...

El nivell d'aprenentatge de coneixements, habilitats i actituds dels estudiants universitaris va ser excel·lent.

La metodologia va permetre aprendre alhora que es dispensava un servei educatiu a la comunitat d'estudiants de secundària, que es va valorar molt satisfactòriament.

Els objectius proposats a l'inici del projecte es van aconseguir amb èxit, gràcies, en part, a la gran motivació que va suposar fer un treball d'intervenció.

Els estudiants van valorar l'experiència d'aprenentatge servei com una gran experiència formativa i personal, que recomanaven a altres estudiants i que esperaven poder continuar realitzant durant el curs següent.

Finalment, en l'última tutoria, a més de l'avaluació final, com ja s'ha comentat, vaig considerar que calia celebrar la bona experiència d'haver participat en un projecte d'aprenentatge servei tan interessant i creatiu. Mentre ens plantejàvem difondre el treball realitzat en les següents jornades d'estudiants d'infermeria de Catalunya, vam aprofitar per endolcir-nos la tutoria amb una mica de xocolata.

Paral·lelament al treball amb els estudiants, em vaig dedicar també a difondre entre el professorat el que estàvem fent i a pensar en possibles projectes d'ApS per al futur. Em plantejava algunes preguntes: com podríem incorporar l'ApS a altres assignatures? Seria una bona opció com a modalitat de treball final de grau? Aquells mateixos mesos de la tardor vaig iniciar, de forma pilot, l'experiència d'ApS en el treball final de grau.

#### EXPERIÈNCIA PILOT DEL TREBALL FINAL DE GRAU EN CLAU D'AP S

Després de narrar l'experiència anterior, he dubtat de si calia incloure la següent. Finalment m'animo a fer-ho, però aquesta vegada crec que la veu de les

tres estudiants que hi van participar expressa àmpliament el que vull que aparegui en aquesta narració.

Durant aquella tardor del 2015 es va començar a desenvolupar el projecte d'aprenentatge servei per a la realització del treball final de grau (TFG) dels estudiants d'infermeria de la Universitat de Barcelona. Vaig voler tenir una primera experiència pilot amb un grup molt reduït d'estudiants. Així, atesa la meva capacitat en aquell moment i la bona disposició de tres estudiants, vaig contactar amb els que podrien ser els nostres *partners*. Els dos centres col·laboradors van ser el centre d'atenció primària (CAP) Bellvitge i el CAP Santa Eulàlia. Les dues infermeres que van participar en el projecte són professores associades de l'Escola d'Infermeria i amb elles vaig valorar les necessitats que podríem ajudar a cobrir amb el projecte d'ApS-TFG. Després d'algunes reunions, vam acordar que els objectius de servei i d'aprenentatge podrien ser: prestar un servei de promoció de l'activitat física per millorar la salut d'un grup de dones durant el climateri i d'un grup de dones després del puerperi, adquirir actituds i habilitats en la promoció de la salut, i adquirir actituds i habilitats per treballar en equip. L'aprenentatge dels aspectes conceptuals referits al tema ja havia estat desenvolupat per les estudiants en assignatures i cursos anteriors.

El servei va consistir en quatre sessions d'activitat física guiada per a cada grup de dones. Amb les dones en l'etapa del climateri es van fer exercicis de manteniment de la força muscular, l'equilibri i la flexibilitat, i s'acabava amb una part de relaxació. Aquestes sessions es desenvolupaven en una sala equipada del CAP Bellvitge. Amb les dones del CAP Santa Eulàlia, el servei va consistir en una combinació, en cada sessió, de passejades pel barri amb els nadons amb els cotxets i l'arribada a una sala del CAP habilitada per tal que les dones amb els nadons practiquessin alguns exercicis de manteniment físic.

En finalitzar el projecte, la realització del TFG en aquesta modalitat va ser valorada com a molt satisfactòria per part de les estudiants i va ser avaluada amb matrícula d'honor pel tribunal avaluador del TFG. Les dones participants i les infermeres col·laboradores van avaluar molt positivament la intervenció realitzada, de manera que ja vam planificar de seguir amb el projecte el curs següent. L'Escola d'Infermeria va considerar el projecte com una oportunitat d'establir vincles amb la comunitat i els centres de salut, per oferir un servei que contribueixi a millorar o mantenir la salut de les persones, a millorar l'aprenentatge de l'estudiantat, a motivar per a l'activitat docent de les infermeres assistencials i a facilitar la tasca investigadora de la Universitat i els centres d'atenció primària.

A continuació es presenten algunes de les reflexions compartides que van fer les tres estudiants participants en el projecte.

En l'àmbit personal, la realització del treball ha sigut per a nosaltres una experiència, oportunitat i activitat gratificant, valuosa i útil; tot això i molt més és el que ens emportem de les sessions realitzades al centre d'atenció primària (CAP) de Bellvitge i al CAP de Santa Eulàlia.

Gràcies a la bibliografia consultada, revisada i estudiada, hem pogut elaborar una guia per dur a terme la nostra primera intervenció basada en 8 sessions pràctiques. Fruit d'aquesta revisió i documentació prèvia, vam assolir uns coneixements bàsics i vitals, però el que realment ens va proporcionar l'aprenentatge van ser les sessions pràctiques, és a dir, el servei realitzat. Podem confirmar la relació circular que s'estableix entre l'aprenentatge i el servei, cosa que ens va permetre aprendre i donar un servei a una necessitat que no estava coberta.

Ens trobàvem totes tres davant de dos grups de dones que tenien ganes d'aprendre, passar-ho bé, trobar respostes i solucions a alguns problemes derivats, en un dels grups, dels canvis produïts i desencadenats per la menopausa, i en l'altre grup, hi havia unes mares, amb el seus nadons de menys de 4 mesos, que tenien ganes d'aprendre, passar-ho bé i trobar respostes i solucions a aspectes derivats de l'etapa posterior al puerperi. Nosaltres, mitjançant els nostres coneixements i les nostres eines, havíem de ser capaces de donar resposta a aquestes necessitats.

Un cop finalitzades les sessions, podem dir que ens sentim satisfetes amb el nostre granet de sorra aportat per ajudar les participants, des d'un punt de vista comunitari. Ens sentim realitzades, pel fet d'haver dut a terme una activitat complicada, enèrgica i vigorosa, però sobretot pel fet d'endur-nos la satisfacció, la il·lusió i l'agraïment per part de les dones. L'experiència ha sigut molt enriquidora, no només professionalment, sinó també en l'àmbit personal, ja que ens ha permès desenvolupar-nos més com a persones i infermeres.

Un cop observats els resultats i d'acord amb l'experiència viscuda, podem dir que aquest projecte ha assolit les nostres expectatives i ha superat les de les participants, ja que ha donat resposta a les necessitats diagnosticades. Tot i ser un projecte molt nou, ha sigut molt ben rebut per part de tots els que han cooperat amb nosaltres, sobretot les participants, les quals s'han implicat i han mostrat molt interès i agraïment, i les dues infermeres dels dos centres d'atenció primària, que ens han orientat i acompanyat.

També creiem important destacar que hem fet un servei totalment infermer, i per això és una molt bona alternativa fer-ho des de la perspectiva de l'aprenentatge servei, on les estudiants d'infermeria oferim projectes que responen a les necessitats de la població, promovent la salut i prevenint la malaltia, al mateix temps que hi ha un procés d'aprenentatge, no només de coneixements, sinó d'actituds, d'experiències i del tracte amb persones. Al cap i a la fi, per ser infermera no tan sols es necessiten coneixements; també són bàsiques una sèrie d'actituds que s'han d'aprendre, i aquest projecte ens ha ajudat a impregnar-nos de paciència, tolerància, altruisme, empatia, capacitat de reacció, observació, i a aprendre a establir una bona relació terapèutica entre les persones i el professional.



Així doncs, volem animar la Universitat i els estudiants a fer més projectes com aquest. (Estudiants: S.S.F., M.F.V., M.P.C.)

Per concloure, considero que les estudiants han pogut desenvolupar un aprenentatge experiencial de les competències professionals i transversals, han tingut l'oportunitat de comprovar que hi ha coherència entre el que s'aprèn a la universitat i el que es fa en la pràctica infermera i, sobretot, que es pot participar de transformar algunes pràctiques professionals que milloren el servei a la comunitat.

Finalment, per a mi ha tingut una rellevància especial l'aprenentatge mutu a tres bandes: professionals, estudiants i professora. Participar col·laborativament en l'aprenentatge de les estudiants m'ha obligat a estar pendent de donar el millor de mi mateixa: prenc consciència que soc observada (per les estudiants i per les professionals) i això comporta mantenir una actitud d'intentar millorar la meva pràctica docent. Participar d'aquesta manera em suposa sortir de les classes, contactar amb les persones participants i tenir la vivència de l'impacte que pot tenir la meva pràctica docent en la comunitat, i això m'agrada.



# D'ESTUDIANT DE PRÀCTIQUES A MESTRA VOLUNTÀRIA

M. TERESA FUERTES

Amb el permís de la Laia i amb el consentiment  
de fer ús de les seves paraules i de les impressions que ella va recollir,  
inició el relat d'aquesta experiència.

## LA INTRODUCCIÓ I EL PERQUÈ DE L'APRENTATGE SERVEI

La motivació va ser un element clau en el projecte *Valors Compartits* que es desenvolupà durant quatre mesos al Casal dels Infants del Raval en el marc de l'assignatura *Pràctiques 3* dels estudis de la titulació doble de Mestre. Partíem d'altres experiències prèvies de pràctiques que ens posaven de manifest que calia adaptar la planificació duta a terme fins a aquell moment per ajustar-la a les necessitats reals d'aquell centre. Calia introduir canvis que donessin sentit a l'experiència i resposta a alguna de les qüestions posades de manifest pels educadors de l'entitat i pels estudiants en les experiències d'anys anteriors.

Se'ns demanava de participar en un projecte enfocat a millorar la integració de les famílies en les activitats d'ajut escolar que desenvolupa habitualment el centre. Com en qualsevol centre educatiu, es considera que la implicació de les famílies és clau per tirar endavant les tasques educatives del Casal. Entitat, professors i estudiants havíem d'invertir en creativitat, havíem de decidir i posar nom a tot plegat i havíem de començar a donar forma a un projecte d'aprenentatge i de servei. S'assumia la responsabilitat d'engegar una actuació que posaria l'aprenentatge a disposició d'un servei que acabaria afavorint l'aprenentatge a través de l'experiència. En la majoria de les definicions que existeixen de l'aprenentatge servei, a banda de la filosofia que hi ha al darrere, es posa de manifest que la planificació i la posada en pràctica dels projectes implica un veritable treball en equip on es posin de manifest el respecte i el reconeixement de l'altre. El Casal treballa conjuntament amb escoles i famílies i proporciona activitats amb la finalitat d'educar des del temps del lleure per afavorir el desenvolupament integral dels nens i les nenes que estan en situació de risc social.

Crec que és un centre que em pot aportar molt en els terrenys personal i professional. Ja havia sentit a parlar d'aquest centre durant el meu segon període de pràctiques per part d'un company [...]. Necessitava experimentar i descobrir que la lluita, el canvi, l'educació en el seu estat més pur, era real. Aquest centre semblava el lloc on podria viure-ho, sentir-ho, i vaig decidir demanar les pràctiques aquí. (Laia)

Per situar-nos, cal dir que el barri del Raval acull una multitud d'immigrants de diversa procedència, ofereix grans contrastos i presenta greus mancances. El Casal es va crear com a organització no governamental i no lucrativa per oferir serveis socioeducatius i assistencials als nens desafavorits del barri amb l'objectiu de millorar la seva qualitat de vida, així com la de les seves famílies amb risc de vulnerabilitat social. Té el suport de diverses institucions i la seva finalitat a llarg termini és aconseguir la transformació social a partir de projectes que considerin l'acció social, la participació ciutadana i el voluntariat actiu.

Tot i que es tractava d'un context habitual de pràctiques, aquesta vegada l'enfocament del treball al Casal seria diferent, perquè calia planificar conjuntament des de bon principi. Al Casal no es fan activitats educatives formals, com les escolars, però sí que hi ha una programació interna i ajustada a les necessitats, en la qual s'especifica tot el que és essencial per al desenvolupament dels infants. La programació és trimestral i es va remodelant en funció de l'evolució dels infants i de l'actitud de les famílies, que, com ja s'ha dit, hi tenen un paper molt important.

L'organització del Casal dels Infants del Raval promou uns valors positius, uns hàbits i unes rutines que estan presents en l'ambient, en el treball del dia a dia i en els projectes d'equip. Més enllà de solucions puntuals que també són necessàries en determinats moments, l'objectiu és treballar de manera integral i coordinada des de l'òptica de la prevenció, amb les famílies i amb la comunitat. Es pretén estimular i desenvolupar estratègies i recursos que permetin que les persones se sentin més competents per fer front a situacions de desavantatge. La finalitat general és prevenir situacions de risc social des de la primera infància mitjançant el treball amb les seves famílies com a eina principal per al desenvolupament integral dels nens i les nenes de tres a cinc anys. Aquesta finalitat s'aconsegueix amb el desenvolupament i l'activació de les capacitats que s'hauran de posar en marxa a través de les activitats de lleure i d'estimulació.

## LES ACTIVITATS AL CASAL I EL NOSTRE PROJECTE

El Casal dels Infants del Raval es va crear l'any 1983 a partir de la iniciativa d'un petit grup de persones que vivien al barri i que van iniciar les seves activitats oferint, de manera voluntària, serveis educatius i assistencials als nens i les nenes desafavorits del barri.

Una barreja de sensacions s'afegien al fet d'haver d'actuar en un context complex i amb un equip de treball peculiar. A quins objectius concrets es podria donar resposta des de la perspectiva de la formació inicial de mestres? A què es donaria prioritat? Com es podria començar i, sobretot, quin sentit tindria tot plegat per a les famílies implicades?

Vaig escollir aquest lloc per realitzar les pràctiques perquè coneixia la seva trajectòria i les actuacions socials al barri. Sovint, en altres escoles o entitats educatives, no he pogut observar ni vivenciar com tot el que es promou des de nivell teòric es converteix en real a la pràctica. Per aquest motiu en especial, inicio les pràctiques amb molta il·lusió i esperança, convençuda de les possibilitats immenses que es desprenen del centre, així com de la cooperació i suport de l'equip directiu. (Laia)

Donar forma al projecte ens obligava a posar en moviment tot un seguit de competències gens fàcils de demostrar a l'aula universitària i des d'un principi es posà en evidència que els moments per a la reflexió individual i compartida haurien d'ocupar un espai i un temps fonamentals al llarg de tot el projecte. Calia tenir-ho molt present.

Tot un conjunt de tasques previstes en el Casal es convertirien en el nostre canal d'intervenció. El projecte d'aprenentatge servei dut a terme se centrava, com ja s'ha dit, a aconseguir millorar el desenvolupament de les capacitats de les famílies per afavorir el procés de creixement dels seus fills i filles a través de les diferents activitats de lleure previstes: aniversaris, festes populars, hora del cafè, sortides, xerrades debat, activitats compartides i maletes pedagògiques.

Pel que fa als aniversaris, cada tres mesos, les famílies dels infants que han complert anys són convidades al Casal per celebrar una festa conjunta. És una activitat on es busca el treball cooperatiu fugint de les dinàmiques consumistes, creant un espai lúdic que engresqui les famílies a participar en el disseny de la festa, al mateix temps que es pretén fomentar la relació entre elles.

Les festes populars se celebren conjuntament i serveixen per apropar la cultura catalana a les famílies d'una manera ludicofestiva, alhora que ofereixen la possibilitat de compartir diferents tipus de celebracions en funció de la procedència.

L'hora del cafè té lloc cada quinze dies. És una estona distesa en què les famílies es troben amb l'equip directiu, un espai relaxat de sobretaula que permet compartir dubtes i inquietuds i expressar necessitats i propostes. Serveix de punt de partida per a l'elaboració de materials i a la Laia li va servir per establir un espai de confiança i de suport amb les famílies.

Les sortides es fan aprofitant al màxim els recursos socials i culturals del barri i, al mateix temps que es gaudeix de la sortida, s'aprofita per analitzar-ne les possibilitats educatives. Pel que fa a les xerrades debat, les estructura l'equip directiu per donar resposta a les inquietuds de les famílies expressades a l'hora del cafè o en altres espais de relació. Ofereixen informacions que trenquen possibles mites o hàbits poc saludables i afavoreixen el diàleg i el respecte per les opinions dels altres.

En les activitats compartides, la iniciativa sorgeix de les famílies i el Casal col·labora oferint recursos i eines educatives per als infants del Centre Obert Petita Infància (COPI). I, finalment, la maleta pedagògica, que conté recursos educatius, viatja per les cases dels estudiants i pretén potenciar la relació entre pares i fills mitjançant el material que conté (trencaclosques, contes, titelles...).

#### L'ENCAIX AMB ELS PRINCIPIS I ELS OBJECTIUS DEL CENTRE

El projecte que s'havia de desenvolupar s'emmarcà dins de la línia d'actuació que fa referència al suport social a infants i famílies i l'acompanyament en el procés escolar. Entre els objectius del Casal que coincideixen amb els del projecte destaquem:

- Prevenir situacions de risc social des de la primera infància mitjançant el treball amb les famílies com a instrument principal per al desenvolupament integral dels nens i les nenes.
- Desenvolupar les capacitats de les famílies per afavorir el procés de creixement dels seus fills i filles i potenciar el sentiment i la sensació de pertinença al Casal dels Infants.
- Potenciar la participació de les famílies en les activitats del Casal per afavorir el desenvolupament dels nens i les nenes i així millorar el sentiment de família i de cooperació en el seu desenvolupament en el marc de la formació i l'oci.
- Augmentar el nombre d'activitats en les quals sigui possible la participació i l'assumpció de responsabilitats per part de les famílies.

- Valorar les famílies com a part fonamental del desenvolupament dels seus fills i filles, treballant la seva capacitat i la seva responsabilitat com a pares i mares.
- Compartir valors en benefici de l'educació dels nens i les nenes.

Hi ha alguns valors i principis que són bàsics en el treball del Casal i que estan presents en totes les actuacions de l'entitat. Tot i que s'opta pels nens i nenes amb més dificultats, per oferir-los entorns normalitzats que evitin la seva permanència en serveis especialitzats, a les activitats del Casal hi pot participar qualsevol nen o nena del barri. Més enllà d'oferir solucions puntuals, que en alguns moments poden ser necessàries, com ja s'ha dit, es vol oferir una solució integral, coordinada i sostenible, i entenem la sostenibilitat des d'una visió holística inclusiva del context i que integri les dimensions política, econòmica i social del problema.

Al Casal s'entén que la pobresa i l'exclusió es combaten treballant, generant propostes i desenvolupant iniciatives que permetin construir alternatives concretes que millorin la comunitat mitjançant la coordinació amb tots els agents del territori.

El suport que es vol oferir té com a objectiu el desenvolupament d'estratègies i recursos que les persones sovint no activen i les intervencions que es duen a terme han de donar suport a les actuacions dels serveis públics.

Sumar esforços resulta imprescindible. És per aquest motiu que la col·laboració de les persones i institucions amb el Casal resulta fonamental, i aquesta col·laboració es concreta amb el treball des del voluntariat, les aportacions econòmiques de persones i institucions, i la feina desenvolupada pels estudiants de pràctiques.

L'avaluació contínua de les aportacions econòmiques i de suport resulta fonamental per a la distribució eficaç i eficient dels recursos humans i materials.

## CONCRETANT ELS OBJECTIUS DEL PROJECTE

El Casal opta per conformar equips de treball diversos que interaccionen per aportar riquesa i valor a les diferents actuacions: els voluntaris que aporten experiència ciutadana, els professionals remunerats amb experiència tècnica que garanteixen la continuïtat i l'estabilitat dels projectes, i els estudiants de pràctiques d'educació vinculats amb la docència i la formació.

Personalment espero poder adaptar-me i incloure'm en la seva manera de treballar de la forma més coherent possible. (Laia)

Recollint paraules de la Laia, la metodologia de treball, la filosofia que hi ha al darrere i els valors immersos en totes i cadascuna de les actuacions constitueixen el segell d'un equip format per persones compromeses i implicades que dediquen part del seu temps a lluitar plegades per aconseguir la igualtat d'oportunitats, que se senten part d'un col·lectiu que té una missió i uns valors materialitzats en uns equips de treball que impulsen projectes educatius i de suport, equips de persones que sumen esforços i que impulsen la transformació social.

En aquest àmbit d'actuació es duria a terme un únic projecte d'aprenentatge servei dirigit a afavorir i millorar, en la mesura que es pogués, la integració i la participació de les famílies en les activitats esmentades i en les propostes del centre a través de valors familiars compartits amb el centre.

Per poder concretar els detalls del projecte una vegada detectades les necessitats, ens va ser molt útil el disseny d'un esquema i un procés de sistematització que ens va permetre focalitzar les actuacions de la Laia:

TAULA I. Esquema del projecte.

<b>Què?</b>	Naturalesa i descripció	El projecte d'integració de les famílies en el treball d'ajut escolar del centre pretén respondre a la necessitat de crear comunitat i l'ha de dur a terme l'estudiant de pràctiques amb el suport de l'equip docent.
<b>Per què?</b>	Objectius, fonamentació i justificació	Es vol potenciar la participació de les famílies en les activitats del Casal per afavorir el desenvolupament dels nens i les nenes i millorar així el sentiment de família i de cooperació entre elles en el marc de la formació i el lleure. Entre els objectius del Casal que coincideixen amb els del nostre projecte destaquem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir situacions de risc social des de la primera infància mitjançant el treball amb les famílies, com a instrument principal per al desenvolupament integral dels infants.</li> <li>• Desenvolupar les capacitats de les famílies per afavorir el procés de creixement dels seus fills i filles.</li> </ul>
<b>Per a què?</b>	Finalitat i propòsits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar el sentiment i la sensació de pertinença al Casal dels Infants.</li> <li>• Augmentar el nombre d'activitats en què sigui possible la participació i l'assumpció de responsabilitats per part de les famílies.</li> <li>• Valorar les famílies com a part fonamental en el desenvolupament dels seus fills i filles i treballar-hi la seva responsabilitat com a pares.</li> </ul>



- Compartir valors en benefici de l'educació dels nens i les nenes.

<b>On?</b>	Localització física	Als espais del Casal i als llocs on s'organitzen les sortides, sempre que sigui possible.
<b>Com?</b>	Activitats, tasques i mètode	El Casal edita una revista i es vol aconseguir la col·laboració de les famílies en la seva elaboració en relació amb les activitats realitzades. Es pretén que les famílies facin propostes d'activitats i les redactin amb els seus fills i amb els docents del Casal. Per aconseguir la seva participació, s'utilitzaran les activitats del berenar o l'hora del cafè.
<b>Quan?</b>	Cronograma	El projecte s'implementarà durant un trimestre i tindrà continuïtat durant el curs següent.
<b>A qui?</b>	Destinataris beneficiaris	Els infants i les seves famílies, de manera directa, i indirectament tot l'equip del Casal, per permetre un treball de vinculació Casal-família.
<b>Qui?</b>	Persona o persones que ho duran a terme	Estudiants de pràctiques amb l'ajut d'educadors, monitors, voluntaris, nens i nenes, famílies i entitats col·laboradores.
<b>Amb què?</b>	Recursos materials	Ordinadors, sales de treball i espais de lleure, material per realitzar les activitats.

En el moment de posar en pràctica el nostre projecte vam establir tot un seguit d'accions que es detallen en la figura següent:

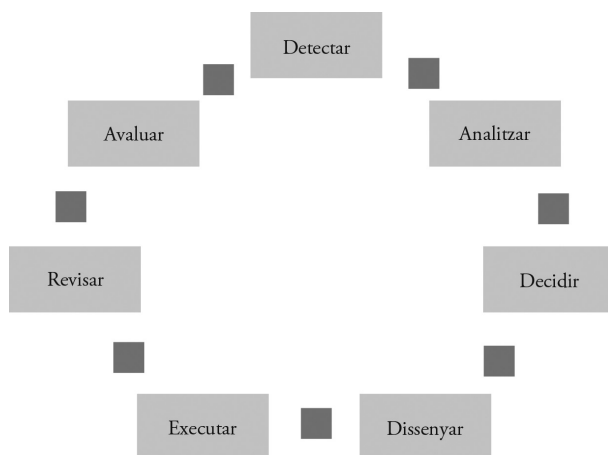


Figura 1. Procés de sistematització dels projectes desenvolupats.

La participació de les famílies és essencial per al desenvolupament dels nens i les nenes en qualsevol context. En un entorn social desfavorable com és el del Casal, és molt necessària la cooperació entre les persones i sobretot la cooperació amb les famílies i el centre. Treballar junts permet aconseguir fites més altes.

Tot i això, la participació de les famílies en aquest entorn que ens ocupa és molt baixa i calen temps i estratègies que permetin augmentar-la. S'ha observat que les famílies només actuen bé si l'activitat els permet cobrir les necessitats bàsiques d'alimentació i higiene o si genera diversió. Per aquest motiu, es decideix fer un estudi de les possibilitats que ofereixen aquests entorns com a via per aconseguir la implicació. El Casal edita una revista que recull les diferents activitats dutes a terme i es pretén aconseguir la col·laboració de pares i mares en la seva elaboració. Un altre dels objectius és que facin, com ja s'ha dit, propostes d'activitats i les redactin juntament amb els seus fills i filles, amb els docents del Casal i amb la Laia, que és l'estudiant de pràctiques.

D'altra banda, en diferents ocasions s'ha observat que les famílies, i fonamentalment les mares, tenen la sensació que les seves propostes no són valorades, però sovint el que passa és que les sortides o activitats que ells o elles proposen no poden ser realitzades per una entitat com el Casal, ja que suposen un cost econòmic elevat i una despesa que no pot assumir el centre.

Un altre fet que destaquen els educadors del centre respecte a la participació és que la major part de les persones que s'hi impliquen són mares. Tot i que aquest no era un objectiu principal, caldria analitzar paral·lelament com es podria aconseguir la participació dels dos membres de la parella.

Després de recollir les necessitats i d'analitzar les possibilitats del servei, vam decidir que el projecte tindria dues parts. La primera part consistiria en l'observació i el disseny de la intervenció. En aquest punt és on la Laia iniciaria les seves col·laboracions amb les famílies a l'hora del cafè i durant les xerrades, debatent amb el grup, que va decidir participar des d'un principi, i intentant recollir les opinions, els sentiments i els fets que els preocupaven. A aquest grup s'hi haurien de poder afegir de mica en mica totes les famílies i per això l'objectiu prioritari seria «escoltar». La segona part del projecte respondria a la implementació del disseny a partir de les informacions recollides.

Primer vam començar amb una presa de contacte amb les famílies en les diferents activitats que organitza el Casal, i on participen les famílies. A partir d'aquestes activitats, les famílies m'han anat veient més, han anat entenenent el meu paper dintre del Casal. L'intercanvi d'experiències amb ells m'ha permès després parlar amb els educadors del Casal per concretar les entrevistes. (Laia)

L'execució, però, i d'acord amb el nostre propi esquema, implicava reflexió i revisió en funció dels resultats i de la resposta de les famílies. Això va fer imprescindible anar adaptant i millorant la proposta inicial, entrevistant les mares o els pares per demanar-los opinió i per oferir-los també l'oportunitat d'expressar les seves necessitats amb la intenció de captar el seu interès i aconseguir la seva implicació.

De cara al segon període s'ha revisat el projecte i la seva aplicació, tenint l'oportunitat d'entrevistar les mares i/o pares que vinguin al Casal, demanant-los la seva opinió sobre les activitats que realitza el Casal i com voldrien participar-hi o millorar-les. (Laia)

Si bé en un principi les expectatives de la Laia no eren gaire optimistes respecte a les seves possibilitats d'engrescar-los, s'adonà que, després de diferents sessions amb les famílies, la seva proposta d'intervenció anava agafant més força i energia en el segon període. Ja la coneixen i en aquests casos la confiança resulta fonamental.

Les trobades amb els pares es desenvolupaven de forma paral·lela a les reunions amb els responsables del Casal, que feien el seguiment del treball de la Laia, i amb mi, i aquest fet permetia anar regulant les actuacions a partir de les reaccions dels participants.

Després de la reflexió i la revisió conjunta amb els tutors, la Laia va preparar uns fulls que contenien les preguntes de l'entrevista que volia tenir amb les famílies per recollir les seves vertaderes necessitats. Les va concretar amb qüestions directes i fàcils de comprendre i que sobretot no resultessin incòmodes de respondre: t'agradaria participar en el Casal fent alguna activitat amb el teu fill o la teva filla? En cas afirmatiu, en quin tipus d'activitat educativa t'agradaria participar i quina disponibilitat tens? En quins aspectes creus que el Casal podria millorar la seva relació amb les famílies? Participes en les propostes que ofereix el Casal? En cas negatiu, per què? Les coneixes? Com creus que podries participar-hi més? Canviaries alguna cosa respecte a les activitats realitzades al Casal (en relació amb la participació de les famílies)? Quines t'agradaria afegir-hi? De cara al final de curs, voldries participar-hi? Com voldries que fos el darrer dia del curs?

El ritme del Casal és molt intens i sovint cal prioritzar altres demandes, però tot i això no es podia perdre de vista la finalitat del projecte. Les respostes i el *feed-back* amb les famílies va tenir un fet curiós. Per una banda, semblava que algunes famílies se sentien excloses de les decisions, però, a l'hora de la veritat, si bé algunes volien participar i de fet ho intentaven, quan els demanàvem propostes de millora o activitats per fer amb els fills i filles, totes coinci-

dien a dir-nos que la feina de pensar era nostra, que els treballadors del Casal «servien per pensar», perquè tenien formació, i que ells ja vindrien a ajudar. Tot i que els educadors ens van dir que la resposta de les famílies a la iniciativa de la Laia era més alta que la que havien aconseguit les diferents escoles de procedència, ens cridava l'atenció el fet que consideressin que «pensar» no formava part de les seves possibilitats com a persones. Valoraven molt la tasca dels educadors del Casal, però ells no se sentien competents per «pensar», i aquest és un cercle viciós que es convertia en un hàbit.

Arran d'aquestes respostes compartides, vam decidir centrar el projecte a fer-los «pensar» de cara a l'organització de la festa final. Totes hi volien participar pel fet que hi hauria berenar per a tothom, però calia estirar el fil i activar pensaments per poder anar més enllà de les activitats formatives de caràcter lúdic comptant amb les famílies i recollint necessitats de cara al curs vinent.

I vam començar per activar els seus records de petits: a què jugaven?, què els agradava fer quan eren infants?, recordaven haver fet alguna activitat divertida amb els seus fills o filles? Van sortir jocs tradicionals de diferents cultures i això va permetre treballar la idea que la diversitat no ens separa, sinó que ens enriqueix. Calia donar-los seguretat.

Van emergir molts records que ens van permetre riure junts i es van adonar que a l'hora de jugar i de riure no hi ha tantes diferències. També van veure que les competències no eren pròpies del personal que treballa al Casal, sinó que cadascú tenia un potencial que calia explotar, però primer calia fer-lo evident i treballar-lo, i això és el que va intentar fer la Laia en el seu projecte. Aquesta actuació amb els infants a través de la col·laboració amb les famílies li va permetre adquirir una visió més global del fet d'educar. Participar en la formació del Dia de les Famílies també va resultar positiu.

El dia de platja amb les famílies i un grup de monitors va ser un dia especial i va permetre analitzar la diferent vinculació que hi havia entre mares i/o pares i els seus fills o filles. Segons la Laia, observar-los atentament li va permetre entendre determinats comportaments dels infants al Casal.

## ANALITZANT L'EXPERIÈNCIA I LES PERSONES

Durant els primers dies de pràctiques, la Laia, segons les seves pròpies paraules, se sentia una mica perduda i descol·locada. Canviar el context de l'aula universitària per les sales del Casal no era una tasca fàcil, sobretot tenint en compte el context d'actuació i les activitats que s'hi haurien de dur a terme. Equivocar-se era normal.

Dels errors se n'aprèn i agafo idees i experiències per a la propera vegada. No és que no m'importi equivocar-me, però crec que és important entrebancar-se alguna vegada per mirar més fixament una altra vegada. Reconec que estic en un context complicat i que potser la meua experiència no és suficient; així doncs, vull seguir «curtint-me» en aquest espai. (Laia)

Tot i la planificació prèvia que s'havia fet amb els educadors del centre, tot resultava nou i calia temps per situar-se. En aquest sentit, segons explicà l'estudiant, la resposta dels infants i l'acolliment per part dels educadors i el voluntariat del centre van resultar essencials perquè la seva adaptació fos ràpida i còmoda. El suport i la confiança per part del personal del Casal van ser fonamentals, i també l'actitud de la Laia per fer-se un lloc, participant activament i gaudint de totes les activitats que li van ser proposades.

Inicialment em vaig trobar amb l'educador de petits perquè m'expliqués el funcionament i les rutines del grup. Vam parlar sobre els aspectes que havia de tenir clars i em va donar unes petites consignes perquè pogués actuar autònomament en algunes situacions. La coordinadora m'ha dit que aquesta experiència que estic agafant em servirà per a la meua feina futura com a professional [...]. El que més he valorat ha estat el que ha dit de mi: que serveixo per a aquesta tasca, que sé adaptar-me, que sé portar els infants i que en un futur seré una bona professional. (Laia)

Segons la Laia, els recursos materials són importants, però encara ho són més els humans, que es donen en forma de suport i que et fan sentir bé i t'ajuden a donar sentit a les accions que duràs a terme, et fan sentir capaç, i això és el que s'adonà que havia de fer sentir a les famílies. L'equip de treball del centre es convertí, doncs, en una peça clau, ja que el formen persones compromeses que pensen en les possibilitats de les persones, i no en les seves limitacions, i que amb aquest objectiu dediquen part del seu temps a aconseguir la igualtat d'oportunitats, compartint una missió i uns valors que impulsen projectes educatius concrets i àrees de suport que sumen esforços i ajuden a la transformació social a partir de les seves actuacions.

Ens interessa destacar de manera especial que l'equip de treball del Casal, tot i que sovint fa actuacions remeieres, actua tant com pot des de l'òptica de la prevenció, detectant símptomes de dificultats potencials que puguin fer necessari el desenvolupament de línies de treball que permetin intervenir. Amb un treball de coordinació amb els diferents agents del territori —escoles, serveis socials, entitats culturals, etc.—, va més enllà de la individualitat per esta-

blir dinàmiques de millora de la comunitat. El suport es dirigeix a estimular, doncs, estratègies i recursos per fer front a les situacions de desavantatge social, i no es limita a proporcionar solucions o recursos temporals.

Sí, he sentit que formo part del Casal, del Centre Obert, del Raval, de les problemàtiques de cadascun dels infants, de la seva vida, del seu petit món, del seu procés d'evolució, de la seva petita il·lusió. Gràcies al suport dels educadors, de l'equip, del grau de comunicació que hi ha, del nivell de confiança, de l'ambient de sinceritat que es respira, tot és propici a fer-te sentir així, tot condueix a fer-te veure que tu ets part d'aquesta entitat. Sense el suport del voluntariat, de les persones de pràctiques i dels monitors, no podríem dur a terme una tasca com aquesta. (Laia)

En un primer moment, en llegir els documents del centre es podia tenir la sensació que allò ja s'havia llegit abans. La majoria d'espais d'educació formal i no formal, com ho és el Casal, recullen uns idearis i uns principis ètics que sovint no sobrepassen la dimensió del paper. En canvi, segons la Laia, al Casal es viu i s'actua segons uns criteris i uns principis bàsics que són els que estan escrits i que són coherents amb el desenvolupament dels infants. Ells i elles són la prioritat del centre i totes les actuacions tracten d'aconseguir desenvolupar al màxim les seves capacitats. És per això que les famílies són considerades un pilar fonamental i un suport bàsic per als educadors del Casal, perquè representen l'entorn on creix i es forma com a persona cada un dels infants, i ells, com a educadors, l'únic que pretenen és ajudar que aquest procés sigui més atractiu i dinàmic i es fonamenti pedagògicament. I en aquest marc d'actuació és on el projecte d'aprenentatge servei proposat pren tot el sentit, perquè les famílies són protagonistes del projecte del centre. Ajudar a fer-los sentir que poden millorar i creure en les seves pròpies competències com a pares i mares és un aspecte clau en tots els contextos, però encara molt més en els contextos de vulnerabilitat social.

En l'avaluació del projecte, l'estudiant va deixar constància que, tot i que s'havia aconseguit millorar la resposta a la demanda de participació, era conscient que els resultats no es produïrien de manera immediata ni continuada, sinó a llarg termini, que és quan realment s'haurien de valorar. Aquest va ser un dels motius que van fer que la Laia continués vinculada amb el desenvolupament del projecte un cop finalitzades les seves pràctiques.

Cal precisar que sempre havia estat molt difícil per als professionals del centre tenir la col·laboració de les famílies, encara que només fos per assistir a reunions breus. Amb el projecte es va arribar a superar el percentatge d'assistència aconseguit pels centres ordinaris d'origen on s'escolaritzen els estudiants que assisteixen al Casal.

El projecte va tenir continuïtat durant dos cursos. De fet, la primera de les estudiants, després d'acabar el seu període de pràctiques, va continuar implementant el projecte com a voluntària a l'estiu i, un cop acabats els estudis, durant el curs següent va treballar com a mestra voluntària amb la resta de professionals per dur a terme la tutorització d'una nova estudiant de pràctiques que continuaria desenvolupant el projecte.

#### LA CAPACITAT TRANSFORMADORA DEL PROJECTE

En l'àmbit personal he après molt. El lloc que vaig triar de pràctiques havia de servir per això justament, per ensenyar-me a aprendre i per aprendre a aprendre. Volia valorar-me com a persona, però també com a futura professional de l'educació, i, per aquest motiu, crec que en aquests espais pots acabar-te de formar on la teoria no pot arribar... Viure i actuar conforme a uns criteris i uns principis bàsics, ètics i coherents amb el desenvolupament de l'infant, m'ha fet tornar a creure en la lluita, m'ha fet pensar que, a poc a poc, el món pot canviar. (Laia)

Els nervis de l'inici van donar pas a la confiança. Al final ens preguntàvem què havíem après i la Laia ho resumia més o menys així:

Hi ha tres aspectes que queden gravats en la ment dels qui hem estat col·laborant de manera directa o indirecta en aquest projecte, que són la lluita, el treball en equip i la comunicació sincera. I tres idees que queden per sempre en el cor de les persones solidàries que pensen en els altres: el desig per millorar, la il·lusió per compartir i la passió per la feina. Volia poder sentir l'alegria d'ensenyar, la il·lusió de saber que estàs lluitant per una causa, el desig de voler superar-te dia a dia, la satisfacció d'observar els resultats del teu compromís amb la tasca. En l'aspecte formatiu volia recollir tècniques, estratègies sobre la resolució de conflictes, la potenciació del diàleg com a mitjà per a la conciliació, noves maneres d'entendre l'educació i metodologies d'aplicació innovadores. (Laia)

Hem rebut molt en tots els aspectes possibles. La Laia es va sentir valorada com a persona i com a professional, i això va fer possible que la seva implicació arribés molt més lluny. Va tenir el suport de la Universitat i, sobretot, del centre en tot moment i va estar envoltada d'un gran equip.

Ella va posar de manifest que havia après noves maneres de veure i entendre l'educació, estratègies, metodologies i maneres de fer que li van permetre una intervenció educativa més individualitzada amb els infants. Va poder pal-

par el que és el treball en equip real, la passió per l'educació, la motivació, la lluita per afavorir l'infant i el seu creixement, la transversalitat en l'ensenyament, l'atenció personalitzada de les respostes educatives i, en definitiva, el tractament de la diversitat en estat pur.

En preguntar-li per les seves aportacions, ens diu que són la il·lusió, l'alegria i la motivació que tenia pel fet de poder-se implicar en el procés de creixement i desenvolupament dels infants.

Respecte al tema de l'avaluació, a banda de recollir les opinions de l'entitat per valorar el servei, ens interessava també recollir la valoració dels estudiants, saber com posen en pràctica l'aprendre a aprendre, i en aquest sentit es va passar un qüestionari validat que forma part d'una tesi doctoral referenciada en la documentació. En l'avaluació de les competències per nivells de domini es valoraven el saber, el saber fer i el saber ser o estar, que permet transferir, aquest últim, les competències en un context determinat. La Laia va posar de manifest que l'experiència li havia permès posar en pràctica el tercer nivell de domini de les diferents competències transversals avaluades: treball en equip, esperit emprenedor, sentit ètic, responsabilitat social, capacitat d'adaptació, automotivació, planificació i acció, presa de decisions, lideratge, comunicació interpersonal, pensament crític, orientació a la qualitat, diversitat i interculturalitat i resolució de problemes.

## CONTINUA EL COMPROMÍS

El que m'enduc, entre moltes altres coses, és la capacitat de dinamització, d'organització, de treball en equip, de comunicació, de sinceritat i diàleg. He après que soc capaç d'adaptar-me a les situacions i que tinc facilitat per incloure'm en un equip seguint la dinàmica que duen a terme. (Laia)

El temps al Casal és molt intens, atesa la varietat d'estudiants i de circumstàncies que es produeixen, a les quals sovint s'ha de donar resposta al més aviat possible. Si bé l'estudiant tenia unes expectatives molt altes pel que fa als resultats ràpids i al principi va afirmar que estava desmotivada per la falta d'implicació o de compromís inicial, els professionals del centre van posar de manifest la seva capacitat per fer front a les circumstàncies i, sobretot, ella va entendre que l'educació és una tasca que dona fruits a llarg termini i que cal tenir paciència. Es va poder treballar amb un grup de famílies que van participar de manera regular i constant en alguna activitat i això ja va ser un veritable èxit.



Així també ho reconeixia la Laia, que al final del procés escrivia:

La motivació de poder sentir-me més útil i ajudar a la lluita per evitar situacions de risc social m'ha permès veure que soc capaç d'adaptar-me a les situacions i que tinc facilitat per incloure'm en un equip seguint la dinàmica que duen a terme. (Laia)

Com ja s'ha comentat al principi, la motivació de la Laia va ser un element clau i, segons ella mateixa, va ser molt més alta que en altres períodes de pràctiques. Es va sentir responsable i compromesa amb el projecte i el resultat. Segons ella mateixa, va superar les expectatives inicials, tot i les dificultats que van anar sorgint.

Millorar la participació de les famílies en un entorn poc favorable com és la realitat en la qual es troben moltes d'elles és complicat i no és un objectiu que pugui ser assolit a curt termini ni té una fórmula concreta de resolució ràpida. Cal anar provant i investigant fins a trobar recursos o estratègies de millora que permetin aconseguir que les famílies s'adonin de la importància que tenen en l'educació dels seus fills, i sabem que és una tasca que no comença ni acaba amb la presència de la Laia al centre.

En acabar el projecte hi ha una certa tristesa per haver d'abandonar el lloc, però estic contenta d'haver participat, d'haver aportat i d'endur-me l'experiència. M'he sentit compresa, valorada, amb ganes de continuar, amb l'esperança de quedar-m'hi. (Laia)

En acabar la seva intervenció, la Laia ens comentava en els grups de discussió que considerava que els estudis superiors haurien de permetre el desenvolupament de competències a través de la inclusió curricular d'activitats de servei a la comunitat.

Segons ella, el que va resultar més positiu de l'experiència va ser poder compartir i sentir-se responsable d'una tasca en un context tan difícil, endur-se una experiència molt gratificant i significativa per a la seva vida personal i professional.

M'és complicat resumir tantes emocions en una sola frase, però si hagués de concloure tota l'experiència viscuda en una sola frase diria quelcom semblant: he après com ser millor persona i professional, com veure el món des d'un altre punt de vista, com comprendre l'entorn social en què ens trobem, com facilitar suport als infants, com respondre en cas de necessitat. Gràcies per fer-me créixer i sentir dia a dia la recompensa d'estar un pas més a prop d'allò que vull ser. (Laia)

La Laia, com ja hem dit, va continuar vinculada al Casal tres anys més com a mestra voluntària, va treballar amb més grups del Casal i va seguir fent suport a un infant autista, fins que es va acabar la subvenció.

Ara manté una relació d'amistat amb el personal del Casal i actualment està treballant en una escola pública d'un poble de Girona. I, tal com em diu, «m'encanta recordar aquella època».

# MILLOREM L'AULA DE PLÀSTICA. UN PROJECTE D'APS EN EDUCACIÓ ARTÍSTICA EN EL PRÀCTICUM DEL GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

GEMMA PARÍS

En aquesta narrativa presentem un projecte sorgit al llarg de l'últim pràcticum que una estudiant va realitzar durant el grau d'Educació Primària a la Universitat Autònoma de Barcelona.

La Cristina va realitzar el pràcticum a l'Escola Bisbat d'Ègara, de Terrassa, on va fer una proposta fantàstica d'aprenentatge servei que va beneficiar tant els mestres de l'Escola com els infants i ella mateixa, i que plantejava un gran repte: millorar l'aula de plàstica de l'Escola, perquè va detectar que els mestres treballaven l'educació artística dins l'aula utilitzant materials molt limitats i poc variats.

En el grau d'Educació Primària, la Cristina va poder experimentar, en les assignatures troncal de l'àrea, que l'educació artística no consisteix només a fer manualitats i que a l'escola cal millorar els espais, els materials i els estímuls visuals per tal que els estudiants treballin en entorns rics, estimulants i estèticament suggeridors d'experiències artístiques.

## ELS APS EN ELS PRÀCTICUMS D'EDUCACIÓ

Des del curs 2011-2012, en els últims pràcticums que realitzen els estudiants dels graus d'Infantil i de Primària, se'ls ofereix la possibilitat de fer un projecte d'aprenentatge servei, perquè considerem que implica uns processos i uns vincles més intensos amb la realitat de l'escola. L'estudiant ja no es limita a dissenyar un projecte didàctic per a l'aula amb la qual està vinculat el seu pràcticum, sinó que fa una intervenció educativa que implica tota la comunitat educativa: infants de diferents classes i edats, mestres, equip directiu, famílies, conserges, etc.

Tot projecte d'aprenentatge servei busca un benefici per al màxim de membres de la comunitat educativa. Es tracta d'un treball en xarxa amb intercanvis horitzontals, on és més important el perquè que no pas el com. Aquest tipus

de projectes permeten actuar en qualsevol àmbit i demanen una vinculació diferent amb el centre educatiu, sortir de l'escola i actuar des d'un vessant més crític. En aquests projectes, l'estudiant de pràctiques esdevé el protagonista d'una acció complexa, que el fa créixer com a professional, ja que aprèn a vincular-se amb tots els agents educatius que intervenen en una escola, treballant des de la implicació i l'entusiasme en un projecte complex i ple de riscos, de negociacions per fer, de canvis per reajustar. Tot i que el procés a vegades pot ser difícil, l'estudiant se sent orgullós d'aquesta implicació amb l'escola i acostuma a fer-nos saber, als tutors de la Facultat, que l'experiència el fa sentir més segur en la futura professió de mestre.

El pas previ indispensable consisteix a detectar les necessitats o mancances per poder proposar millores significatives. Després d'aquesta detecció, l'estudiant realitza un primer disseny del servei, preveient els aprenentatges que implicarà el projecte que ha de desenvolupar. Aquestes propostes s'exposen al tutor de la Facultat i a la mestra tutora de l'Escola, així com a l'equip directiu. Aquests membres són els que ajudaran que l'estudiant pugui aplicar el projecte dissenyat, facilitant-li la relació amb totes les persones que siguin necessàries perquè el projecte arribi a bon port.

Què puc aportar jo com a estudiant de pràctiques? Un repte. Personalment, després d'informar-me i observar experiències d'APS, de seguida vaig engrescar-me en aquesta aventura educativa. Dissenyar una proposta creativa, didàctica, lúdica i econòmica ha estat el meu gran repte. Un repte encara més ambiciós si tenim en compte la relació que s'estableix amb l'art. Al llarg del projecte podreu veure com aquesta àrea és el fil conductor i una branca més d'aquest treball transversal. Com tot projecte, aquest també s'inicia amb un procés d'investigació i anàlisi del context en busca d'una idea. En un principi em vaig dedicar a recollir informació de l'Escola intentant detectar algun aspecte a millorar. Haig de comentar el meu vincle i la major implicació del grup de cinquè C, grup amb el qual he pogut compartir moments i anècdotes durant tot el curs. Al llarg del projecte es deixa veure l'estreta relació amb aquests estudiants. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015).

## ELS APS DE L'ESCOLA

Fa uns quants anys, l'Escola Bisbat d'Ègara de Terrassa es va interessar per aquest tipus de projectes, i el mateix curs en què la Cristina desenvolupava el seu projecte d'aprenentatge servei, a l'Escola se'n duïen a terme tres: a l'etapa d'infantil, els alumnes compartien activitats i experiències amb una residència

d'avis; els estudiants de quart de primària treballaven plegats amb la Mútua de Terrassa per promoure el banc de sang; finalment, els nens i nenes de sisè participaren en un projecte que consistia a decorar les parets del pati amb la tècnica del *graffiti*. Així doncs, en aquest sentit, el centre educatiu ja estava altament sensibilitzat sobre el que els projectes d'ApS poden aportar de positiu als diferents membres de l'Escola, principalment als infants. En aquest cas, l'ApS se centrà en la millora de l'educació artística a l'escola.

## PROJECTE MILLOREM L'AULA DE PLÀSTICA

Des de la Facultat intentem posar èmfasi en la millora de l'educació artística que s'ofereix a les escoles d'educació infantil i primària, sovint massa vinculada al concepte de manualitat. L'educació artística ha d'oferir als infants mecanismes, estratègies i materials per viure processos de creació autèntics, que els permetin relacionar-se amb el món d'una altra manera, fent-se preguntes i buscant respostes de forma subjectiva i personal. La Cristina estava sensibilitzada envers aquest concepte d'educació artística que havia descobert als tallers de la Facultat i volia dur-lo a l'Escola. En les converses que va tenir amb la directora del centre, aquesta li va explicar que feia anys que s'intentava promocionar aquesta àrea entre el professorat organitzant cursos de formació, ja que no podien posar-hi un especialista per manca de mestres; el Departament d'Ensenyament dota cada centre d'un nombre de mestres, però tenir tres línies dificulta l'organització i obliga a fer ajustaments de personal.

En detectar aquesta necessitat, la Cristina va seguir informant-se de les activitats que feien els estudiants en aquest àmbit. A l'Escola li van explicar que a l'assignatura de Plàstica cada curs treballava un artista. A més, aprofitant que una mare de l'Escola era mestra d'art d'institut, a cicle superior es feien alguns tallers conjuntament amb estudiants de secundària. Cada grup dedicava una tarda a la setmana a la plàstica, en sessions d'una hora i mitja. Durant aquesta estona tothom es quedava a la seva aula, la qual patia una petita transformació. En acabar, tots els nens i nenes ajudaven a fer les tasques de neteja per deixar l'aula tal com estava. El fet que totes les aules disposessin de pica facilitava molt aquesta organització.

Quan en un grup classe s'havia de pintar algun treball, feien servir un carro mòbil ple de pintures que viatjava a l'aula que el necessitava. Però la Cristina detectà que el material que hi ha al carro era força limitat i pobre. Per aconseguir desenvolupar la creativitat dels infants i preparar propostes riques i suggeridores, cal repensar els materials que oferim en cada una de les activitats. El

color no tan sols es pot treballar amb pintures al tremp! Podem reflexionar en relació amb el color i crear a partir de teles, papers, cartrons, fins i tot pedres...

D'aquí va sorgir la nostra primera idea: crear un carro d'art.

- *Producte*: CARRO D'ART.
- *Destinatari*: tot l'alumnat i els mestres de primària de l'Escola.
- *Funció*: el carro amb material inspirador anirà viatjant pels diferents cursos, oferint propostes obertes que es poden adaptar a cada classe. Cada material té una fitxa de suport per als mestres on apareixen les característiques del material, propostes de com es pot treballar i referents o artistes que l'han utilitzat per treballar.
- *Objectiu*: promocionar i facilitar activitats artístiques.

Com que cada cicle ocupava un pis de l'edifici, es va acordar preparar un carro per a cada planta per facilitar l'accés a un material que s'usaria força sovint.

Però, casualment, quan ja teníem la proposta força pensada i avançada, la Cristina va descobrir que al tercer pis de l'Escola hi havia una aula de plàstica abandonada. Antigament s'havia fet servir com a aula de plàstica, però el fet que fos lluny de les aules de cicle inicial i cicle mitjà d'educació primària i que el desús l'hagués anat buidant de material i omplint de fredor, havia provocat que els mestres deixessin de fer-la servir. La Cristina ens defineix com es va trobar l'aula:

És una aula on no hi caben tots els estudiants d'una classe, ja que no hi ha prou cadires i taules. Cal dir que no està gens decorada: la porta és de les poques que està totalment llisa, a les finestres hi ha uns dibuixos d'un taller que van fer els mestres fa tres anys i només una sèrie de quadres de diferents autors estan penjats en una paret. Sovint l'utilitzen com a classe de mig grup per fer anglès. Disposa d'un ordinador, però no hi ha projector. El material està organitzat en tres armaris, un per cada cicle. Cap d'ells, dona pistes d'estar en funcionament, ja que només hi ha restes de pots de pintura, bosses amb sorra, retalls de paper o altres coses inutilitzades. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

Quan la Cristina em va dir que l'Escola tenia una aula de plàstica inutilitzada, no m'ho podia creure... Hi ha tantes escoles que no tenen un espai com aquest, i tants mestres que han de fer filigranes a les aules ordinàries, que vam considerar que era un luxe que no es podia desaproveitar. Vam abandonar la idea del carro i ens vam posar a treballar en els conceptes d'espai i material que era necessari redefinir. Calia pensar a fer un plantejament sostenible, perquè

l'Escola no tenia pressupost per invertir ni en material ni en la compra de mobiliari per a l'aula de plàstica. Aquest fet suposà la renúncia a alguns objectes més ambiciosos, com podien ser una màquina de cosir, cavallets de pintura o un projector. Tota la resta de material s'aconseguí gràcies a la participació de les famílies i d'alguns comerços del barri.

El primer que vam fer va ser un inventari per saber què teníem a l'aula. Per altra banda, vam intentar recol·locar altres objectes de la mateixa Escola, com ara els llibres sobre art de la biblioteca. Des de l'Escola acceptaren el traspàs dels llibres de la biblioteca a l'aula de plàstica perquè eren volums que no s'utilitzaven per al servei de préstec i així estarien centralitzats en un punt. Cal dir que vam fer arribar una proposta de llibres d'art per a nens molt interessants de tenir a l'Escola, alguns dels quals s'afegiran a la compra de llibres per al curs vinent.

També cal dir que l'Escola tenia dues petites sales que funcionaven com a magatzems, plenes de tota mena de materials. L'entrada i la sortida de qualsevol cosa es controlava força exhaustivament, però les encarregades ens van donar via lliure per agafar tot el que necessitàvem per al nostre projecte. Pel que fa al funcionament, cal tenir present que a l'aula de plàstica s'hi feien activitats extraescolars i, per tant, es recomanava deixar el material en armaris tancats per tal d'evitar possibles problemes.

Així doncs, vam fer una nova proposta: redissenyar l'aula de plàstica! L'objectiu general que perseguia aquesta nova proposta era donar una nova vida a l'aula de plàstica.

Per assolir-ho es va dissenyar un pla d'intervenció en tres grans àmbits:

- *L'espai*: en la primera fase del projecte ens vam dedicar a treballar en l'espai físic, l'aula, des de la redefinició dels materials i els espais.
- *Els mestres*: el paper dels mestres en aquest projecte era clau per aconseguir el nostre objectiu. Calia donar-los motius perquè utilitzessin l'aula a les sessions de plàstica i no la tornessin a abandonar, com havien fet anteriorment. Tenint en compte la situació del centre, que no tenia cap especialista d'aquesta àrea, la Cristina va dissenyar unes fitxes de suport per a l'ús de diferents materials. Es tracta d'un material molt visual i sintètic que busca facilitar la feina als mestres, tot apropant-los a materials i propostes de molts artistes contemporanis que utilitzen els materials que hi ha a l'aula en els seus processos de creació. El material consta de tretze fitxes en format Din-A4 ordenades segons si treballen el dibuix, la pintura o l'escultura. Inclouen activitats molt variades i relacionades amb totes les tècniques artístiques: *collage*, fotografia, *assemblage*, il·lustració... Tant el disseny de les fitxes com la manera de guardar-les estan inspirades en una caixa que va

crear Sarah Richardson en col·laboració amb el museu MoMa: *Art in a box*. L'estructura és igual en totes les fitxes: a la cara davantera hi ha el nom del material, una breu descripció, amb algunes característiques, una llista d'aspectes positius i diverses propostes d'activitats per saber com treballar-ho a l'aula. Cal dir que les propostes animen a desenvolupar la pròpia creativitat i són molt obertes per tal que cada mestra les adapti al seu grup. A la cara del darrere hi ha diferents referents artístics amb les imatges d'obres que han realitzat. A l'hora de dissenyar-les es va intentar defugir tota imatge estereotipada, ja que això va en contra de la creativitat.

A part d'aquest recurs, preparat pels mestres de cara al futur, també els vaig demanar la col·laboració per decorar una mica l'aula i que se la fessin més seva. La proposta va consistir a expressar en una cartolina en forma d'hexàgon (cadascú d'un color) què és per a ells l'art. Totes les obres es van enganxar en un plafó col·locat en una paret de l'aula de plàstica. Observant l'interès mostrat pels mestres, intentem que els estudiants valorin més aquesta àrea. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

- *Els estudiants*: en definitiva, els nens i nenes són els principals protagonistes de l'Escola. Per això el més important és veure quins són els seus interessos i deixar-los participar. L'avançat moment del curs va dificultar molt aquesta fase. Per sort vam poder aprofitar l'horari de la jornada intensiva, iniciat



Figura 1. Material dissenyat per l'estudiant de pràctiques per oferir suggeriments per treballar amb els materials nous del taller, amb referents de diferents artistes contemporanis.



després de les juntes d'avaluació, durant el qual no hi ha tantes activitats programades.

Una de les propostes que més il·lusió ens feia era la decoració de la porta. Per dur a terme aquesta tasca vam demanar ajuda a la classe de cinquè, de la qual la Cristina era la practicant. Els va repartir mig full perquè hi dibuixessin les seves idees i de seguida s'hi van mostrar interessats i amb moltes ganes d'ajudar. Ells van ser els qui van pintar la porta de l'aula de plàstica, que va servir de reclam perquè infants i mestres volguessin fer-la servir.

### LA REDEFINICIÓ DE L'ESPAI I DELS MATERIALS

El projecte no era redissenyar l'espai perquè fos més agradable, sinó que la Cristina va fer una proposta que anava més enllà de la mateixa educació artística i el que feia era dissenyar un espai d'aprenentatge en què els estudiants esdevindrien els protagonistes del seu aprenentatge i el mestre seria l'acompanyant d'aquests processos. En aquesta autoregulació dels aprenents, aquests han de desenvolupar habilitats metacognitives per tal de poder supervisar, avaluar i optimitzar autònomament l'adquisició i l'ús del coneixement. Això comporta també poder regular les emocions i motivacions pròpies durant el procés d'aprenentatge. En l'àmbit de l'educació artística ja fa molt de temps que es demana aquesta redefinició de rols, en la qual el mestre ha de guiar i ajudar els estudiants a avançar en el camí que ells mateixos van creant, amb l'objectiu de no frenar la imaginació dels infants.

L'aula de plàstica estava situada a la tercera planta de l'edifici de primària, al costat de les classes de segon i davant de l'aula d'informàtica i la tutoria de cicle inicial.

Amb l'ajuda d'alguns nens i nenes de cinquè vam mesurar les portes, finestres, prestatges i parets per fer-nos una idea de com és l'espai i poder preparar decoracions i recipients a mida per guardar materials. A continuació vam netejar-la prescindint d'allò innecessari i deixant lloc al nou material amb el qual la volem abastir. És important que la selecció del material estigui molt pensada: econòmic, ecològic, segur, però també sorprenent, inspirador i poc convencional. Per enriquir l'aula amb aquest material, vam demanar suport a les famílies a través d'una carta. El mestre del nostre grup ens va recomanar repartir-la només a un nivell, ja que acostumen a participar molt i, en cas de faltar coses, passar-ne una de nova en un altre curs. No va ser necessari, ja que només en una setmana la caixa de recollida era plena de petxines, teles, peces de Lego, oueres, nous... Aquesta xarxa es

va ampliar amb la col·laboració d'alguns comerços del barri, com el cas d'una fruiteria que ens va proporcionar caixes de maduixes per guardar material. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

Pel que fa a l'espai, havia de ser còmode i de fàcil accés. Una de les característiques clau és l'ordre: els estudiants i les mestres han de saber localitzar sempre cada material determinat. Per solucionar aquest tema, es va dividir l'aula en diverses zones i es va organitzar el material en funció d'aquestes zones:

- Entrant a mà esquerra hi havia la zona de treball de construcció, dotada de tota mena de material, tant reciclat com de la natura: des de rotlles de paper higiènic fins a branques, passant per taps de suro i de plàstic, sorra, petxines, lleties, pedres o peces de Lego. Material pensat per dissenyar propostes de *collage* o *assemblage*, per exemple.
- La zona de treball humida era al costat de la pica i hi havia tot tipus de pintures, pinzells i altres materials per pintar —per exemple, esponges—, estris per treballar el fang, recipients, purpurina i instruments de neteja.
- La zona de treball seca estava dotada de tota mena de fulls, cartolines, colors, retoladors, llapis, regles, gomes, maquinetes, paper d'embolicar, paper de seda, goma EVA i retalls o sobres d'altres treballs.
- L'aula també tenia una petita zona de costura, amb les teles com a material principal gràcies a les seves possibilitats en l'àmbit educatiu i de manipulació. També els botons o rotlles de fil eren presents en aquest espai.
- A la mateixa paret oposada de la pissarra, al costat de la zona seca, hi havia la zona de consulta. Estava pensada perquè els estudiants hi poguessin fullejar tots els contes d'art que anteriorment es trobaven a la biblioteca del centre i es poguessin informar remenant catàlegs d'artistes variats.

Pel que fa al material, era important tenir en compte el compliment d'unes mesures de seguretat i higiene adequades per a la manipulació infantil. A l'Escola la varietat donava més riquesa al procés i no convenia obsessionar-se per obtenir un resultat determinat. El món dels materials és molt més ampli que el tremp, els *plastidecors* i els llapis de colors. Calia tenir varietat de materials:

- De procedència natural, si és possible: fustes, suro, carbó, cartró, fulles, cordes, pedres, etc.
- Es pot pensar en els materials que utilitzen els artistes professionals i intentar aconseguir-ne alguns: teles, papers de diferents qualitats, colors i mides, fang, fils, etc.

- Cal pensar en materials diversos per a la seva utilització: per enganxar, compondre, apilar, dibuixar, esculpir, estripar, acumular, etc. També hi ha materials que es poden portar de casa, sobretot si a la família hi tenim un fuster, una modista, un venedor de diaris... Deixar portar material als nens i nenes també pot esdevenir una bona tàctica per motivar-los i crear més vincle entre l'Escola i les famílies.

Col·locar el material en caixes, pots i cistells donava una major sensació d'ordre, però per organitzar millor l'espai ens vam fixar en diversos tallers d'artistes famosos i vam agafar la idea de distribuir-lo per zones de treball. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

## REFLEXIONS SOBRE EL PROCÉS

La Cristina va realitzar un bon projecte d'ApS, no tan sols per com es va involucrar en el projecte i l'Escola, sinó també perquè tot el procés va anar acompanyat d'una reflexió i una anàlisi que hi donava sentit.

Desenvolupar un projecte d'APS en una escola on ets un «visitant» requereix una tasca de coordinació constant per adaptar-se a la realitat del centre. Si, a més, el centre és públic, encara cal superar un major nombre d'aspectes burocràtics: reunions amb la cap d'estudis per obtenir permisos i acceptacions, elaboració d'un pressupost de material per a la secretària, presentació del projecte a tot el claustre... Val a dir que al llarg de tot el procés hem anat modificant aspectes. Per exemple: la decisió de no demanar gens de pressupost per no complicar o causar problemes a l'Escola, o la disminució de propostes (una per nivell) per la falta de temps. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

La Cristina també va recollir algunes opinions dels agents que van participar en el projecte, amb la intenció de seguir adequant-lo a les necessitats del centre:

Directora: «M'encanta la proposta de l'aula de plàstica; jo soc de les que ens agrada l'art, però no tenim temps».

Mestra d'Educació Física: «El problema és que moltes mestres usen el carro i ho fan a l'aula per no perdre temps baixant o pujant per anar a Plàstica».

Tutora de 3r de primària: «Em sembla molt bé, tot i que em va sorprendre la proposta; em pensava que seria de Matemàtiques o Català; jo, quan faig Plàstica, he d'amenaçar sempre els estudiants perquè deixin l'aula tal com estava».

Estudiants de 4t C: «L'art és màgia. L'art és bonic i creatiu. L'art dona alegria, sentiments i records. L'art és una cultura oberta al món que t'omple el cor d'alegria. L'art és art». (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

## L'AVALUACIÓ DEL PROJECTE

Durant tot el procés del projecte Millorem l'Aula de Plàstica, des de la detecció de la necessitat, el disseny del projecte, la seva aplicació i l'anàlisi, la Cristina va ser capaç de crear aliances amb tota la comunitat educativa, des de l'equip directiu, que va estar receptiu des del primer moment a la proposta que l'estudiant feia, fins a les mestres amb qui va col·laborar, i sobretot els infants. L'entusiasme que la Cristina va demostrar en tot moment va fer possible que el projecte arribés a bon port. Fins i tot va preparar uns materials suggeridors per quan ella ja no estigués a l'Escola, amb l'objectiu que cadascú es pogués fer seu aquell espai, depenent de les necessitats de cada etapa escolar. El claustre va poder veure tot el procés d'abastiment i transformació de l'aula, que ara inclou propostes que intenten promoure l'ús d'aquests materials més inspiradors. La Cristina va fer una avaluació final del projecte:

Algunes de les fites que s'han pogut assolir al llarg del procés han estat ampliar la varietat d'activitats a l'àrea d'educació artística i mostrar als estudiants que l'art també té un paper important en la formació de l'esperit crític i el desenvolupament de la creativitat. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

Com a tutora d'educació visual i plàstica, el que vaig valorar més pel que fa a com l'estudiant va desenvolupar el projecte va ser la connexió que en tot moment feia amb els continguts que havíem treballat durant el grau en les assignatures de l'àrea. La Cristina va saber transmetre a tot el claustre la necessitat de treballar amb i a través de l'art per tal d'aconseguir un coneixement propi més significatiu, una relació amb els altres més creativa i una connexió amb la realitat més crítica. I això no és una tasca fàcil, sobretot si la proposta ve d'una estudiant en pràctiques. De fet, els processos creatius són fàcilment connectables amb els projectes d'aprenentatge servei perquè són processos similars que segueixen camins paral·lels, però que es poden trobar. Partim de contextos reals per, després d'un període de reflexió, aprenentatge i anàlisi, ser capaços d'actuar en un context real.

Però el que l'estudiant va valorar més positivament d'haver portat a terme aquest projecte d'APS va ser:

El més interessant ha estat aprendre a construir aquest projecte entre tots. Personalment em sento contenta d'haver pogut aportar el meu granet de sorra. Dur a terme aquest projecte m'ha permès aprendre moltíssim no només com a mestra, sinó també com a persona. La col·laboració i la solidaritat, l'ambició i la valentia, la creativitat i la imaginació, han estat el pa de cada dia mentre ha durat el projecte. Un projecte amb el qual he après a mirar d'una altra manera i he descobert una nova forma d'entendre l'educació artística tant en l'aspecte didàctic, com lúdic i creatiu. Quan t'aventures en un projecte especial i ambiciós, se t'obren moltes portes i finestres. Al principi és una mica difícil saber per on anar. Cal buscar el suport d'experts, ja que, tot i que existeixen milers de recursos, cal saber seleccionar els de més qualitat. Agraïxo el suport de la meva tutora, la qual em va recomanar fer una ullada a les pàgines web de diversos museus i em va presentar obres d'artistes d'allò més interessants.

Ara sé que me'n vaig de l'Escola més ben acompanyada. Conèixer la vida i les obres de Kara Walker, Annete Messager, Ghada Amer, Cindy Sherman, Alexander Calder o Sol Lewit, entre d'altres, amplia el teu ventall de recursos per oferir als estudiants, els vertaders protagonistes de l'aprenentatge. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

En el cas de la Cristina, es va demostrar que la construcció del coneixement individual té lloc per mitjà de processos d'interacció, negociació i cooperació.



# L'APS A GUATEMALA. PRÀCTIQUES DE QUART CURS DEL GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A LA UIC

SALVADOR VIDAL

## INTRODUCCIÓ

La Universitat Internacional de Catalunya (UIC) va començar la seva col·laboració amb aquest país centreamericà l'any 2006 gràcies a un professor associat de la UIC que estava col·laborant en una organització belga que fomentava l'educació en països subdesenvolupats. Em va demanar si volia anar a fer una capacitació per a professors de matemàtiques perquè, a Guatemala, els professors de primària surten en general amb poca formació i, pel que fa a les matemàtiques, encara menys preparats. Em va demanar sobretot estratègies i recursos per portar a terme a l'aula.

La meua tesi doctoral va ser un treball de recerca sobre la motivació en la matemàtica i, en concret, una experiència que es va fer i continua fent-se en diferents centres i que anomenem Dia del Número. El Dia del Número vol ser una experiència didàctica en la qual un dia a l'any els estudiants de tota l'escola s'ho passen d'allò més bé fent matemàtiques, però d'una forma lúdica, fent jocs, màgia, endevinalles numèriques, gimcanes matemàtiques, etc. El que es pretén és que els estudiants canviïn la seva actitud envers aquesta matèria i això faciliti l'aprenentatge.

Aquest professor volia que expliqués sobretot aquesta experiència per motivar primerament els professors, ja que molts d'ells estaven poc motivats per ensenyar matemàtiques i per això els resultats que obtenien amb els seus estudiants eren molt baixos. Ens vam posar d'acord i em va preparar dues capacitacions de tres dies en dos centres: un era a Guatemala City i l'altre, al Refugio, a prop de Quetzaltenango —Chela, en diuen ells.

Aquestes capacitacions es van repetir durant tres anys consecutius i al final vam firmar un acord de col·laboració perquè estudiants nostres de l'últim curs del grau d'Educació poguessin fer les pràctiques —de tres mesos— en aquest país i col·laborar amb la Fundació para el Desarrollo Integral de Programas Socioeconómicos (FUNDAP). El tercer any, una inspectora de l'ensenyament

públic em va confirmar que en diferents regions del nord del país ja es duia a terme l'experiència del Dia del Número i que hi col·laboraven tant els mestres com les mares. Era la festa de les matemàtiques i em van donar un diploma que em reconeixia l'impuls que havia donat a l'aprenentatge de les matemàtiques. Una vegada més, reps més del que dones.

El fet de conèixer, viure i compartir amb aquelles persones el dia a dia et fa adonar de les necessitats que tenen i del servei que pots fer per intentar millorar l'educació. L'experiència viscuda en aquelles terres em facilita preparar els candidats que voluntàriament volen fer les pràctiques a Guatemala i també els contactes amb persones que conec.

La tasca es desenvolupa en diverses «aldeas», petites comunitats de persones amb una escola rural —si se'n pot dir escola, d'un rectangle fet amb quatre parets que no arriben al sostre i que tenen una teulada de xapa metàl·lica, sense finestres ni lavabos—. El fet de no tenir finestres implica que, quan fa vent, entra molta pols a l'aula i, quan plou, el soroll de la pluja a la teulada metàl·lica fa que no es pugui sentir el professor. Ho comento perquè ho he viscut més d'una vegada. També a causa dels torrents que es formen quan plou molt, no es pot arribar a l'escola i cal suspendre les classes.

Cal dir que per als estudiants que viuen l'experiència hi ha un abans i un després, tots tornen molt «tocats» per la situació que hi troben.

#### CONTEXT DE L'EXPERIÈNCIA

Després de signar l'acord amb la FUNDAP, vam començar a fer difusió de l'opció de fer les pràctiques de quart curs del grau d'Educació, tant d'Educació Infantil com d'Educació Primària, a Guatemala.

Per començar, presentem als estudiants de tercer curs dels graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària, l'opció que a quart, que tenen tres mesos de pràctiques, facin les pràctiques amb la modalitat de pràcticum, amb les característiques establertes per la UIC, o facin estades en diferents llocs amb la modalitat d'Aps.

El curs passat quatre estudiants de tercer curs van manifestar interès per fer les pràctiques a Guatemala. Han passat per aquesta experiència diversos estudiants en diferents anys, que han explicat als companys el que han viscut quan han tornat de la seva estada. Al final, els interessats van ser dos estudiants, un noi i una noia; els altres van desistir a causa del preu elevat que suposa una estada de tres mesos i el desplaçament en avió.

Un cop teníem dos estudiants interessats a fer l'experiència, vam establir contacte amb la cap de la Fundació el mes de juny, vuit mesos abans que ells



marxessin, per veure quines eren les necessitats que tenien i com podíem preparar el que calia fer. Ens van enviar una proposta amb quatre possibles camps on portar a terme l'ApS i els nostres estudiants van apostar per dos; en concret, en Pol va apostar per fer el desenvolupament del pla de formació extracurricular per a nenes molt vulnerables, ateses mitjançant el projecte Becas para la Niña.

Aquest projecte neix l'any 1993 com a estratègia per frenar l'abandonament escolar de les nenes que viuen en circumstàncies socialment difícils. Se'ls dona una beca durant sis anys amb l'objectiu que puguin acabar el sisè curs de primària i cursar els tres anys elementals de secundària, segons el seu pla d'estudis. La beca consisteix en una mòdica quantitat econòmica cada mes, un acompanyament amb una tutoria personalitzada i ajuda curricular. També es pretén que les famílies es facin responsables de fer anar les seves filles a l'escola i no les posin a treballar. Amb aquest projecte cada any s'aconsegueix que entre 2.500 i 3.000 nenes estudiïn en centres públics de l'àrea rural.

L'objectiu era desenvolupar un programa de formació extracurricular de matemàtiques per als nivells de primària (10-13 anys) que els permetés resoldre problemes de la vida diària amb una efectivitat notable. Es demanava als estudiants que elaboressin un pla de formació bàsica en les quatre operacions bàsiques i la regla de tres i que prepararessin material perquè les nenes poguessin seguir fent feina durant els períodes de vacances. Era convenient que les nenes perdessin la por a les matemàtiques i reforcessin conceptes bàsics amb un material atractiu per a elles i proper a la seva realitat. Amb tot això, calia elaborar un dossier per poder aplicar el pla en altres ocasions.

En Pol va triar el projecte Fomento de la Calidad Educativa, que es porta a terme en escoles públiques rurals de Guatemala. Aquest projecte va néixer l'any 2006 com a resposta a la baixa qualitat dels nivells de preescolar i dels primers cursos de primària. Amb aquest projecte s'atén una escola rural durant tres anys tenint en compte tres components: 1) actualització i formació de directors i mestres per provocar reformes a l'aula; 2) sensibilització de pares i mares perquè s'involucrin en la vida de l'escola, i 3) dotació de material escolar —sobretot s'intenta crear biblioteques escolars— o material per a la higiene personal.

Últimament es té més en compte l'etapa preescolar i l'educació infantil, amb tres objectius: 1) sensibilitzar les famílies sobre la importància de l'estimulació precoç; 2) assegurar la higiene amb la construcció de serveis sanitaris i l'accés a l'aigua tractada, i 3) actualitzar els mestres d'educació infantil.

Actualment s'apliquen poques tècniques i mètodes que desenvolupin el pensament logicomatemàtic en nivells de preescolar, a causa del desconeixement de les mestres i la dificultat de crear material per a aquestes edats.

El que es demanava als estudiants era desenvolupar un programa d'actualització de les mestres de preescolar perquè poguessin desenvolupar habilitats per a la implementació de mètodes i tècniques que portin a descobrir capacitats logicomatemàtiques per a nens i nenes de 5-6 anys. Havien de dissenyar un pla d'actualització de les mestres de preescolar, implementar el pla de millora, elaborar material que servís a les mestres per millorar les seves classes i capacitar personal responsable que pogués formar altres grups de mestres. Amb tot això calia elaborar un dossier per poder aplicar el pla en altres ocasions.

En aquesta narració ens centrarem en el projecte d'en Pol: Becas para las Niñas.

## DESCRIPCIÓ

Un cop tenim el projecte, es posa en marxa la maquinària de les pràctiques. En primer lloc, a la Facultat tenim un full que ajuda a centrar el tema amb unes preguntes concretes.

TAULA I. Concreció del projecte.

Nom del projecte	
Què es vol fer?	Naturalesa i descripció del projecte
Per què?	Origen i fonamentació
Per a què?	Objectius i propòsits
On?	Lloc
Com?	Activitats i tasques per desenvolupar
Quan?	Cronograma
A qui va dirigit?	Destinatari
Qui el vol dur a terme i com ?	Recursos disponibles: humans i materials (en cas que sigui necessari)

Aquest esquema ens centra en el projecte d'ApS i recull els tres apartats que tenim en compte i que ens ajuden a concretar el projecte.

La Fundació ens envia el projecte tal com ells el conceben:

TAULA 2. Esquema del projecte.

Projecte	Antecedents essencials	Producte esperat	Activitats suggerides
Becas para la Niña	El grup majoritari d'aquest projecte Becas para la Niña és el de les noies d'entre deu i tretze anys, que estudien quart, cinquè i sisè de primària. Però FUNDAP ha observat que, encara que acabin l'educació elemental o primària, no tenen desenvolupades les competències bàsiques d'aritmètica elemental per saber aplicar-les a la vida quotidiana.	Quadern de reforç en matemàtica, enfocat a les operacions bàsiques (sumes, restes, multiplicacions, divisions i regla de tres). És un quadern que faran servir les nenes en el temps extracurricular (a casa i durant les vacances).	Coneixement del projecte. Diagnòstic dels coneixements i les competències en aritmètica bàsica d'algunes noies. Elaboració d'un quadern de reforç. Validació del quadern elaborat. Socialització amb l'equip de beques per utilitzar el quadern.

S'espera que els quaderns de reforç siguin pertinents a la cultura de Guatemala.

S'espera que els exercicis dels quaderns de reforç siguin de caràcter progressiu, per tal d'estimular l'avenç de la nena.

També ens envien aquests suggeriments:

- Resultat esperat: que les nenes perdin la por a les matemàtiques i tinguin un camí a seguir en el seu aprenentatge.
- Passos suggerits:
  - Entrevista via Skype amb Eunice Martínez i Walter Velásquez per conèixer detalls del projecte Becas para la Niña (abans de l'arribada a Guatemala).
  - Recopilació de material que pugui servir per al desenvolupament de l'acció a Barcelona.
  - Coneixement de les nenes i de les seves limitacions en matemàtiques (un cop estiguin a Guatemala). Suggeriment: fer un petit estudi diagnòstic del nivell de les nenes.
  - Desenvolupament del pla de formació i elaboració de materials per a les nenes.
  - Validació del pla sobre el terreny.
  - Capacitació i instrucció de tècnics del camp.

Un cop emplenat el full de la Facultat que ens marca la ruta i coneixent el projecte que proposa FUNDAP des de Guatemala, en Pol comença a elaborar un projecte, del qual haurà d'enviar un esborrany que els receptors hauran de validar.

El primer esborrany que elaborem i que enviem a Guatemala és el següent:

TAULA 3. Proposta de projecte des de la UIC.

<b>Cuaderno de refuerzo de las matemáticas en tiempo extracurricular</b>	<p>Cuaderno de matemática básica (sumas, restas, multiplicaciones, divisiones y regla de tres) para favorecer el desarrollo y la permanencia de las competencias adquiridas.</p> <p>Posibles necesidades del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar un diagnóstico para saber en qué punto del desarrollo nos encontramos.</li> <li>• Sesiones para sensibilizar y perder el miedo a las matemáticas.</li> <li>• Taller de matemática básica interactivo, cooperativo, autodidacta y con un enfoque para la vida.</li> <li>• Crear un equipo de maestros con la finalidad de trabajar en el mismo proyecto en paralelo y poder ir mejorándolo entre todos.</li> </ul>
<b>Cuaderno para las vacaciones</b>	<p>Cuaderno de refuerzo de la matemática básica con actividades parecidas, pero con ciertas modificaciones para que piensen más. Actividades graduales de menor a mayor complejidad.</p>
<b>Sería interesante poder llevar a cabo este proyecto en tres o cuatro escuelas como máximo para:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder conocer los distintos entornos y contextos que se nos ofrecen en una misma ciudad donde los niños crecen y se desarrollan, para así crear un cuaderno hecho a sus medidas y necesidades.</li> <li>• Crear un equipo de maestros de centros escolares diferentes para conocer en qué situación se encuentran cada uno de ellos y así favorecer el desarrollo de los niños.</li> <li>• Favorecer los cuadernos en un entorno guatemalteco.</li> <li>• Formar a maestros en relación con el pragmatismo que tienen las matemáticas (taller de matemática interactiva).</li> <li>• Transmitir estrategias, recursos y metodologías al equipo de maestros formado, para que se pueda seguir haciendo una vez yo no esté.</li> </ul>

Un cop revisat per la FUNDAP, seguim preparant material perquè sobre el terreny podem adaptar els problemes a les condicions específiques de Guatemala, encara que el fet que jo conegui la realitat permet que pugui avançar a en Pol aspectes culturals i geogràfics de la regió.

Els estudiants busquen diferents opcions pel que fa als dies per al viatge i per raons econòmiques proposem que el període de pràctiques sigui de l'1 de febrer al 29 d'abril. Cal saber que a Guatemala, com en molts països d'Hispanoamèrica, el curs escolar va amb l'any natural, és a dir, les classes comencen a principis de març i acaben just abans de Nadal, de manera que el febrer és un mes que utilitzen per fer formació de mestres.

Durant la preparació fem diferents seminaris amb els dos estudiants per orientar el treball i també veure com hauran de desenvolupar-se a Chela. La Fundació els busca lloc per viure i els va a esperar a l'aeroport de Guatemala City i els porta a Chela.

Un cop acceptades les dates, des de la Fundació ens envien l'agenda preparada per als nostres dos estudiants.

TAULA 4. Programa d'activitats.

Fecha	Horario	Actividad	Responsable
2 de febrero	16.45 h	Llegada a Guatemala; se les recogerá en el aeropuerto La Aurora, siendo el señor Suriel Escobar el encargado. Viaje a la ciudad de Quetzaltenango; la duración del viaje es de aproximadamente 5 horas. Se hospedarán en casa de familia de la señora Jovita Chávez, en la ciudad de Quetzaltenango.	Suriel Escobar
3 de febrero	8.00 h	Bienvenida y conocimiento del proyecto y el equipo de los proyectos Calidad Educativa y Becas para la Niña. Información general de FUNDAP. Información general de su voluntariado. Planificación de acciones a desarrollar en cada proyecto. Conocimiento básico de la ciudad y de sus distintas instituciones y servicios básicos.	Indira Ordóñez Walter Velásquez
4 de febrero – 25 de abril	8.00 h	Realización de voluntariado en los proyectos Calidad Educativa y Becas para la Niña.	Indira Ordóñez Walter Velásquez

(Continúa a la página siguiente.)

13 febrero	8.00 h	Viaje de conocimiento de lugares turísticos de la región (Huehuetenango, Mirador y Zaculeu).	Suriel Escobar
26 y 27 de abril	8.00 h	Conocimiento de la Escuela de Enfermería y Recuperación Nutricional. Conocimiento del proyecto ICEFAT.	Indira Ordóñez Walter Velásquez
28 de abril	8.00 h	Evaluación de las actividades realizadas durante el voluntariado y entrega de productos elaborados por parte del voluntario.	Indira Ordóñez Walter Velásquez Eunice Martínez
29 de abril	8.00 h	Viaje de Quetzaltenango a Guatemala. Regreso a España.	Suriel Escobar

El dia 2 de febrer és el gran dia. Un dels treballs que han de fer els estudiants és un diari setmanal de les experiències viscudes, tant professional com emocional. El primer dia del diari d'en Pol, abans de començar, ens diu:

Avui és quan comença l'aventura, quan els nervis estan a flor de pell i les ganes de conèixer i descobrir són el motor. Tot ha començat molt bé, hi ha hagut petits problemes, com el pes de la maleta, que era superior a l'exigit, el canvi de vols, ja que, si no, a Madrid no hauríem pogut arribar a l'altre vol, etc. En aquest primer dia els nervis són els protagonistes, no t'acabes de creure on vas, què veuràs, les cares de les persones. Són tot un conjunt de bombardejos que crea la nostra pròpia ment i que al mateix moment no saps quina resposta donar-los. Passades unes hores s'intenta simplement pensar en una sola cosa: la novetat t'agrada? Sí. Doncs aleshores no t'ho pensis, tira endavant, cor fort, obre els ulls, el cor, els braços, aprèn, viu, equivoca't, confia. Aquest és el consell que em dono per a aquest primer dia i els nervis, que ja formen part de la nostra persona i de l'experiència d'aquest viatge. (Pol)

Una vegada fet el primer contacte, en el seu segon dia, en Pol ens diu:

Avui hem anat a la Fundació, on hem vist moltes cares noves, totes elles amb un gran somriure i un bon comentari. Són gent molt amable i entregada a la causa d'educar. Tot i que la gent és molt amable, ha estat un col·lapse d'informació. Ens han ensenyat una gran part de la Fundació, cotxe amunt, cotxe avall, moltes cares noves i moltes ganes de conèixer. Suposo que amb el pas dels dies ens anirem fent al seu tarannà. Una de les coses que m'ha cridat més l'atenció és TOT: els carrers, els cotxes/carros, els colors, l'entorn... Tot i ser un context diferent i més pobre, la

gent és molt feliç. Són un exemple per a tots nosaltres: no és més feliç el que més té, sinó el que menys necessita per ser-ho. Només amb aquest primer dia, l'aprenentatge que he fet és immens. Segurament serà una de les millors experiències que viuré, però com que tampoc no m'agrada crear-me expectatives, prefereixo no pensar en el demà, sinó en l'aquí i ara i gaudir de cada situació, ja sigui rient, plorant, jugant o patint. (Pol)

En Pol, a més de fer les seves pràctiques de quart curs del grau d'Educació Primària, també vol fer el seu treball de fi de grau durant la seva estada a Guatemala i vol fer un treball de camp sobre les emocions. Els primers dies es traspua en el seu diari aquest interès per les emocions per fer un aprenentatge més enriquidor.

Comença un nou dia. He dormit unes deu hores, però segueixo cansat, suposo que deu ser l'adaptació. Avui al matí hem anat a dues escoles a veure si les noies becaades segueixen anant a l'escola i si el seu desenvolupament és adequat. Un cop a les escoles, ha estat molt emocionant: no paraven de mirar, riure, jugar; transmeten una energia positiva i innata, la qual es pot aprofitar per convertir-la en motivació cap a l'estudi i les ganes de fer-se un futur propi i seguint sent alegres. L'estat de les escoles era força precari, però, tot i així, un cop allà, amb totes les cares alegres mirant-te, és igual, ja que en qualsevol lloc podem fer pràctiques pragmàtiques amb els nens. I encara més amb aquests, ja que són purs i nets de qualsevol influència tecnològica excessiva i del capitalisme social. A la tarda hem anat directament a les cases de noies becaades per veure com estan i si segueixen anant a l'escola. Ha estat increïble: les cases a les quals hem anat eren fetes de fang i fusta i la gent d'aquestes cases era molt alegre i amable. És increïble la força que tenen i la tranquil·litat amb què viuen. Per a mi són un exemple de felicitat. (Pol)

Durant la seva estada, mantenim força contacte amb en Pol via correu electrònic, per tenir el *feed-back* de com es desenvolupa la seva estada, tant pel que fa al pràcticum com en l'àmbit personal.

En relació amb FUNDAP, tota la gent és molt maca i sempre tenen un somriure per regalar-te. En aquests deu dies, la gent que forma part del projecte de beques m'ha ensenyat com funciona tot, les escoles, la gent, els diferents formularis. Per tal de poder entendre i comprendre el que fan, hem anat a diferents escoles a veure si les noies que l'any passat estaven becaades segueixen estudiant. Si segueixen estudiant, perfecte; si no, doncs a la tarda anem a casa seva perquè ens expliquin què passa. Paral·lelament també fan formacions i capacitacions per informar les famílies que aquest any tornen a donar noves beques. Aquestes capacitacions

es fan al matí i es dona tota la informació necessària sobre la FUNDAP i el projecte, per tal que les famílies puguin optar a una beca. Un cop feta la capacitació, a la tarda analitzem el nivell socioeconòmic de les famílies, ja que hi ha famílies que requereixen la beca més que d'altres. En aquestes visites s'aprèn moltíssim; les condicions en què viuen algunes famílies són deplorables, però tot i així segueixen tenint un somriure i una tassa de te calenta per donar-te. Hi havia moments en què hauria plorat d'emoció; aquesta gent transmet humanisme. (Pol, 14-2-2016)

Aquesta setmana ja he començat a fer classes a l'escola. Ha estat molt divertit i enriquidor. La primera classe vaig començar fent activitats de coneixença, ja que vaig pensar que començar directament amb el temari seria una mala presentació de la meva persona cap a ells. I fent això va anar molt bé: els nens es van obrir, van jugar i, el més important, van riure. La segona classe ja vaig començar amb el contingut, però de tal manera que fos atractiu per als estudiants; vam fer jocs en relació amb la unitat, la desena i la centena, i també vam fer matemàtica recreativa. S'ho van passar molt bé. Quant a l'escola, és una escola a la zona rural, on les instal·lacions i les condicions són precàries, ja que si es gira vent les aules s'omplen de pols, però, tot i així, l'escola té color i els estudiants sempre riuen, i això ja diu molt d'ells. La setmana que ve començo a l'altra escola. Per tenir més al cap el meu calendari, jo dono classes els dilluns i els dimarts en una escola que es troba a San Francisco El Alto i els dijous i els divendres a Cantel. Els dimecres és oficina, però només fins que tingui el meu projecte personal ben definit i llest per començar. (Pol, 27-2-2016)

A l'escola dels dilluns i els dimarts, que és la de San Francisco El Alto, estic amb les nenes becades i un noi que també és becat. Al principi, les classes eren una mica difícils, ja que estaven molt callades i ell callat, però a poc a poc i a base de fer grups i interactuar directament amb elles i ell, s'han anat obrint i ja van parlant més i interactuen directament davant de tot el grup classe. I a l'escola de Cantel estic amb un grup concret: cinquè. I tot molt igual: al principi tots una mica callats, sí que és cert que a les zones rurals els nois són més llançats i les noies més callades, típic prototip que a poc a poc s'hauria d'anar trencant. Però, tot i així, cada cop participen més i el grup és més actiu. Personalment estic molt content de com ho estic portant. Intento fer les classes de matemàtiques tan actives com sigui possible. Són nens i nenes que no estan acostumats a estar asseguts, ja que un cop fora de l'escola sempre estan al carrer. Quant a FUNDAP, tots són amables i sempre estan disposats a ajudar en qualsevol cosa. (Pol, 12-3-2016)

En Pol ha presentat l'esquema de la feina desenvolupada durant la seva estada:



TAULA 5. Projecte desenvolupat.

<b>Nom del projecte</b>	Becas para las Niñas
<b>Què es vol fer?</b>	El que es vol fer és reforçar l'àrea de les matemàtiques i el pragmatisme que aquestes tenen. Concretament, treballant les quatre operacions bàsiques (la suma, la resta, la multiplicació i la divisió) i la regla de tres. I basant-nos en classes interactives i dinàmiques, per així fer encara més visible la utilitat que tenen les matemàtiques i els beneficis que ens aporten.
<b>Per què?</b>	Aquest projecte es du a terme perquè s'ha observat que les nenes de les zones rurals tenen un nivell molt baix en la matemàtica bàsica, a causa del poc pragmatisme que es dona a la matemàtica a les escoles, on el problema no són ni les nenes ni els mestres, sinó la situació en la qual els ha tocat viure i desenvolupar-se.
<b>Per a què?</b>	L'objectiu és que les nenes arribin a tenir un bon nivell en la matemàtica bàsica, no només dins l'escola, sinó també fora. És a dir, el propòsit és ensenyar i mostrar les matemàtiques com l'eina que són, i també com ens faciliten la nostra vida diària. La idea és crear dins l'escola diferents situacions en què per mitjà de la matemàtica es trobi la solució. I, sobretot, treballar en grup: són estudiants que no estan acostumats al treball en grup i se'ls ha de fer veure que en la vida sempre estem rodejats de persones i que si treballem conjuntament els resultats són molt més positius.
<b>On?</b>	Aquest projecte s'ha desenvolupat en dues escoles diferents: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola de Tacajalvé, de San Francisco El Alto, al departament de Totonicapán.</li> <li>• Escola Chirijquiac, de Cantel, al departament de Quetzaltenango.</li> </ul>
<b>Com?</b>	En la primera sessió de les deu escoles es van fer diferents activitats lúdiques. <ol style="list-style-type: none"> <li>I. L'objectiu d'aquesta primera sessió era fer una presentació de la meva persona, ja que començar directament amb el temari em semblava molt fred. Les sessions següents es basaven a introduir certs aspectes teòrics, però posteriorment realitzàvem diferents tasques en petit grup i fora de l'aula. Hem de ser conscients que els nens de les zones rurals estan acostumats a estar al carrer; per aquest motiu, a vegades els costava estar asseguts a la cadira. També es van fer força sessions de matemàtica recreativa: tot estudiant han de desenvolupar la</li> </ol>

(*Continua a la pàgina següent.*)

lògica i si és per mitjà del joc, encara millor. Sempre fent grups entre ells per resoldre els problemes. Un cop acabàvem un bloc, agafàvem un joc de taula i jugàvem. Aquest joc era gran, molt visible i cridaner, per així cridar l'atenció dels estudiants.

2. Una altra activitat que es va desenvolupar era la creació d'una obra de teatre, una cançó i un musical matemàtic. La idea és que per mitjà de l'experiència viscuda recordin el pragmatisme que posseeixen les matemàtiques.

---

**Quan?** A l'escola de Tacajalvé, del 29 de febrer al 19 d'abril. A l'escola de Chirijquiac, del 25 de febrer al 25 d'abril.

Cal destacar que els dilluns i els dimarts anàvem a l'escola de Tacajalvé i els dimecres, dijous i divendres anàvem a Chirijquiac. Els dilluns, dimarts, dijous i divendres es treballaven les matemàtiques, i els dimecres, les emocions, però només a Chirijquiac.

---

**A qui va dirigit?** A les estudiants becades de l'escola de Tacajalvé. Al grup de cinquè, on hi ha estudiants becades de l'escola de Chirijquiac.

També als professors de les dues escoles, perquè d'aquesta manera observin una metodologia diferent de la tradicional. I també a la gent de FUNDAP, perquè el projecte d'educació pugui seguir creixent.

---

**Qui el duu a terme i com?** Els recursos utilitzats són la meua pròpia persona i diferent material com ara: fitxes diverses, jocs de taula artesanals, etc.

---

L'última setmana abans de tornar vaig enviar un correu electrònic a en Pol per posar-lo en situació i, tenint en compte la rúbrica, recordar-li que havia de treballar la reflexió, la participació, l'autoavaluació, i avisar-lo que no descuidés la memòria i el TFG, que havia d'anar avançant. Aquesta va ser la resposta d'en Pol:

Salvador! Bon dia des de Guatemala. Sí, ja marxem i jo estic molt trist, em quedaria tres mesos més tranquil·lament, però bé, no és un adeu, és un fins aviat. Moltes gràcies per tot el suport que ens has donat des de casa, una abraçada! (Pol, 27-4-2016)

Li vaig insistir que quan arribés a casa m'enviés un correu electrònic per dir-me que el viatge de tornada havia anat bé:

Salvador, ja estem a casa. Per a mi la tornada ha estat molt dura: deixar tot allò, la gent, el fer... Molt trist, tot plegat. Hi tornaré, seguríssim! Moltes gràcies per tot.

Demà vaig a la Universitat. Si hi ets, ens podem veure un moment, si tens temps!  
(Pol, 2-5-2016)

El dia següent ens vam poder veure i vam compartir una mica l'experiència viscuda. En Pol estava francament canviat, content per tot el que havia fet i trist per tot el que havia deixat. El puc comprendre molt bé perquè és el sentiment que jo tinc cada cop que hi vaig i torno a Barcelona. L'acció que portes a terme, segons les rúbriques, té el sentit de servei i acaba sent transformadora, dones resposta a una necessitat i en prens consciència.

El mateix dia vaig enviar un correu electrònic a la directora de la Fundació:

Apreciada Eunice, ¿cómo estás?

Nuestros alumnos, Celia y Pol, han vuelto entusiasmados por la experiencia vivida en Guatemala. Estaban eufóricos y a la vez tristes por tener que volver. Para ellos han sido unos meses de trabajo pero de gran formación humana. Quiero darte las gracias en nombre de la Facultad de Educación por el buen trato recibido y la multitud de atenciones que habéis tenido con ellos.

Ahora toca evaluar y poner las notas. Para ello, te pediría si algunas de las personas que han convivido con ellos nos podrían hacer un informe de cada uno para poder tener más herramientas de juicio para darles la nota de sus prácticas. El informe podría tener tres apartados: al principio, su acoplamiento; durante su trabajo, el día a día, y al final, sus conclusiones y el trabajo realizado. También puede contener aspectos que queráis destacar.

Ellos realizarán una charla a los futuros alumnos que puedan desplazarse el próximo año a Guatemala. Esperemos que podamos contar con algunos para seguir realizando esta labor tan enriquecedora por ambas partes.

Un abrazo,  
Salvador

I aquesta és la resposta que vaig rebre de l'Eunice:

Estimado profesor Salvador:

En primer lugar, reciba todo nuestro cariño. Confiamos algún día tenerlo de nuevo con nosotros. Usted sabe que esta es su casa. Somos nosotros los agradecidos por la calidad de alumnos que nos enviaron este año; tanto Pol como Celia son estupendos, cada quien con su estilo, pero los dos entregados en lo que hacen. Con mucho gusto sus encargados directos harán el informe que nos solicitan y se los enviaremos a la mayor brevedad posible. Sin embargo, quiero aprovechar este espacio para destacar la responsabilidad, dedicación y profesionalismo de Celia, y la entrega, adaptación y sensibilidad de Pol.

Confío que con la charla que ellos puedan dar puedan entusiasmar a otros.  
 Con cariño,  
 Eunice

Un cop arribats a Barcelona, vam dur a terme el seminari que fem sempre després de les pràctiques. Volem que comparteixin entre ells i amb nosaltres les experiències viscudes i aclarir els últims dubtes que es puguin presentar abans d'entregar la memòria. Abans de començar els vaig dir que m'agradaria que expliquessin el seu relat de l'estada tenint en compte tres moments: l'arribada i els primers dies, l'estada i el seu treball, i, al final, el comiat i la feina feta.

En Pol va comentar que al principi moltes coses li semblaren estranyes ja des del mateix moment d'aterrar a Guatemala City, on l'aeroport ha quedat al mig de la ciutat. Diu que tenia la impressió que aterraven sobre les cases. Un cop a terra, els van recollir a l'aeroport i els van traslladar a Chela, a unes tres hores de la capital. Hi van anar per l'autopista, però la travessaven persones o bestiar i s'hi podia accedir des de qualsevol punt. Es van instal·lar en una casa en la qual la mestressa ja fa temps que lloga habitacions als estudiants de tot el món que hi van a fer pràctiques: els cuida com una mare. Un cop habituats a l'entorn, va començar la feina del dia a dia, que es va recollint en el diari que en Pol va anar desenvolupant setmana a setmana.

El suport que reben de la Fundació és clau per poder fer la feina organitzada i amb eficàcia. També per fer els desplaçaments a les diferents escoles, ja que algunes estan en *aldeas* poc accessibles i per arribar-hi cal anar uns trossos en vehicle tot terreny i d'altres caminant.

El temps passa i en Pol comença a pensar que haurà de marxar aviat, després d'una feina de tres mesos. Ell ha aprofitat per fer també la recerca del treball de fi de grau, sobre les emocions. Hi fa referència en diferents parts del seu diari:

Aquesta setmana ja he acabat el treball de matemàtiques a les dues escoles, tot i que a l'escola de Chirijquiac hi he d'anar el dilluns 25 per acabar el treball de les emocions i passar l'enquesta final. El treball realitzat en relació amb les matemàtiques ha estat diferent a les dues escoles. A Tacajalvé, el treball amb les nenes ha estat més «complicat»; són noies molt vives i espavilades, però estan molt poc acostumades a realitzar classes dinàmiques i participatives. D'un total de 17 estudiants, unes 7 eren les que més participaven, però no era suficient per fer despertar les altres. Per aquest motiu, m'he frustrat constructivament una mica, ja que no només és feina de tota la classe, sinó també del mestre. Però, tot i això, he gaudit molt d'elles i he après moltíssim en els àmbits professional i personal. Són noies que, tot i ser vergonyoses, t'agraeixen moltíssim el que fas per elles. Només se'ls pot donar les gràcies. I a l'escola de Chirijquiac, el treball de les matemàtiques

també ha estat molt bé; la participació i el treball grupal eren el nucli de la dinàmica d'aula. El fet que no només hi hagués noies ha fet que aquestes mateixes s'activessin. Al principi només participaven els nois, però, a poc a poc, les noies, en veure que la participació és quelcom positiu, es van començar a apoderar i van participar molt més. Les pràctiques realitzades m'han enriquit en tots els aspectes, sobretot humanament. Igual que a l'escola de Tacajalvé, només se'ls pot donar les gràcies. (Pol, 22-4-2016)

El que té esperança, té confiança tot i la incertesa.

Luhmann, 2005, 41

Els últims correus electrònics que vaig rebre d'en Pol demostren el moment emocional que estava vivint. Les comunitats de mestres i de personal de FUNDAP són molt agraïdes i ho demostren de la millor manera que saben:

Avui ja només ens queden dos dies per estar aquí. Sembla impossible que ja hagin passat tres mesos. Aquesta última setmana només he anat el dilluns a donar classe, i va anar molt bé: vam riure, jugar i gaudir, i, pel que sembla, els nois i noies han millorat força a l'hora d'expressar el que senten i com ho senten. Després de la classe ens vam reunir amb els professors i la gent de FUNDAP, que van venir a veure l'última sessió que feia. El comiat va ser molt emotiu, tots dient coses maques de la meva persona; no hi ha paraules per expressar el que et fan sentir i ser. Després vam anar a l'escola de Tacajalvé, on havien preparat un acte cívic per acomiadar-me. Va ser increïble: tots els estudiants i mestres del centre al pati de l'escola. Van cantar l'himne de Guatemala, els de quart i cinquè curs van pujar a fer un ball tradicional i em van regalar fruita. Després, em van fer pujar i dir unes paraules. En aquell moment els nervis eren els protagonistes, amb poques paraules els vaig agrair a tots que formessin part d'aquesta gran experiència viscuda i que he après de tothom. Un cop va finalitzar l'acte cívic, els professors ens van convidar a mi i als de FUNDAP a dinar. Va ser un dinar molt graciós, rient i gaudint de tots. És increïble com de fàcil ha estat connectar amb aquesta gent. Són tan humils que el difícil seria no connectar-hi. Tots i cada un d'ells formen part d'un nou Pol que han fet créixer i alimentat dia a dia. Estic tan agraït pel que m'han fet ser i viure, que un gràcies queda curt, però, tot i així, gràcies de tot cor. (Pol, 27-4-2016)

Un cop a casa seva, a Barcelona, en Pol segueix fent el diari del pràcticum:

Ja fa dos dies que soc aquí, a casa meva, i per res em sento com a casa. Aquests primers dies et sents molt descol·locat. Personalment, crec que aquesta ha estat una de les millors experiències que he viscut. Marxar de la teva zona de confort

per viure una experiència única no té preu. Sincerament, penso que el fet de sentir-te descol·locat és provocat pel fet que al final, amb el temps, has aconseguit crear una altra zona de confort en un entorn i un context molt diferents. I això és gràcies al fet que és molt fàcil connectar amb la gent d'allà, des d'un primer moment et sents com a casa. Et sents trist, però és molt positiu, ja que això vol dir que de l'experiència viscuda se n'ha gaudit, compartit i après de tot. Un cop més, gràcies Guatemala per fer-me conèixer un altre jo tan arrelat dins la meva persona i que encara no havia descobert. (Pol, 4-5-2016)

Aquesta experiència deixa una petjada profunda, dura molt de temps i en un context molt diferent.

Dins de les rúbriques elaborades per facilitar l'avaluació i la millora de les experiències d'ApS, en l'apartat de dinamisme pedagògic que configuren les propostes educatives, en el diari, en Pol va fent un treball de reflexió continuada que acaba sent una reflexió productiva que implica l'elaboració d'un material per facilitar, en aquest cas, el repàs de les matemàtiques per a les noies que tenen més dificultat en l'aprenentatge. Els quadernets serviran perquè en èpoques de vacances puguin continuar fent exercicis que reforcin el que han après.

En el comiat que van preparar a en Pol també hi ha present el reconeixement públic del valor cívic que té la tasca realitzada i que el material elaborat serà utilitzat per altres mestres.

Un cop presentada la memòria elaborada durant l'ApS, cal avaluar-la i posar-hi nota. Uns dels apartats de les notes l'aporta el tutor del centre que ha fet el seguiment de l'estudiant durant tot aquest temps. Per aquest motiu, vaig demanar a la Fundació si em podien enviar un informe d'en Pol sobre la feina realitzada.

Aquesta és la resposta que vaig rebre del seu tutor:

#### INFORME DEL ESTUDIANTE POL BUDO

La intervenció del voluntario [de fet, és un ApS] se inicia el 3 de febrero, teniendo un reconocimiento inicial de la ciudad de Quetzaltenango, así como una reseña general de las acciones principales de FUNDAP en materia de proyectos que ejecuta. De la misma manera se planificó la realización de su voluntariado en el proyecto seleccionado, que fue Becas para la Niña.

Para el desarrollo de las acciones en el terreno, se seleccionaron dos centros educativos y su comunidad educativa, en donde se podía apoyar directamente para el fortalecimiento del curso de matemáticas, tanto en docentes y estudiantes.  
a) Paraje Chirijquiac, Cantel, Quetzaltenango. b) Aldea Tacajalvé, San Francisco El Alto, Totonicapán.

En este proceso, su etapa de adaptación fue muy buena, ya que en estas comunidades las autoridades comunitarias también estuvieron involucradas en el desarrollo de las acciones que se tenían planificadas. Los primeros días, los alumnos becados fueron tímidos y poco participativos, ya en una semana Pol ya tenía la confianza de las niñas y niños, lo cual generó que la enseñanza-aprendizaje fuera más provechosa.

Durante este proceso, el practicante se dirigía directamente a cada comunidad, en ocasiones solo en los buses o caminando para llegar a los centros educativos, y en ocasiones acompañado por alguien del proyecto. Su adaptación en esta etapa fue fácil, ya que no le importaba si iba caminando, en bus o en vehículo.

Su compartimiento, experiencia y conocimiento sobre temas matemáticos fue básico en los centros escolares en donde tuvo su intervención, ya que fueron actividades sencillas de comprender y de analizar para los estudiantes becados.

Todas las actividades contribuyeron al reforzamiento del curso y a una retroalimentación para los niños y niñas.

Es importante mencionar que su adaptación en las escuelas, con las familias del proyecto y en la oficina, fue efectiva. Era una persona muy amable, respetuosa y responsable.

Maestros y directores de los centros educativos comentaron estar satisfechos con el trabajo realizado por Pol, y en especial porque logró construir lazos de amistad con los docentes.

Los niños comentaron que su aprendizaje fue tan especial con Pol porque los hacía sentir importantes, con capacidades y cualidades únicas. Los niños expresaron: «estamos pendientes de la llegada de Pol, para jugar y aprender las matemáticas».

#### ACCIONES REALIZADAS DURANTE EL VOLUNTARIADO: (ApS)

- Elaboración de un cuadernillo para reforzamiento del curso de matemáticas (matemática recreativa como parte de ella).
- Elaboración de una guía para el docente que imparte el curso.
- Dossier de vacaciones.
- Planificación de la explicación del cuadernillo y guía a través de un taller por 2 días al equipo de becas y docentes que atienden a los becados.
- Elaboración de 2 juegos a gran escala para trabajar las matemáticas.
- Elaboración de actividades que contribuyan a una educación emocional en los alumnos (actividad muy buena, porque los alumnos, después de realizar ejercicios de relajación, su rendimiento era diferente)

#### CONCLUSIONES DE LA INTERVENCIÓN DE POL BUDO

Se destaca su nivel de organización, previsión y profesionalismo, su sencillez y su adaptación a un mundo tan diferente. Fue importante, por lo cual los voluntarios vienen a hacer aportes al proyecto. Una prueba de su involucramiento fue cuando

expresó: «A España regresa un Pol diferente». El aprendizaje realmente es en ambas líneas.

Las niñas, los docentes y las familias agradecen profundamente su trabajo con los becados, ya que dejó en ellos la inquietud de seguir estudiando y de prepararse para un mejor mañana.

Durante el taller impartido a docentes y al personal del proyecto de becas, fue un evento especial, ya que se partió de cómo debe ser la enseñanza de las matemáticas, pero en especial de cómo se debe tratar al estudiante para que genere su propio conocimiento, partiendo de sus emociones. Los docentes comentaron estar muy satisfechos por este taller, ya que se llevaron herramientas valiosas para la enseñanza dentro de sus escuelas.

A finals de maig, els dos estudiants faran una xerrada on compartiran la seva experiència amb els estudiants de tercer curs del grau que han de fer pràctiques el proper any i que estan interessats a fer una activitat d'ApS. Amb aquesta presentació voldríem donar continuïtat al projecte i també ens agradaria poder consolidar les relacions amb els centres educatius on es porta a terme l'ApS i amb les entitats socials, en aquest cas amb FUNDAP. Ens agradaria que formés part del nostre projecte educatiu de pràcticum i fos com un tret d'identitat. Tenim altres centres on desenvolupem ApS, però el fet de marxar del teu hàbitat representa un esforç extra.

Un cop fetes totes les valoracions, tenint en compte els diferents aspectes que marca la nostra graella d'avaluació i mirant les rúbriques d'avaluació competencial i d'avaluació conjunta, pensem que la nota que es mereix en Pol és un excel·lent.

Aquestes experiències viscudes pels estudiants en un context en què jo he viscut diferents vegades et fa participar, encara que sigui en la distància, de forma molt activa i et fa sentir implicat en el projecte.

Els estudiants han fet una feina molt bona; els nois i les noies de Guatemala estan contents; la Fundació i jo, com a tutor, també. Entre tots compartim l'èxit. Aquesta feina sempre té aquest aspecte de retornar amb escreix la satisfacció de la feina ben feta.

Tinc present el que diu Martin Luter King junior: «Tothom pot ser genial, perquè tothom pot servir».



## ALTRES ESPAIS D'APRENTATGE



# INFORMÀTICA PER AL DESENVOLUPAMENT: UNA EINA LLIURE PER A LES COOPERATIVES AGRÍCOLES

DAVID LÓPEZ

## INTRODUCCIÓ

La Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) té una cultura de cooperació i sostenibilitat instal·lada en la seva estructura i la seva gent des de fa molts anys.

Pel que fa a la sostenibilitat, la UPC va fer una declaració de sostenibilitat el 2008 que va ser anunciada dins el marc del Primer Congrés UPC Sostenible, el 2007. La Universitat té un programa de doctorat en Sostenibilitat, la Càtedra Unesco de Sostenibilitat i l'Institut de Sostenibilitat. A més, dins de la mateixa organització sempre hi ha hagut un equip dedicat a promoure i portar a terme aquests temes; aquest grup ha canviat de nom i d'organització diverses vegades, i actualment és el Gabinet de Sostenibilitat i Igualtat d'Oportunitats. Al si de la UPC hi ha diversos grups de recerca en temes de sostenibilitat, sobre temes tan diversos com la construcció, l'energia o la informàtica. Aquests grups exporten el coneixement adquirit durant les seves tasques de recerca per a la seva docència.

Centrant-nos en el tema de la cooperació, tenim el Centre de Cooperació per al Desenvolupament (CCD), una unitat de la UPC que neix el 1992 a iniciativa del seu Consell Social. El CCD es crea amb la missió d'impulsar la implicació activa de la UPC en cooperació per al desenvolupament i donar suport a la realització d'iniciatives en aquest àmbit per part de tots els membres de la UPC. A més a més, desenvolupa una tasca de formació i sensibilització sobre aquesta problemàtica. El CCD finança una sèrie de projectes basant-se en la campanya 0,7%, segons la qual tots els projectes de recerca i educatius de la UPC aporten el 0,7% dels seus ingressos a la campanya. Igualment, els estudiants poden fer un donatiu en les seves matrícules, igual que el personal de la Universitat, que pot donar una part del seu sou. En altres capítols d'aquest llibre es parla més d'aquestes iniciatives.

Pel que fa a l'aprenentatge dels nostres estudiants, l'aposta de la UPC en temes de cooperació i sostenibilitat fa que, quan es defineix el marc general

d'adaptació a l'espai europeu d'educació superior (EEES) i es defineixen les competències genèriques (o professionals), una de les set competències definides i que tots els titulats han de tenir és «sostenibilitat i compromís social». L'objectiu de les competències genèriques és que siguin integrades en els plans d'estudis com a part d'assignatures dels estudis.

En aquest entorn, l'aprenentatge servei es percep com una metodologia que integra de manera natural competència transversal, la recerca i la cooperació en els estudis.

## CONTEXT ACADÈMIC

L'experiència que es descriu a continuació se centra en la Facultat d'Informàtica de Barcelona (FIB), que des de bon començament ha apostat fortament per l'ApS.

L'any 2002, un grup d'estudiants, personal d'administració i serveis i professors de la UPC van crear una ONG anomenada Tecnologia per Tothom (T×T). Aquesta organització va començar a desenvolupar projectes, tant de cooperació amb països en vies de desenvolupament com amb grups socials desafavorits en el si de la societat catalana.

El pas qualitatiu es produeix el 2009, quan certes activitats promogudes per T×T passen a ser integrades en algunes assignatures del grau d'Enginyeria Informàtica. Actualment, les activitats promogudes conjuntament per T×T, la FIB i el CCD treballen diferents aspectes de l'ApS:

- *El servei*: hi ha un programa de voluntariat TIC en el qual estudiants voluntaris ajuden organitzacions sense ànim de lucre (poden ser ONG, casals d'infants o d'avis, escoles amb grups de risc, fundacions...). L'objectiu d'aquest programa és que els estudiants entrin en contacte amb aquestes associacions per fer d'assessors tecnològics, per ajudar-les a organitzar el seu entorn digital i a prendre les decisions referents a aquests temes amb ple coneixement de les necessitats reals i de les possibles solucions. Considerem que aquesta part se centra en el servei, ja que normalment es refereix a temes molt bàsics per a un enginyer informàtic i aquest aprèn poques coses noves del seu àmbit de coneixement. El treball que hi desenvolupen no pot ser considerat un gran repte des del punt de vista d'un enginyer. Tot i això, l'aprenentatge com a éssers humans i com a membres de la societat és molt gran i valuós.
- *L'aprenentatge*: els estudiants reben conferències sobre les implicacions ètiques, socials i ambientals de l'enginyeria, dins el programa Reutilitza de la UPC, coordinat per T×T i el CCD. Igualment, diverses assignatures han

integrat la sostenibilitat en estudis de casos o en projectes, però en aquests casos l'esforç se centra en l'aprenentatge, ja que no té una implicació directa i immediata en la societat. Tot i això, s'espera que l'activitat futura dels nostres titulats tingui en compte aquests temes i tingui, per tant, una implicació indirecta en la societat.

- *L'aprenentatge servei*: es du a terme dins el programa UPC Reutilitza o en els treballs de final de grau (TFG, abans dits projectes de final de carrera). Dins el programa UPC Reutilitza, els estudiants reparen, actualitzen i instal·len programari lliure en ordinadors que es reben de donacions (de la UPC o d'entitats externes) i que estaven destinats a les deixalles. D'aquesta manera es redueixen les escombraries electròniques, s'allarga la vida útil dels ordinadors i es proveeix de material tecnològic entitats que no es poden permetre comprar-ne o que simplement poden dedicar aquests diners a altres activitats. Dins els TFG, l'habitual és desenvolupar una aplicació per a una ONG amb necessitats concretes que o bé no existeix i s'hauria de desenvolupar, o bé existeix però és propietària i no es pot pagar les llicències necessàries (més el primer cas que el segon).

#### ALGUNES XIFRES D'IMPACTE DE LES ACTIVITATS

Des de l'any 2004, quan es van fer les primeres jornades del programa UPC Reutilitza, han participat en aquest projecte més de 3.000 estudiants, que han reparat i posat a punt més de 1.600 ordinadors que d'altra manera haurien acabat en punts verds (en el millor dels casos), allargant la seva vida útil i reduint la brossa electrònica.

Aquests ordinadors han anat a parar a més de 181 organitzacions sense ànim de lucre. La majoria d'ordinadors, uns 950, han acabat a les mans d'organitzacions locals com ara Projecte Home, Banc d'Aliments, Associació de Bombers Voluntaris de Catalunya, Fundación Secretariado Gitano, Universitat Sense Fronteres, Acció Gent Gran o la Fundació Catalana Síndrome de Down. La resta han anat a parar a projectes internacionals de vint-i-set països, dels quals tretze són africans (Angola, Burkina Faso, Camerun, Etiòpia, Gàmbia, Ghana, Guinea Equatorial, Kenya, Mali, el Marroc, Mauritània, Moçambic i el Senegal), dotze són americans (Argentina, Bolívia, Colòmbia, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haití, Nicaragua, Paraguai, Perú i Uruguai) i dos són asiàtics (l'Índia i el Nepal).

S'han desenvolupat cinquanta treballs de final de grau en quinze països. Els TFG es desenvolupen en cooperació amb l'entitat que els ha de rebre i consis-

teixen en un procés complet d'enginyeria: es parla amb els clients, s'estudien les activitats que s'han d'informatitzar *in situ*, es parla amb els futurs usuaris, es posa en explotació el projecte i es fa formació tant a les persones que en faran ús com a les que en faran el manteniment. Aquests projectes són complicats i cars tant des del punt de vista econòmic com del logístic, per això se'n desenvolupen molt pocs cada any. El cas que presentarem és un d'aquests projectes.

El Programa UPC Reutilitza va rebre una menció en la modalitat d'estratègies en el marc de la VII edició dels premis Disseny per al Reciclatge 2013, atorgat per la Generalitat de Catalunya. Les estratègies presentades van formar part del projecte Introducing Sustainability and Human Development Skills at the Barcelona School of Informatics Using Service Learning, que ha obtingut una menció 1st European Award for Best Practices for the Integration of Sustainable Human Development (SHD) into Technology/Engineering Education, atorgat el 2013 per la Global Dimension Engineering Education. Així mateix, s'han obtingut sengles premis al millor article a l'EnviroInfo Conference 2015, atorgat per l'European Environment Agency, i a les Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática, atorgat per l'Asociación de Enseñantes Universitarios de Informática.

El projecte s'ha sostingut gràcies a una sèrie de beques i ajuts: 20.000 euros de la Fundació Puncat, 12.000 euros del projecte Sostenibilitat de les TIC a la UPC i 12.000 euros de l'Ajuntament de Barcelona. De les eines i els processos desenvolupats n'ha sorgit una empresa derivada o *spin-off*, eReuse.org, que ha rebut 200.000 euros per desenvolupar un projecte europeu de traçabilitat i reutilització d'ordinadors per mitjà del projecte Collective enHanced Environment for Social Task (CHEST).

#### DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE CROOPS, EINA DE GESTIÓ LLIURE PER A COOPERATIVES AGRÍCOLES

El projecte pretenia desenvolupar una eina que permetés una gestió fàcil i eficaç d'una comunitat agrícola i que al mateix temps ajudés a publicitar el model per tal de ser exportable a altres realitats.

A més dels agents que participen en tots els projectes, el CCD i T×T, s'hi van implicar dues associacions més: Afanour i Al Karia. L'Association Afanour pour le Développement és una associació que neix amb l'objectiu de mobilitzar tots els recursos per contribuir al desenvolupament socioeconòmic, cultural i esportiu del poble d'Afanour, a la perifèria de Tinghir, al Marroc. L'associació és un exemple d'associacionisme de barri actiu que en poc temps ha pres

el control d'activitats que prèviament eren gestionades pel consell de la vila (*kabila*). Està formada per un equip jove i pròxim a la població, que s'ha guanyat la confiança tant dels joves com dels més ancians, adaptant-se a les noves exigències que necessita un poble per créixer, particularment pel que fa al desenvolupament de projectes i la recerca de finançadors, la cooperació i la col·laboració amb altres associacions i amb les organitzacions nacionals i internacionals. Actualment té al seu càrrec diversos projectes i processos que regeixen tots els aspectes de la vida del poble. Un dels seus projectes estrella és la creació del nou palmerar d'Afanour.

L'Associació Catalana de Solidaritat i Cooperació Internacional pel Desenvolupament, ONGD<sup>1</sup> Al Karia, va néixer a finals de l'any 2004. Al Karia es defineix com una associació catalana independent i sense ànim de lucre del tipus ONGD, emmarcada en la cooperació internacional per al desenvolupament i que promou especialment el cooperativisme. Aquesta associació ja fa anys que col·labora amb l'associació Afanour en diversos projectes com ara la construcció d'una escola infantil i el desenvolupament del palmerar d'Afanour. En aquest darrer projecte, hi van col·laborar per adquirir diverses parcel·les per impulsar l'explotació agrícola. Els beneficis del producte d'aquestes parcel·les van directament a les famílies més empobrides d'Afanour.

L'entorn del projecte era el palmerar d'Afanour, a la província de Tinghir (a la regió de l'Atlas marroquí), que es va crear l'any 2005 per iniciativa de l'associació Afanour. Aquest nou palmerar ocupa una superfície de vuitanta hectàrees de terreny agrícola que són propietat de la mateixa comunitat d'Afanour. El palmerar neix com un projecte agrícola col·lectiu que divideix equitativament la seva superfície en 1.870 parcel·les, una per a cadascuna de les unitats familiars d'aquesta comunitat. Aquest palmerar és una de les poques explotacions agrícoles col·lectives, si no l'única, que ha nascut gràcies a l'esforç de l'associacionisme local, al Marroc. La viabilitat d'una explotació agrícola d'aquestes característiques està totalment garantida, ja que la rendibilitat del dàtil és molt alta i els costos de manteniment de la palmera són escassos. Una palmera de bona qualitat pot produir anualment entre 30 i 70 kg de dàtils, fruita que té un valor de mercat de 10 o 12 €/kg.

Gràcies a l'ajut del Fons Català de Cooperació al Desenvolupament, de la Unió Europea, de l'Ajuntament de l'Hospitalet i l'Ajuntament d'Abrera, que han subvencionat diverses etapes del projecte per un valor de 85.000 €, el nou palmerar disposa de tota la infraestructura necessària per iniciar l'explotació

1. Organització no governamental per al desenvolupament.

amb alt rendiment. En una parcel·la del nou palmerar d'Afanour s'hi poden plantar fins a nou palmeres que poden aportar una rendibilitat raonable, al cap de cinc anys, de 3.000 €/any per cada parcel·la/família. A més a més, el palmerar esdevé sostenible amb el medi i autosuficient gràcies als seus dos pous d'aigua, amb una capacitat de 400 m<sup>3</sup>, que reparteixen l'aigua mitjançant una xarxa de reg gota a gota. L'explotació també disposa de subministrament propi d'electricitat, gràcies a diverses plaques solars. Actualment l'ocupació del palmerar és del 10%. El repte immediat és potenciar l'explotació de les parcel·les entre totes les famílies de la comunitat d'Afanour. La plena explotació del palmerar podria significar un creixement econòmic col·lectiu de més de 3.000.000 €/any. La irrupció d'aquesta immensa illa verda de més de 17.000 palmeres transformaria els desiguals rols endèmics del repartiment de riquesa a la zona.

El projecte requereix el desenvolupament d'un programa amb les especificacions funcionals següents:

- S'ha de posar en funcionament una web dinàmica que permeti difondre les activitats del palmerar per tal de donar visibilitat a la seva activitat i així propiciar la captació de nous socis.
- S'ha de dotar la cooperativa agrícola d'eines de gestió, ja que no disposa de cap eina informàtica.
- Alhora, l'eina hauria de ser prou senzilla perquè gent amb poca experiència en entorns informàtics la pogués fer servir. Però el repte principal és que tan bon punt la vegin en funcionament s'adonin que és fàcil de fer anar i que alhora els fa la vida més senzilla.
- L'eina hauria de ser prou general perquè es pogués aprofitar o adaptar a una altra realitat, ja que tenen en marxa un projecte similar al Senegal, on estan projectant una plantació de diferent tipologia i productes que la del palmerar (concretament, camps de blat).
- L'eina hauria de ser desenvolupada amb eines de programari lliure i hauria de ser posada a disposició de la comunitat.

El projecte neix d'una petició d'Al Karia, que contacta amb el CCD, el qual organitza una reunió entre membres d'Al Karia i T×T. Per part de T×T, acudeixen a la reunió David López, professor de la FIB i president de T×T, i Marcos Estévez, estudiant de la FIB i relacionat fa anys amb T×T, primer com a voluntari i després amb una beca de col·laboració.

La connexió entre les parts va ser immediata. Tots ells veien el projecte viable, de suficient envergadura, engrescador i útil. Des del punt de vista de l'aprenentatge de l'estudiant com a enginyer, contenia tot el que es pot dema-



nar a un projecte de final de carrera: requeria concebre el projecte, dissenyar-lo, implementar-lo i deixar-lo operatiu. Des del punt de vista de servei, la seva utilitat era indiscutible. A més, hi havia un acord entre les parts perquè l'estudiant que participés en el projecte es desplaçés al Marroc per tenir contacte amb l'associació Afanour i els destinataris finals del projecte.

Marcos Estévez estava finalitzant els seus estudis i buscant un projecte encisador, per la qual cosa es va oferir a ser l'estudiant encarregat de portar a terme el projecte. T×T hi va donar el seu vistiplau i David López i Marc Alier, professors de la Facultat d'Informàtica de Barcelona, es van encarregar de la direcció del projecte. El projecte va engrescar en Marcos des del començament. En paraules seves:

Des de la primera reunió amb Al Karia em van venir ganes d'implicar-m'hi. Era un projecte diferent, em motivava molt poder fer una cosa que servís perquè una cooperativa agrícola d'un poble del Marroc fes un pas endavant en la seva organització i en les seves vies de comercialització del dàtil *medjoul*. (Marcos)

El projecte va tenir una primera part de planificació, seguida d'un viatge d'en Marcos al Marroc per comprendre les necessitats i dissenyar la part de comunicació entre els usuaris i el programa en companyia dels futurs usuaris. Després el projecte va ser implementat a Barcelona per en Marcos, amb la supervisió d'en David i en Marc pel que fa a la part tècnica i dels membres d'Al Karia, que van ajudar moltíssim aclarint tots els nostres dubtes gràcies a la seva experiència i la seva bona disposició. Finalment, estava previst que en Marcos fes un segon viatge per fer la posada en funcionament del producte i la formació dels usuaris, però això no va ser possible per diverses circumstàncies.

La comunicació amb Al Karia va ser imprescindible i alhora molt educativa:

Tot el procés de preparació va ser molt interessant, ja que Al Karia em va implicar en les reunions prèvies al viatge. Vaig tenir la sort que no anava sol a fer el projecte, sinó que amb mi venien un grup de deu joves implicats amb Al Karia a fer un camp de treball amb els nens del poble d'Afanour (un casal d'estiu). Mentre ells feien les seves tasques allà, jo em reunia amb els responsables de la Cooperativa per presentar-los el projecte i anàvem recollint les dades dels diferents camperols propietaris dels terrenys de la plantació, la qual cosa va ser un repte molt interessant i enriquidor, ja que ens havíem d'entendre en francès i els havia de fer entendre la importància de dur un registre dels terrenys més rigorós que no pas en paper. Ells ho van entendre i els va agradar molt el projecte que se'ls proposava. (Marcos)

La col·laboració amb una ONG que estigui treballant en el terreny és imprescindible perquè aquests projectes arribin a bon port. En paraules del director del projecte:

He dirigit diversos projectes de cooperació i sé que el nostre client no ha de ser la comunitat receptora, sinó una ONG que treballi amb aquesta comunitat. Nosaltres sabem resoldre problemes, però els problemes han d'estar ben plantejats. Nosaltres no som prou experts en cooperació per decidir quin és el problema. Tampoc no coneixem la comunitat receptora com la coneix un grup de gent que ha dedicat temps i esforços a treballar amb la comunitat. Les nostres experiències treballant directament amb la comunitat receptora han estat més aviat fracassos, ja que no érem capaços de saber quin era el problema concret que s'havia de resoldre i quines barreres havíem de superar per tal de fer-lo útil per a la comunitat sense ser disruptiu. (David)

Un projecte tecnològic d'aquestes característiques ha de complir una sèrie de requisits per tenir èxit, entre els quals hi ha el d'adaptar-se a la comunitat receptora de manera natural:

Fer un projecte d'aquestes característiques va molt més enllà d'entendre les necessitats tècniques del projecte: s'ha d'entendre la societat que el rebrà. No es pot utilitzar per afavorir situacions que penalitzin sectors de la societat en funció de la classe, el sexe, l'edat, etcètera. Els nous processos han d'integrar-se en la manera de fer de la societat, alhora que han de donar beneficis a curt termini, ja que els beneficis a mitjà o llarg termini no solen ser vistos com a «útils» per alguns agents. També s'ha de tenir en compte que han de crear oportunitats locals: moltes vegades aquests projectes comporten un esforç per part de la comunitat receptora, que ha de veure que l'invertit en el projecte té un benefici i que no hauria estat més útil invertir aquests recursos en altres projectes. (David)

El projecte va complir les expectatives. El programari va ser creat i posat en marxa (servei) i el projecte va fer aprendre molt a en Marcos (aprenentatge). Sabem per experiència que aquests projectes canvien la filosofia dels estudiants que els duen a terme. Els professors implicats així ho perceben:

Ho he vist moltes vegades: tenim estudiants que ja estan motivats i que són sensibles a certs temes, però dur a terme els projectes els fa madurar professionalment i personalment. M'agrada dir que a aquests projectes hi enviem estudiants i ens retornen enginyers, hi enviem joves i ens tornen adults que estaran conscienciats per a la resta de la seva vida. (David)

Potser una de les coses que més canvia els estudiants és conèixer altres realitats:

Una de les coses més sorprenents de la meva estada a Tinghir va ser el caliu amb què la gent del barri d'Afanour ens va acollir. Durant la nostra estada es va realitzar un campionat de futbol en memòria d'un jove que va morir en un accident de moto, i al grup que veníem amb Al Karia ens van assegurar a la llotja d'honor, al costat de personalitats polítiques locals... També recordo que com a comiat ens van organitzar un sopar d'aquells que allucines amb tot el que et posen al davant, tot el que tenen i més. Realment ens van fer sentir acollits i fins i tot diria que estimats, part de la comunitat d'Afanour. Crec que són plenament conscients de la tasca que ha estat fent Al Karia durant aquests anys i això ha fet que es creï un vincle molt maco. (Marcos)

També hi ha problemes i riscos:

Evidentment, no tot va ser maco. La dificultat més gran que em vaig trobar durant la meva estada a Tinghir era la sorra. El vent, fins i tot l'aire més suau, portava sorra del desert. Això era molt molest, ja que el portàtil que vaig dur de seguida s'omplia de pols. La calor ja és un altre tema, al final t'hi acostumes, però no deixa de ser molesta per a una persona habituada a l'aire condicionat mentre treballa. Malgrat això, el pitjor moment que vaig passar va ser quan un cap de setmana vam anar de visita a un altre poble i vaig menjar un entrepà que duia amanida. En un primer moment no vaig caure en el fet que l'amanida havia estat rentada amb aigua de l'aixeta... error. Quan hom viatja a països on el tractament de l'aigua no és curós, s'ha d'anar amb compte i procurar sempre consumir aigua embotellada. Les conseqüències de menjar-me aquesta amanida no van trigar ni vuit hores a fer-se patents. En una estació de taxis em vaig desmaiar dels marejos que tenia de tant que se'm regirava la panxa. Sort que una companya de viatge (gràcies, Glòria!) duia sobres de sèrum, que van ser el meu aliment durant els dos dies que vaig romandre en un hostalet de Marràqueix, recuperant forces. (Marcos)

Hi ha realitats en les quals de vegades ni es pensa:

Vam pensar que tot el programari estigués al núvol, ja que tenir màquines dedicades al poble era inviable a causa de la sorra i la calor. Necessitàvem un proveïdor de serveis que hostatgés la màquina virtual on estaven els programes i les dades. El problema és que els proveïdors de serveis segueixen les lleis del país on són les seves màquines, per la qual cosa vam haver de buscar un proveïdor amb les màquines a Europa (i no al Marroc) per garantir la protecció de les dades sota la llei europea, un problema en el qual no penses habitualment. (David)

Parlant amb els estudiants que han fet aquests tipus de projectes, el denominador comú és que el millor de l'experiència és la sensació d'haver estat útils a una comunitat que desconeixien i que han descobert plena d'humanitat i tendresa. Aquest és el testimoni de l'Helena García, una estudiant que va fer un projecte de cooperació implantant una plataforma d'aprenentatge electrònic en una universitat de Burkina Faso:

Gràcies a aquest projecte també he reafirmat el concepte de cooperació que sovint distorsionem des dels països del «nord». Sovint ens creiem els salvadors del món, herència dels nostres avantpassats colonitzadors. La cooperació no va d'això. Com el seu nom indica, consisteix en diverses parts que operen juntes en pro d'un objectiu comú. Personalment, crec que en aquesta estada m'han aportat més ells a mi que jo a ells. Perquè no es tracta només d'anar a Burkina Faso a implantar una plataforma d'*e-learning*; també es tracta d'intercanvi d'opinions, idees, punts de vista, maneres de fer i de viure. I, en aquest sentit, probablement jo he après moltíssim més que ells [...]. Quant a l'experiència personal, no tinc prou paraules per expressar el que he après, començant per tots els prejudicis que he destruït i acabant per tota la gent magnífica que he conegut. L'Àfrica és un lloc molt prejutjat i molt desconegut, però s'hi ha d'anar per saber que les diferències no són tantes. I les que hi ha són molt enriquidores: la cultura, el caràcter de la gent, el paisatge, la convivència de les múltiples religions, el ritme de vida, la manera de cercar la felicitat, etc. Tot és diferent però alhora igual, cosa que demostra que, al final, no deixem de ser humans del mateix planeta, amb les nostres aspiracions i els nostres desitjos de ser feliços. (Helena)

I acabem de nou amb en Marcos, l'estudiant que va dur a terme el projecte que s'ha escollit com a exemple:

M'agradaria remarcar que la gent del Marroc és collonuda. Sempre hi ha el típic que s'intenta aprofitar del «turista», però la gran majoria de la gent és oberta i està disposada a ajudar-te i a compartir amb tu el tros de món on viuen. A tothom qui em pregunti li diré sense dubtar que fer una experiència de cooperació internacional és brutal, no només pel fet de realitzar un viatge maco, sinó perquè tornar sabent que la teva feina ha servit (o servirà) per millorar la qualitat de vida d'una comunitat no té preu. Diguem que em vaig sentir ple i realitzat. (Marcos)

## AVALUACIÓ I CONCLUSIONS

Els projectes com el presentat en la narrativa es poden analitzar des de la rúbrica de projectes d'ApS del GREM. Aquests projectes tenen necessitats descobertes, són creatius, transformadors i innovadors, ja que és l'estudiant qui ha de descobrir, amb la col·laboració de les parts (receptors de l'acció, ONG implicades i professors), les necessitats, proposar una solució creativa implicant-se en la realitat en la qual vol treballar i sent conscient de l'impacte que vol que tingui el seu projecte. Per la mateixa natura dels projectes, és una experiència transformadora per a la part receptora.

Des del punt de vista pedagògic, la participació és compartida, ja que els estudiants són responsables del projecte, però en principi no han de liderar-lo. El treball en grup és expansiu, perquè implica més agents i crea o eixampla xarxes d'acció comunitària. La reflexió és productiva, ja que implica els participants en una activitat de creació amb noves aportacions a la comunitat. El reconeixement és recíproc, perquè les parts implicades expressen la seva gratitud i celebren l'èxit de manera conjunta. Finalment, l'avaluació és conjunta, ja que els mateixos estudiants han d'analitzar quines competències tècniques o professionals els manquen i han de preparar un pla d'adquisició d'aquestes competències.

De del punt de vista organitzatiu, el partenariat és constructiu, ja que diverses organitzacions s'impliquen en el projecte des del començament fins al final. Pel que fa a la consolidació en la Facultat o en la mateixa UPC, l'ApS està integrat en els plans d'estudis, en les metodologies i en l'organització, amb l'estructura i el personal (com la gent del CCD) necessaris per dur a terme aquests projectes. Però l'ApS no forma part del nostre ideari com a universitat. S'ofereixen possibilitats de fer temes d'ApS, però l'ApS no és un tret diferencial respecte d'altres universitats o centres, i si es decidís de fer, no es podria, ja que no tindríem prou recursos per aconseguir-ho. Però alguns professors implicats pensem que no és necessari que sigui un tret de la UPC. Pel que fa a l'educació superior en temes com l'enginyeria, poder oferir als estudiants la possibilitat d'una formació com a ciutadans més enllà de la tècnica és imprescindible. Oferir que puguin fer un servei a la comunitat mentre desenvolupen el seu aprenentatge és un valor afegit, però igual que fer que els estudiants facin un projecte en col·laboració amb equips internacionals o multidisciplinaris, o desenvolupar projectes emprenedors. Els estudiants han d'aprendre tot això, però han de tenir l'opció d'escollir en què es volen implicar més en profunditat, i la nostra feina és crear l'entorn adequat.



# L'APS EN CONTEXTOS D'EXCLUSIÓ SOCIAL A BARCELONA. SHERE ROM – 5D

DAVID GARCÍA-ROMERO

## PRÒLEG: EL PROJECTE SHERE ROM

El projecte Shere Rom sorgeix d'un diàleg entre un equip d'investigació de la UAB i els membres de l'Associació Gitana de Badalona, ambdós preocupats per l'alt fracàs escolar i l'absentisme entre nens i nenes gitanos. En aquest diàleg, es van anar perfilant dues raons principals del problema educatiu referent a l'alumnat gitano: una bretxa formada per una discontinuïtat i una oposició.

D'una banda, les pràctiques educatives gitanes són molt diferents de les de la cultura escolar: les primeres es basen en un aprenentatge guiat (en el qual els aprenents es van incorporant progressivament a l'activitat dels grans), mentre que l'escola respon a un model abstracte, descontextualitzat i de transmissió de coneixements magistrals. Aquest és un dels elements que dificulten l'atribució de sentit a les pràctiques escolars per a les famílies i els nens gitanos.

De l'altra, l'escola es perfila com una institució païa i, per tant, tenyida de la relació de poder històrica entre la comunitat gitana i l'hegemònica. Així, aquesta relació ha desembocat en diferències culturals secundàries, com ara la necessitat dels nens gitanos de fer-se notar com a diferents davant d'un model educatiu que pretén ser cec a la diferència. Els nens gitanos es resisteixen a comportar-se com a «bons escolars», cosa que perceben com a contradictòria a «ser gitano».

De les converses en van sortir dos productes: un llibre en coautoria i una activitat educativa que serviria per construir un model educatiu que pogués fer de pont entre el món escolar i el món gitano. Aquesta activitat es va denominar la Casa de Shere Rom i es basava en el model de «5th Dimension» de San Diego. Aquest model d'investigació-acció organitza activitats educatives col·laboratives a través de les TIC, en les quals estudiants universitaris i nens en risc d'exclusió social treballen i juguen junts. Les pretensions són dues: construir una innovació educativa per promoure la inclusió educativa, l'alfabetitza-

ció i l'alfabetització digital, i al mateix temps investigar sobre els participants i els processos educatius.

Els estudiants universitaris van a la Casa de Shere Rom a través de les pràctiques de camp de quatre assignatures de grau (Psicologia Evolutiva I; Aprenentatge i Diferències Individuals; Psicologia Cultural i de la Comunicació; Intervenció Social i Comunitària i Infància i Famílies en Contextos de Dificultat) i del pràcticum de dos màsters (Màster interuniversitari en Psicologia de l'Educació i Màster en Intervenció i Investigació Psicosocial), buscant una experiència de contacte amb la realitat social i educativa.

Els nens arribaven havent sentit el rumor que allà hi trobarien ordinadors i estudiants que estarien amb ells, els ajudarien i hi jugarien. A més, a través dels ordinadors rebien missatges d'un personatge misteriós que els proposava jocs i missions. En aquesta activitat, aquest interès compartit per nens i estudiants és fonamental, ja que permet una relació de confiança mútua, crear un vincle que promogui l'exploració i l'aprenentatge. Això fa possible que l'estudiant sigui un model per al nen i al mateix temps permet la flexibilitat de rols en les activitats educatives, de manera que, a vegades, el nen pugui ser l'expert, amb la consegüent major participació.

Els estudiants participaven en la recollida de dades elaborant un diari de camp reflexiu. Així, si bé Shere Rom no va néixer amb l'etiqueta d'aprenentatge servei, sens dubte forma part dels seus gens, ja que va ser construït com una solució a un problema social mitjançant unes pràctiques educatives i establint un element de reflexió.

Els nens arribaven setmana rere setmana de manera voluntària. L'activitat es va estendre a altres associacions gitanes i fins i tot va arribar a les escoles. Aquesta entrada va implicar dos canvis importants: la diversitat cultural de l'alumnat (que va passar de ser només gitanos a ser de diverses minories culturals) i la necessitat de negociar sobre les normes de l'escola. Des de llavors, les tasques dels estudiants són:

- L'assistència setmanal durant un semestre als centres per participar amb els nens com a ajudant (la seva funció es bastir i acompanyar, no instruir).
- La participació en les reunions posteriors a l'activitat amb els educadors responsables.
- L'elaboració d'un diari de camp reflexiu, tant per registrar els esdeveniments com per integrar-los com a aprenentatge.
- L'assistència a tres sessions formatives sobre els objectius del projecte i les dificultats que es poden presentar.



És en aquest context on transcorre la història que ara comença.



Figura 1. Participants en el projecte.

## HISTÒRIA EN TRES PASSOS

### *Primavera 2013 com a estudiant acompanyant*

Vaig arribar al projecte Shere Rom com a voluntari des d'un Màster en Psicologia de l'Educació. Quan vaig sentir, parlar del projecte, vaig voler participar-hi per donar sentit a tot el coneixement que estava construint. En un principi, estava especialment interessat en formes col·laboratives i participatives d'ensenyament i sobretot volia estar a prop d'un context d'aprenentatge on pogués posar a prova les meves competències com a professional.

L'activitat que faríem seria el «laberint»: cada grup de nens amb un estudiant havia de moure's per un tauler i havia d'anar superant diferents jocs interactius per poder aconseguir els símbols dels elements necessaris per viatjar —un vehicle, menjar, equipatge, etc.—. Aquest primer dia només vaig conèixer un dels meus companys: el Goli. Ell em va informar que el nostre altre company, l'Hernán, quasi no venia a l'activitat. Més tard, la coordinadora de l'activitat em va dir que era cert i que el Goli també faltava força.

En aquella primera interacció amb l'activitat vaig cometre l'error de voler convèncer els meus companys del que jo volia fer, sense parar-me realment a pensar què era el que ells volien fer ni quins eren els seus motius o gustos i sense esbrinar res de com havia anat l'activitat amb ells el semestre anterior. Malauradament, no vaig tenir gaires oportunitats de rectificar perquè els meus companys faltaven molt. L'apropament que aconseguia fer en una sessió a vegades era esborrat per un parell de setmanes sense veure'ns. Aquestes absències em van afectar emocionalment, ja que pensava que eren un símptoma que no aconseguia motivar-los suficientment. A vegades ens oblidem que no som el

centre del món i que a les persones amb les quals treballem també els passen coses la resta de la setmana.

Quan un d'ells venia, intentava avançar amb ell en algun joc o aprendre amb ell a fer alguna cosa, escriure algun correu electrònic..., el que fos. Recordo que l'Hernán era més competent, però també es frustrava abans. Vaig tenir la satisfacció d'haver ajudat el Goli a millorar una mica la seva escriptura i, sobretot, a no rendir-se quan alguna cosa no li sortia bé.

Quan no venia cap dels dos, aprofitava per tenir una visió del conjunt de la classe i interactuar amb una mestra, una d'aquestes docents que et fan reflexionar a partir de la reacció: la seva actitud envers els nens de vegades es manifestava mostrant poca confiança amb ells, etiquetant-los i subestimant-los sense enfortir mai cap vincle. Veia també els meus companys, que a vegades, com jo, es frustraven o posaven cara de perduts desitjant algun tipus d'ajuda. Vaig comprendre la importància de tenir una visió global del que passa a l'aula. L'ajuda de la coordinadora, tant en l'activitat com en les converses de després, era fonamental per reflexionar, ser crítics amb nosaltres mateixos i entendre els nens. El tancament de tota l'experiència va ser molt important. L'Hernán no va venir, però ho vaig relativitzar: sabia que passaven moltes coses a la seva vida a part de mi. El Goli i jo sí que finalment havíem aconseguit reconèixer-nos com a companys.

El meu aprenentatge en aquesta petita però intensa experiència va tenir molt a veure amb la paciència, la insistència i, sobretot, amb com arribar a conèixer els meus companys sense perjudicar-los per així poder treballar des de les motivacions de tots. Per altra banda, vaig aprendre, respecte als meus companys de la Universitat, que les nostres xerrades eren de primera necessitat, ja que era primordial compartir les noves inquietuds, els riscos i les idees que sorgien en aquesta nova aventura.

Sens dubte em van quedar ganes de fer més i vaig realitzar les pràctiques del meu màster també en el projecte Shere Rom.

### *Tardor 2013 com a pràcticum*

Vaig escollir aquest projecte pel seu fort èmfasi en el treball col·laboratiu i la seva orientació cap a la inclusió educativa. M'atreia enormement la idea de creació conjunta que ja havia experimentat i, a més, volia dedicar les poques hores pràctiques de què disposava el màster a alguna cosa que fos realment útil com a aportació social. Havia reflexionat molt sobre la meua experiència prèvia i estava disposat a treballar per a una innovació educativa que tractés les estu-

dients de manera responsable, horitzontal, comprensiva i no reactiva o etiquetadora. La meua pretensió era utilitzar el coneixement après per intentar treballar en processos de reflexió que fomentessin unes pràctiques més inclusives dels participants en el projecte. Si bé el curs anterior m'havia fixat més en conceptes de treball entre iguals, com ara la zona de desenvolupament proper o bastida i l'enteniment del vincle emocional, aquesta vegada la meua mirada anava més cap al grup, amb conceptes com ara la comunitat de pràctiques i la creació de la intersubjectivitat.

Aquesta tardor, el projecte implicava la meua participació en tres centres a la setmana i una trobada quinzenal a la UAB amb l'equip d'investigació-acció. I tot això ho havia d'intercalar amb l'escriptura de les meues notes de camp, destinades a elaborar una memòria de pràctiques i intentar trobar un tema per al meu treball de final de màster.

- a) A la primera escola, situada al barri del Besòs, la meua participació era semblant a la de la primavera anterior, però amb dues diferències: abans tenia entre dos companys i cap —normalment un—, i en aquest cas normalment érem sis; d'altra banda, abans de l'estiu havíem fet el format del projecte «laberint» i ara tocava fer «trobadors», l'objectiu del qual era acabar fent una pel·lícula de manera col·laborativa. A la classe érem més o menys vint-i-cinc nens, dos estudiants de màster, tres de pràctiques de grau, la coordinadora i el tutor de la classe.
- b) A l'institut del barri d'Hostafrancs també vam fer l'activitat «trobadors», però sense ordinadors disponibles ni cap professora dins l'aula. Érem tres estudiants de grau, la coordinadora i un nombre de joves que oscil·lava entre deu i quinze. El nivell d'absentisme era especialment elevat.
- c) A la segona escola, del barri del Bon Pastor, fèiem una cosa diferent: en dèiem «apadrinament» i consistia que els nens del curs superior, que havien participat en el projecte prèviament, elaboraven un «laberint» per als estudiants tot de dos cursos inferiors i després ells mateixos feien el paper d'estudiant, tot ajudant els més petits a superar els jocs del laberint, a comunicar-se amb el mag i en altres activitats a l'aula. A les sessions, la mestra, la coordinadora i jo ajudàvem dotze nens a preparar els jocs, les instruccions i el taulell de joc.

Les tres experiències van ser molt significatives i no les hauria entès de la mateixa manera les unes sense les altres. En aquesta etapa, encara que sentia una certa tranquil·litat perquè ja coneixia el projecte, tenia un alt grau d'autoexigència, la qual em portava a molts malentesos amb mi mateix sobre les meues

motivacions i funcions. Aquestes es reflectien en les meves notes de camp, ja que, en escriure-les, feia esforços per entendre'm a mi mateix i entendre els meus companys. Sens dubte, l'experiència més conflictiva i la que més em va marcar va ser la de l'Escola ME.

Vaig arribar a l'activitat amb la intenció de seguir aprenent igual que amb el Goli i ser útil per a l'activitat, però vaig topar amb una dificultat: aquesta vegada no es tractava de la meva relació amb els nens, sinó de la relació entre els cinc participants. Em vaig trobar amb cinc criatures molt diferents entre si: un noi i una noia gitanos (el Paco i la Maria) amb moltes ganes de posar-se a gravar la pel·lícula, una nena marroquina (l'Amira) que es va llançar sobre l'ordinador, un nen equatorià (el Juan) que no treia els ulls de la pantalla i un nen pakistanès (l'Omar) molt tímid i poc participatiu. La presentació tranquil·la de la qual pretenia partir va ser impossible a causa de la dispersió dels nens, ja que cadascuna volia fer una cosa diferent. El primer dia, a part de frustrar-me, vaig aconseguir poc més que parlar una mica amb el Paco i la Maria.

La nostra primera tasca era acordar uns compromisos per poder treballar junts. Amb la meva pressa i la meva inseguretat, no vaig ser capaç de comunicar que els compromisos eren necessaris per poder confiar els uns amb els altres i treballar junts, i van actuar com si es tractés d'un simple tràmit necessari per continuar l'activitat, sense cap sentit d'acord mutu. Continuant amb les preses (que a poc a poc anava descobrint com a molt contraproductes), vaig intentar solucionar la conflictivitat entre l'Amira i la resta del grup sense realment saber què passava ni conèixer ningú. Feia grans esforços per intercedir i comunicar, per aconseguir informació, justificava també els actes dels uns davant dels altres... I també dedicava molts esforços a fer que el Juan participés, cosa que va donar alguns fruits pel que fa al dibuix.

Mentre jo intentava fer de supereducador buscant una vareta màgica per fer desaparèixer els problemes, el Paco i la Maria anaven perdent la motivació i, quan jo no estava atent, es dedicaven a jugar a videojocs, cosa perfectament lògica, ja que gairebé ni havíem pogut començar a perfilar la pel·lícula i jo tampoc no significava encara gaire cosa per a ells. L'Omar feia quelcom que potser jo hauria d'haver fet més: observar tranquil.

Així va ser la meva interacció directa amb els nens: una relació que s'anava forjant a empentes, rodolons i malentesos, en la qual jo donava la meva ajuda. Sovint els proposava petits reptes, però passava la major part del temps intentant fer de mediador entre elles d'una manera que, en realitat, provocava un rebuig cap a mi. El que no sabia llavors era que aquests esforços per la meva part els mostraven el meu compromís amb el que passava al nostre grup, implicació que al final va ser molt apreciada.

El que va resultar realment curiós en aquella activitat va ser l'ambient d'aula. Vaig poder observar que la conflictivitat en alguns grups tenia més a veure amb la pressa o l'autoexigència dels estudiants, amb el fet de parar més atenció al que nosaltres mateixos volíem que a les motivacions dels nens.

Les sessions posteriors a l'activitat van ser molt significatives, ja que el costum consistia a parlar dels nens des de la nostra posició d'observadors, sense recórrer mai a la conversa amb els nens protagonistes d'aquesta observació. Llavors vaig fixar-me en els estudiants. Estàvem en un moment de descobriment: mai els havíem mirat com a nens, sinó com a cosins o germans. I quan descobríem alguna cosa d'un infant pertanyent a la classe hegemònica, es corresponia amb una característica dels nens, com «és que els nens quan arribem es posen nerviosos»; mentre que si era un nen marcat com a «diferent», passava a ser que «als nens gitanos els agrada molt preguntar coses personals» o «els nens àrabs són molt reservats». És curiós com els prejudicis culturals guien la nostra construcció de significats, fins i tot quan una cosa s'aplica a tothom o només a un grup.

Aquest tipus de visions no eren exclusives dels estudiants, sinó que eren compartides pel mestre, que tenia una concepció instructiva i «d'entrenament» de l'educació. Pretenia establir patrons fixos a l'activitat i dirigir-la amb poques o cap consulta als nens. La coordinadora intentava establir les condicions necessàries per a una activitat col·laborativa en què els nens poguessin ser els protagonistes i nosaltres els seus ajudants. Així, les reunions posteriors a l'activitat es convertien en discussions en què les tensions al voltant de diferents principis i objectius es presentaven de manera subtil a través de com s'interpretaven els diversos esdeveniments que ocorrien a l'aula, a què s'havien d'atribuir els èxits i els fracassos, i quines propostes hi havia respecte a això. En aquest context, vaig entendre que la funció d'un estudiant en el projecte Shere Rom no era escoltar de forma passiva el que havien de dir els mestres i les educadores. Tots ens posicionàvem en les discussions, basant-nos en el que podíem conèixer i, sobretot, en els nostres sentiments sorgits arran de l'activitat. Les nostres il·lusions i frustracions amb els nens ens feien posicionar-nos. Vaig poder experimentar que cada dia participava d'una manera més manifesta com a mediador en els conflictes entre les nostres dues referents, replantejant temes quan parlàvem de coses diferents o donant suport de manera implícita a alguna de les dues. En aquest precís moment, vaig familiaritzar-me amb aquesta pràctica de traducció i mediació, que em sembla una de les facetes més significatives i interessants de la participació en un programa d'aprenentatge servei: si existeix una reflexió conjunta, els estudiants no només aprenem el que hem de fer, sinó que ens posicionem quant al que «s'hauria de fer» i «per què». Hi

ha moltes maneres i raons d'adreçar-se a un treball social i moltes vegades les treballadores podem tenir motivacions i expectatives totalment diferents. El gran avantatge de l'aprenentatge servei és que ens ofereix processos de discussió i reflexió conjunta que impliquen al mateix temps la transformació de l'activitat de les participants.

Les altres dues activitats van ser menys intenses, però igualment interessants. L'institut representava, sens dubte, una activitat singular. El context d'un institut és molt diferent. L'edat fa molt més probable l'absentisme en grups culturals en què l'assistència xoca amb pràctiques culturals pròpies d'aquestes etapes, com passa en el cas de les gitanes. Per altra banda, intentàvem fer una pel·lícula per participar a «trobadors», però teníem molt poc material per fer-la. Aquest fet, juntament amb la falta de presència del docent a l'aula, indicava una manca de compromís per part del centre, cosa que fomentava que els nois percebessin aquest espai com una hora de temps lliure.

Em vaig trobar amb l'activitat ja començada i vaig desenvolupar la funció de suport per als grups que em necessitessin. Això em va permetre veure les coses des de fora, parar atenció als estudiants i a la seva relació amb els nois. També em vaig poder veure reflectit en l'activitat de la primera escola

La pel·lícula avançava amb calma, cosa que va permetre a dues de les estudiants establir relacions de confiança amb els nois amb els quals participaven. Aquesta relació es va convertir en un element rellevant per a tots i oferia la possibilitat d'aprofitar la pel·lícula per reflexionar sobre temes com el gènere, projectes de futur o la seva vida al centre escolar. Em va sorprendre gratament aquesta capacitat dels estudiants per relacionar-se amb els nois, si bé el seu company desenvolupava una participació totalment diferent, més passiva. Quan, amb la intenció d'entendre'l, li vaig preguntar com se sentia, no va compartir cap tipus d'inquietud o ansietat pel fet que els nois no el tinguessin en compte (no sabien el seu nom) o no aconseguissin fer una creació a l'activitat que els tingués satisfets. Simplement va respondre: «és fàcil, és com fer de monitor». Aquesta resposta em sembla un exemple rellevant, ja que, davant la falta de reflexió conjunta amb altres agents, en un projecte d'aprenentatge servei, els estudiants poden arribar a actuar de manera reproductiva amb pràctiques conegudes i sense voluntat de canvi, reconeixement o millora educativa.

En aquest centre, la manca d'implicació ens va portar més endavant a deixar el projecte. Així, vaig viure personalment que sense una voluntat de treball recíproc entre projecte i centre és impossible construir una innovació educativa que serveixi per provocar un efecte real als estudiants. Una cosa totalment diferent va passar a l'Escola IS.

La meva vivència en aquesta escola també va ser molt diferent. A l'Escola ME i a l'Institut XI vaig sentir-me en conflicte i les meves frustracions i exigències em van fer «aixecar», mentre que a l'Escola IS va ser la satisfacció el que va reforçar l'aprenentatge fet. No dubto gens que les tres situacions es van combinar molt bé, ja que dos centres em posaven en un conflicte generador d'idees, qüestionaments i recerca de mi i l'activitat, però aquesta escola em va donar un reflex del resultat de la meva feina, cosa que va proporcionar una clau d'afectivitat positiva al meu aprenentatge.

Les meves funcions eren menys concretes i es referien al que els nens o la coordinadora demanaven de mi en cada moment. La classe la componien dotze nens i, sorprenentment, el control de la situació a la classe no era la meva preocupació. Comprenia i compartia què era el que els nens havien de fer i ho estàvem fent, encara que en un sentit no tan «perfecte» com hauria volgut. Aquests nens de sisè preparaven un «laberint» per als nens de quart, en el qual ells farien d'estudiants.

La idea em semblava excel·lent: ells guanyaven centralitat en l'activitat i s'apropriaven més de la raó, del perquè ells havien passat per aquesta situació quan eren a quart. Tancàvem el cercle d'una manera perfecta. Tot i això, per com es comportaven amb nosaltres, tenia un cert vertigen quan pensava en el dia que es posés en pràctica l'apadrinament. El fet que a vegades fossin molt poc flexibles i molt exigents en les negociacions, em feia témer que es comportessin així amb els seus companys de menor edat. Jo pretenia fer una mica de model, «però recordeu que quan esteu amb els peques són ells les que escullen a què volen jugar», els deia. Per contradir les meves pors, els nois van agafar el nou rol de responsabilitat i de guia com si fossin els millors estudiants.

Tant jo com la meva companya, la coordinadora, vam estar molt satisfets, fins al punt que vam escriure per a ells una història que expressava la metàfora del seu aprenentatge com a guies, perquè poguessin recordar-ho d'una manera literària. El títol va ser «Un drac mai podrà volar sol». Ser capaços de crear una cosa entre tots va resultar un aprenentatge generalitzat: ells van aconseguir crear un nou laberint i agafar un nou rol, i nosaltres vam arribar a entendre'ls a través de la col·laboració, fins al punt de crear una història molt propera a la seva perspectiva. A més, «tancar el cercle» de manera que els nens es convertissin en «estudiants» suposava per a mi que el projecte ja formava part integral de la cultura del centre, modificant les seves pràctiques cap a un aprenentatge més participatiu i inclusiu.

De fet, també vaig aprendre molt sobre com treballar amb els companys de l'Escola ME, a respectar els seus ritmes i a escoltar-ne les propostes, a inspeccionar-ne les motivacions. Entendre'ls per saber resoldre un conflicte des de les



seves possibilitats, i no des de la meva manera. Sovint em semblava que als companys de la Universitat els resultava difícil entendre les emocions dels nens. Les descrivíem d'una manera fins un cert punt infantilitzadora i objectivitzadora, des de la seva posició i sense recórrer al diàleg per entendre'ls.

Una cosa sobre la qual vaig reflexionar en aquesta època és que als nens els agrada que els tractin com a persones. No vull dir com a adults: hem d'entendre que són nens i, per tant, hi ha diferències de rol, de posició... Però són persones, amb la seva opinió, les seves emocions, els seus motius: la seva pròpia i única subjectivitat. No els agrada que se'ls parli amb condescendència ni d'una manera simplificadora o amb clixés sobre com s'ha de tractar amb nens. Sovint agraeixen les preguntes, l'interès pel significat del que t'expliquen i que els donis la teva opinió; no pas que diguis «molt bé, que maco que ets» i assenteixis incondicionalment. Evidentment, cada nen té diferents necessitats, però em sembla fonamental per construir una relació de confiança considerar-les des d'una relació de reciprocitat. Ambdós sabeu que no sou iguals, però la vostra relació pot ser igualment profitosa per a tots dos. D'una altra manera, no és realment profitosa per a cap.

En aquestes pràctiques vaig arribar a entendre la importància i la fragilitat del rol dels estudiants de la Universitat en el projecte. És una peça que es troba al centre d'aquesta comunitat de pràctiques per a la inclusió educativa: participen del tracte directe amb els nens, de les discussions amb els altres educadors, estenen la seva reflexió al llarg de documents reflexius a les notes de camp i la seva veu es manifesta també a la Universitat, es filtra als seus murs a través dels treballs finals i de la participació amb els companys. Per altra banda, estan en un punt crucial de la formació tant en el camp competencial com en el de construir una perspectiva de futurs educadors, i aquest projecte d'aprenentatge servei ens va posar en una «cruïlla» de sentiments i reflexions. Estàvem àvids per implicar-nos i posicionar-nos i submergits en la por d'equivocar-nos i la il·lusió de tocar la realitat, de treballar en la realitat. I, realment, aquest rol en aquest projecte d'aprenentatge servei és, al mateix temps, un catalitzador funcional de la nostra experiència formativa i un engranatge fonamental per a aquesta particular manera de treballar per la inclusió educativa.

El meu interès s'orienta a aprofitar al màxim aquesta capacitat dels estudiants, tant pel que fa a l'aportació d'ells al projecte, com pel que fa a la del projecte cap a ells. Em vaig embarcar en un treball de fi de màster a través de converses amb coordinadores, equips d'investigació, estudiants, recerca de documents..., destinat a explorar i explotar les potencialitats de l'experiència d'aprenentatge servei en el projecte Shere Rom.



*Curs 2015-2016, de la tardor a l'estiu com a formador del projecte*

Després de passar la primavera i l'estiu relativament aliè al projecte, una beca em va permetre implicar-me en un nou nivell de participació en l'equip d'investigació-acció. Em vaig embarcar amb molt de gust en les activitats de formació i acompanyament de les estudiants.

Al primer moment em vaig trobar que gestionar l'acollida d'estudiants al projecte implicava un considerable primer esforç: les activitats en els centres demanen entre trenta i quaranta estudiants cada semestre en diferents horaris que s'han d'omplir amb estudiants que escullen voluntàriament pràctiques de camp en diferents assignatures del grau de Psicologia.

Vaig trobar que la formació dels estudiants comença des del moment de l'acollida, en la qual s'han de seleccionar els estudiants que hi volen participar. Des d'aquest moment, vaig voler transmetre que aquesta activitat no és una més del catàleg de possibles activitats formatives, sinó que suposa un projecte en marxa amb unes necessitats que s'han d'assolir i, per tant, els criteris de selecció responen a l'ajust entre els seus desitjos i les seves disponibilitats amb les necessitats dels centres. Aquest punt d'inici em sembla crucial, ja que des del primer moment els exigim un compromís i també els reconeixem com a persones totalment necessàries per al projecte.

### **La formació dels estudiants**

La part pràctica i la part acadèmica de l'experiència tenen una separació tant de caràcter contextual (la Universitat envers els centres) com de llenguatges. Aquesta diferenciació de vegades fa que als estudiants els costi fer una vinculació i per això intentem construir un acompanyament i uns nexes entre els dos contextos.

L'activitat, pel seu caire col·laboratiu i intercultural, interpel·la d'una manera personal els estudiants, posant a sobre de la taula les seves preocupacions, exigències i motivacions personals. Això provoca que cada grup tingui una naturalesa molt diferent depenent dels agents que hi ha a dins. Podem veure que a les reunions posteriors a l'activitat es parla de coses totalment diferents, des de «la necessitat de reestructurar l'activitat» fins als «problemes de tenir ordinadors a classe». En aquesta activitat no només s'estan treballant les necessitats del servei, sinó que canvia totalment segons les necessitats formatives i el moment de trajectòria identitària dels estudiants i els altres educadors. Jo veia també que els temes tractats en la formació tenien a veure amb els meus propis

interessos com a docent i investigador. Considero que aquest és un interès afegit de l'aprenentatge servei, ja que en el moment que deixa espai per treballar des dels motius personals dels diferents participants, conserva el sentit de l'activitat per a tots i, per tant, la seva implicació i la possibilitat de construir objectius comuns. Però és evident que aquesta flexibilitat té una contrapart: de vegades és massa efímera, hi ha punts importants per a la vinculació teòrica i la reflexió i per això s'han de crear espais de vinculació explícita, com ara les sessions formatives (de posada en comú entre tots els estudiants a la UAB), els diaris de camp, les tutories i el treball final.

Els objectius d'aprenentatge de tipus teòric tenen molta varietat segons les assignatures, però es desenvolupen al voltant de la inclusió educativa, treballen conceptes relacionats amb les diferències de poder i la interacció entre grups culturals, la innovació educativa, la intervenció comunitària, la interculturalitat... Aquests haurien d'estar acompanyats d'aprenentatges de tipus professional que els servissin com a psicòlegs, com ara la gestió de conflictes, les estratègies comunicatives i les maneres d'intervenir en els processos d'aprenentatge (bastida, modelat...). En definitiva, aprendre a treballar per a l'educació inclusiva (des de diferents punts de vista, depenent de l'assignatura) i aprendre a posar nom i a donar significat a allò que fan, així com a generar noves idees. Aquests aprenentatges necessiten una implicació personal per tal de dotar-los d'un sentit en la seva trajectòria. Per això cal una bona part de reflexió. Hi ha dues eines que en les nostres converses amb estudiants van assenyalar com a molt rellevants i que, al mateix temps, també van suposar per a mi un enorme aprenentatge com a acompanyant del seu procés: les devolucions del diari de camp i les sessions formatives.

El diari de camp és un relat que els estudiants van completant cada dia d'activitat i consta de dues parts fonamentals: la narració o registre de l'activitat i la reflexió sobre l'activitat. La separació serveix en gran mesura per alliberar el relat d'aspectes molt subjectius dels estudiants, neutralitzant prejudicis i conclusions prematures, i també per situar tota la subjectivitat i l'anàlisi junta, cosa que fomenta una major profunditat i reflexió. Tots dos aspectes estan també reforçats per la devolució del diari.

Una persona encarregada de la formació dels estudiants (un coordinador d'activitat o un professor universitari de les assignatures del projecte) s'encarrega de fer devolució del diari en forma de comentaris als estudiants. Això resulta molt útil tant per qüestionar els prejudicis que puguin expressar com per suggerir que aprofundeixin més en determinats aspectes o vinculacions amb la teoria que no estan apareixent però que s'hi poden incloure. Però, per la meua experiència personal, suposa anar més enllà. El diari de camp i la seva devolu-

ció obren una conversa entre estudiant i formador que trenca la formació per transmissió i la converteix en un acompanyament en què els dos participants són interlocutors legítims. A través d'aquest diàleg, la formació no consisteix a transmetre als estudiants el que han de saber per treballar en la intervenció i assolir els coneixements, sinó que consisteix a treballar des de la seva pròpia subjectivitat i la de l'educador per construir uns significats comuns. La conversa qüestiona i exigeix als estudiants, però també els dona reconeixement i presència en la construcció del discurs, i manté al formador en contacte amb la intervenció i l'aprenentatge.

Aquesta manera de treballar, que considera l'altre com a interlocutor legítim amb la seva subjectivitat, i no com a «objecte d'intervenció», al mateix temps que s'assumeix aprenentatge mutu, és precisament el que creiem necessari per al treball entre estudiants i nens, per tal de deixar de treballar des de prejudicis i construir significats i metes comunes. Si volem que els estudiants entenguin i construïxin amb els nens, hem d'entendre i construir amb els estudiants.

Però aquesta conversa escrita no va aparèixer tampoc com una panacea, ja que té moltes limitacions, com ara la impossibilitat de respondre a tots els diaris. També hi ha aspectes que el format oral aconsegueix molt millor que l'escrit: no es parla del mateix, ni de la mateixa manera i amb el mateix sentit, en un escrit que cara a cara. Els estudiants de l'aprenentatge servei es troben amb unes pertorbacions que necessiten un acompanyament amb un caliu que el paper no pot donar. Per això valoren tan positivament les converses de després de l'activitat amb els mestres i coordinadors i les sessions formatives de trobada entre estudiants. Ja he fet referència a les converses en petit grup des d'una perspectiva d'estudiant; la que tinc ara em situa a les sessions de trobada.

De la mateixa manera que les reunions de l'activitat, les sessions formatives són esdeveniments situats dins de l'experiència de les estudiants amb dos objectius: han de fer explícita una relació amb els significats de la teoria i han de servir d'acompanyament i de terreny de discussió i construcció de coneixement, tot des de la sensibilitat amb la trajectòria que els grups viuen als centres. Si la realitat de la intervenció i els participants canvien, també les sessions de trobada han de ser sensibles i no han de considerar-se només un ensenyament del «que els estudiants han de saber per poder fer bé la intervenció», com jo vaig creure al seu dia. Es tracta de ser conscient de les necessitats de cada moment per poder situar la conversa a la zona de desenvolupament proper dels estudiants.

És cert que ha d'existir una sessió de posada en marxa per reduir l'ansietat dels estudiants, en la qual s'ha d'informar dels detalls del que faran i s'han d'explicar els objectius de l'activitat des d'una perspectiva també personal. Si

fem aprenentatge servei no és per casualitat, i és rellevant que els estudiants siguin conscients que l'activitat no respon només a una voluntat formativa, sinó també a un compromís social. Jo vaig trobar apropiat parlar en tot moment no només del projecte i les seves pràctiques i teoria, sinó de la meva vinculació personal i de la de l'equip d'investigació.

Per altra banda, a la segona sessió de posada en comú, els estudiants ja han tingut prou experiències, dubtes i inquietuds. Tenen coses per dir de sobres i suggeriments de com fer-ho. En aquest punt, em vaig trobar que el treball entre iguals és el que té un potencial real. Fins i tot en una activitat d'aprenentatge servei conservem el nostre rol de formadors, la qual cosa implica que el que diem és menys qüestionable pels estudiants que el que podrien dir els seus companys. Com més parlem, més part de transmissió hi ha a la classe, del docent cap els estudiants. Si volem construir una discussió real que fomenti la construcció pròpia i col·laborativa dels participants, hem d'estar tan callats com sigui possible. Jo vaig trobar que les meves feines més productives van ser trobar els temes adequats per posar damunt la taula i introduir maneres d'explicitar els conceptes teòrics dels quals estàvem parlant sense posar-los nom. Per això, sens dubte, les sessions són molt més útils quan aprofiten informació que prové de l'activitat i dels diaris de camp per treballar des de les problemàtiques que les estudiants estan vivint.

Pel que fa a la tercera trobada, la de tancament, ens vam proposar fer dos canvis: estar més callats encara i preguntar més sobre el que havia significat per a ells l'experiència. Vam trobar un gran valor en això, ja que els estudiants es van involucrar molt en la discussió i van mostrar que l'experiència havia estat afectivament rellevant. Aquesta discussió més «meta» suposa un tancament que recull tota l'experiència i li dona un sentit comú, de manera que entre tots compartim tant les pors, les il·lusions i els aprenentatges de l'experiència, com també les expectatives que s'esdevenen de la vivència.

Des del meu punt de vista d'observador, sembla un reconeixement mutu necessari per fer servir l'experiència de manera propositiva. Des de l'experiència pròpia, implica el privilegi de ser partícip de l'efecte que els esforços formatius han tingut, amb tots els vessants de satisfacció i frustració que tal cosa implica, però sobretot amb la consciència que suposa. No seria possible escriure aquesta narrativa sense aquestes sessions de discussió que mostren la vivència dels participants com a reflex del projecte.

Un dels aspectes que aquestes sessions formatives van fer que en fóssim especialment conscients va ser la relació entre els professionals dels centres i els estudiants. Unes relacions en les quals els formadors ens trobem al mig.

## La relació amb les professionals

Tot i que aquesta narració se centra en el paper dels estudiants i, ara, en el dels professors universitaris implicats, no hem de perdre mai de vista el caràcter coral que necessàriament implica aquest projecte i tota activitat d'aprenentatge servei. Lluny de la percepció «d'anar tots a l'una» des del principi, molt sovint aquest tipus d'activitats impliquen agents molt diferents, amb motius, històries i posicions ben diversos.

Els universitaris entren a través de l'activitat en un món nou, i en aquest hi tenen dos referents principals que els donen un reflex del que fan els nens i els educadors. Si bé ens centrem en la relació dels estudiants amb els infants, també és molt rellevant la que hi ha amb el centre i els professionals. Les converses amb estudiants remetent de manera constant als educadors en l'activitat, sigui com a reconeixement o com a crítica.

Com a formadors, ens trobem en una situació de mediació entre els uns i els altres: tenim relació directa amb les dues parts. Com diem, l'activitat espera poder construir objectius comuns, però la distància en què es troben aquests dos nivells de participació no ho fa gens fàcil. De la mateixa manera que construïm objectius comuns amb els estudiants i cuidem la relació a través de la formació, perquè l'aprenentatge servei funcioni és totalment necessari mantenir una relació amb els diferents *partners* amb els quals treballem. L'activitat es crea com a projecte comú per a la inclusió i la innovació educativa, i se sosté amb negociació i conversació. Em vaig trobar que, en moments en què la conversa és escassa, els centres assimilen l'activitat a altres objectius i de vegades les pràctiques deixen de ser inclusives o d'innovació i es converteixen en reproductives.

Arribats a aquest punt, ens trobem en una situació de doble conflicte: conflicte en el servei i conflicte en l'aprenentatge. Els estudiants es troben amb referents que no remetent als propis objectius d'activitat que ells estan descobrint i que identifiquen de vegades com a contraexemples. Això els centra en un punt amb una impotència i una indecisió especials, ja que es troben en una relació de poder en la qual sorgeix la incertesa. Ens situa a nosaltres, els formadors, en un punt de conflicte en què és difícil treballar.

Fins a aquest punt, crec que la solució es troba en la pròpia relació que els estudiants i els educadors tenen en altres casos. En altres grups, els estudiants parlen dels educadors com a referents molt positius, que els donen el reconeixement necessari per actuar i que suposen un suport fonamental; de la mateixa manera, els educadors es refereixen als estudiants com a peça fonamental del seu treball a l'aula.

Fixant-nos en això: potser el millor camí per explorar és treballar en una relació amb tres tipus d'agents. No es tracta de resoldre el tema amb els centres i també amb els estudiants, sinó de fer explícita aquesta rellevància dels tres tipus d'agents i la necessitat del treball col·laboratiu. Els estudiants han d'entendre les raons de les educadores, la seva història, les seves limitacions i els seus conflictes, de la mateixa manera que les educadores han d'entendre d'on venen els estudiants, què els queda per aprendre i què volen.

No és la meua pretensió donar cap recepta, sinó explicitar que no estem sols treballant amb els centres ni estem sols treballant amb els estudiants; és un triangle en el qual podem intercedir i cal fer explícita aquesta necessitat de negociació entre els diferents agents. Potser podem fer més obrint les parts a la negociació que no pas mantenint una discussió directa.

És aquest caràcter coral el que he volgut reflectir en aquesta narrativa. Aquesta és una activitat d'aprenentatge servei constituïda com una comunitat de pràctiques on es troben molts tipus d'agents amb motius diferents: els nens volen passar-s'ho bé i descobrir els estudiants, els mestres volen fer una activitat formativa, els investigadors volem descobrir coses sobre innovació educativa i interculturalitat, els estudiants volen aprendre encara que no sempre sabem molt bé com... Això fa que, per aconseguir cadascú els seus objectius, convé entendre els de la resta i treballar per crear-ne uns de comuns. Hem de veure'ns els uns als altres com a interlocutors, subjectes que poden canviar i participar amb nosaltres, i no com a objectes als quals hem de donar servei o dels quals podem extreure coneixements.

Els meus objectius són la inclusió educativa vinculada al compromís per la transformació social. El treball per aconseguir-ho necessita un canvi en la manera d'ensenyar, aprendre i viure l'educació. Veig el projecte Shere Rom, per tant, com un intent de trobar el camí junts cap a una manera d'aprendre amb més sentit i més horitzontal. Tant en l'ensenyament bàsic com en l'educació superior, tots hem d'ensenyar i tots hem d'aprendre. És d'aquesta manera que l'educació es pot construir des de la voluntat de tots els protagonistes, lluny de plantejaments assistencials i etnocènrics.

# L'APS PER EMPRENDRE AMB MICROFINANCES: INNOVACIÓ SOCIAL DES DE LA UNIVERSITAT. SUPPORT AL DISSENY I COMUNICACIÓ DE L'EMPREDORIA AMB FINANCES ÈTIQUES

TERESA M. MONLLAU

## INTRODUCCIÓ

La importància que la Universitat Pompeu Fabra (UPF) dona a la innovació i a la transformació social es va posar de manifest l'any 2013, any en què l'actual rector, el doctor Jaume Casals, va prendre possessió del càrrec i va crear el Vice-rectorat de Responsabilitat Social i Promoció. Des de llavors s'han dut a terme projectes molt variats quant a intenció i dimensió des d'àmbits molt diversos de la institució. Tal com es remarca en el Pla estratègic actual (2016-2025), la Universitat aposta per un model transformador en relació amb la responsabilitat social, de caràcter integral i que incorpora tots els seus àmbits. A partir d'aquí, s'han impulsat, s'han cohesionat i s'han fet més visibles un conjunt d'accions en tots els àmbits de la nostra Universitat. En aquestes accions, s'hi han vist implicats estudiants, professorat i personals administratiu. L'efecte immediat ha estat una creixent conscienciació de la problemàtica social dintre de la comunitat universitària. Esperem que l'efecte a llarg termini contribueixi a fer més just i més igual el món en el qual desenvolupem les nostres activitats.

L'objectiu d'aquesta narrativa és destacar les conseqüències socials del desenvolupament de l'enfocament de l'aprenentatge servei.

L'experiència que presento aquí fa referència a un projecte que tenia com a objectiu impulsar el desenvolupament d'un nou enfocament docent a la Universitat Pompeu Fabra. Aquest enfocament era l'aprenentatge servei. Era la primera vegada que es concretava un projecte específic amb aquest enfocament.

En aquest context, el Centre per a la Innovació en Aprenentatge i Coneixement (CLIK) es va posar en contacte amb mi amb la finalitat que impulsés un projecte d'ApS que presentaríem a la VIII Convocatòria de Suport a Iniciatives del Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei-Fundació Jaume Bofill de l'any 2015.

Val a dir que al principi no tenia gens clara la participació en el projecte. Sabia ben poc què era l'enfocament ApS i, a més, pensava que estava limitat a

l'àmbit de l'educació. No obstant això, una mica forçada per les circumstàncies, vaig acceptar el repte. Juntament amb el CLIK, vam buscar professors que poguessin estar interessats a participar en el projecte.

El projecte tenia com a finalitat ajudar emprenedors amb risc d'exclusió social a tirar endavant els seus projectes empresarials. El projecte tenia una visió a llarg termini: es tractava no solament que els nostres estudiants realitzessin un treball de consultoria; també havien d'abastir-los de les eines necessàries perquè poguessin ser autònoms en la gestió de l'empresa.

Si ho comparem amb les metodologies que jo havia desenvolupat al llarg de la meua trajectòria com a docent, l'experiència té uns avantatges: tant el professor com l'estudiant poden veure en temps real que la inversió realitzada al llarg dels seus estudis universitaris els permet a tots dos no solament desenvolupar-se professionalment, sinó també adquirir una major conscienciació de la problemàtica social que els envolta. Dit d'una altra manera, la metodologia d'ApS reforça no solament la formació professional de l'estudiant, sinó també el paper del professor i de l'estudiant com a individus implicats de forma activa en la solució dels problemes de l'entorn social en què viuen.

El fet que el projecte tingués com a objectiu la col·laboració amb emprenedors en risc d'exclusió social que necessitessin microcrèdits per poder desenvolupar el seu projecte posava de manifest la necessitat que hi participessin professors de diferents àmbits i diferents disciplines.

Trobar professors que participin en aquest tipus de projectes no sempre és fàcil. Els motius són molt diversos i jo destacaria els següents:

- Hi ha una certa resistència al canvi. En aquest sentit, podem dir que no tots els professors creuen que aquesta dinàmica suposi un millor coneixement dels continguts de la matèria que imparteixen. En el cas de l'ApS, no es veu clara la diferència amb el que seria una acció de voluntariat.
- Genera una certa inseguretat. El fet de sortir de les dinàmiques docents habituals situa el professor en un entorn incòmode i desconegut, fora de la seva zona de confort. Aquest desconeixement pot fer pensar al professor que la nova dinàmica tindrà una repercussió negativa en la valoració final de l'assignatura.
- Cal una implicació per part de professors i d'estudiants. Sense aquestes implicacions, el projecte no funciona. La necessitat d'implicar-se en el projecte pot ser percebuda com un augment de la feina que tant els uns com els altres hauran d'assumir.
- L'ApS no és un voluntariat. En aquest sentit, cal explicar als nouvinguts la diferència que hi ha entre l'ApS i les accions de voluntariat.



Finalment, en el nostre projecte s'hi van implicar professors de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales i una professora de la Facultat de Comunicació. El fet que hi participessin professors de diferents àmbits aportava al projecte una riquesa addicional, ja que ens donava, a tots els participants, l'oportunitat de veure i analitzar el problema des de diferents perspectives.

Cal dir que, en el nostre cas, el paper aglutinador que va tenir el CLIK va ser decisiu per a l'èxit del projecte. L'objectiu era dur a terme una iniciativa de compromís social des d'una perspectiva curricular interdisciplinària amb incidència en l'entitat col·laboradora i en els seus usuaris. Els usuaris (emprenedors) tractaven d'emprendre amb microcrèdits procedents de finances ètiques. El servei previst i les accions s'orientaven a afavorir la viabilitat dels projectes i el desenvolupament competencial de l'actiu personal necessari per a la consolidació de la idea de negoci i la seva sostenibilitat en el temps.

El projecte tenia els objectius següents:

- Afavorir la viabilitat dels projectes empresarials pensats per emprenedors en risc d'exclusió social, que necessiten un microcrèdit procedent de finances ètiques.
- Ajudar l'emprenedor a desenvolupar competències necessàries per desenvolupar el projecte i garantir la seva continuïtat i sostenibilitat en el temps.
- Avaluar les principals diferències pel que fa a rendiment acadèmic i percepció de l'aprenentatge que es produeix, en relació amb projectes docents similars però que segueixen una metodologia docent tradicional i en els quals la perspectiva social és inexistent.
- Avaluar els resultats obtinguts a través del servei realitzat.

Els tres primers objectius es van poder avaluar al final del curs 2014-2015. Un any després, a finals del curs 2015-2016 i durant el curs 2016-2017, estem analitzant els indicadors que ens permetran avaluar els resultats obtinguts en relació amb el servei.

El projecte va ser seleccionat en el marc de la VIII Convocatòria de Suport a Iniciatives del Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei-Fundació Jaume Bofill de l'any 2015. Aquesta edició va estar orientada específicament a iniciatives relacionades amb les finances ètiques i va tenir el suport d'Oikocrèdit. A la Universitat Pompeu Fabra, el projecte va estar impulsat pel que en aquell moment era el Centre per a Qualitat i la Innovació Docent (CQUID), ara transformat en el Centre per a la Innovació en Aprenentatge i Coneixement (CLIK). La coordinació del projecte es va fer des de la Facultat de Ciències

Econòmiques i Empresariales. L'entitat col·laboradora va ser la Fundació Servei Solidari.

#### EL PROJECTE: DESCRIPCIÓ

El projecte UPF ApS per emprendre amb microfinances plantejava situacions d'aprenentatge, amb una perspectiva interdisciplinària, orientades a oferir un servei a la comunitat. Des de tres assignatures, dues de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales i una de la Facultat de Comunicació de la UPF —amb perfils competencials diversos—, es tractava de posar els estudiants en contacte amb realitats socials vulnerables, les quals es podien atendre des de l'emprenedoria a través de les finances ètiques.

Els estudiants, des del compromís social i en un context determinat, la Fundació Servei Solidari, posaven en pràctica habilitats per ajudar emprenedors que volguessin posar en marxa un projecte a través de microcrèdits com una alternativa per a la integració de persones amb risc d'exclusió.

Els tres àmbits concrets en els quals es va plantejar un servei i que van ser duts a terme per cada grup d'estudiants van ser els següents:

- Pràctiques en una empresa (Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales). Les activitats d'assessorament dels destinataris del servei es van centrar en el microcrèdit, el pla de negoci i les eines de gestió.
- Des de l'assignatura Strategic Management (Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales). Es tractava de valorar quina era la millor estratègia del projecte per tal d'obtenir finançament tenint en compte escenaris alternatius. No es tractava de fer una mera recopilació d'informació, sinó d'analitzar les diferents alternatives disponibles. Els estudiants elaboraven un informe en el qual es plantejaven diferents oportunitats de finançament, així com els avantatges i la problemàtica que podia comportar cadascuna.
- Des de l'assignatura Estratègies d'Acció Social (Facultat de Comunicació). Espai Emprèn va identificar la necessitat de proporcionar als seus usuaris indicacions i consells per a la difusió i la comunicació de la idea de negoci. Basats en aquesta necessitat, els estudiants van realitzar un diagnòstic que havia de servir un doble propòsit: identificar les necessitats comunicatives d'Espai Emprèn per potenciar-lo i identificar les necessitats comunicatives dels usuaris d'Espai Emprèn per desenvolupar un material guia i preparar els plans de comunicació específics de l'emprenedoria que es volia dur a terme.

La funció/objectiu dels estudiants de Strategic Management era analitzar les estratègies empresarials de les organitzacions dedicades a les finances ètiques. Per això es van posar en contacte amb Oikocredit.

La funció/objectiu dels estudiants de les assignatures de pràctiques en empresa i d'Estratègies d'Acció Social era facilitar i acompanyar, a través de la consultoria, el desenvolupament del pla de negoci que els emprenedors volien dur a terme. La consultoria es va dur a terme tant pel que feia a la part econòmicofinancera, com pel que feia al pla de comunicació del negoci que es volia desenvolupar. També s'assessorà l'entitat col·laboradora en el desenvolupament de l'eina de suport, que requeria la gestió d'un pla de negoci.

Pel que fa a l'èxit del projecte des de l'emprenedoria social amb microfinances, calia tenir en compte dos vessants: d'una banda, la necessària dotació econòmica del projecte pels emprenedors i, de l'altra, el suport i l'acompanyament a les persones en el seu procés de creació i consolidació de la idea en un negoci amb les competències adients per a la seva gestió.

El suport i l'atenció tutoritzada al llarg del procés van ser especialment rellevants per a les persones que encaraven l'emprenedoria amb escasses habilitats de gestió i comunicació, que sovint són una dificultat clau per a la viabilitat del projecte i l'atorgament de la inversió econòmica.

## EL PROJECTE: AVALUACIÓ

En aquest apartat farem referència a les conseqüències que fins ara hem pogut detectar com a conseqüència dels projecte. Prèviament, volem destacar dues qüestions: en primer lloc, moltes de les conclusions que presentarem ja han estat comentades en congressos i jornades en els quals han participat els responsables del projecte.

Tots els participants en el projecte —estudiants, professors, entitats col·laboradores i unitat de suport— van valorar l'experiència molt positivament. De fet, el projecte s'ha continuat, amb algunes diferències respecte a l'any anterior, durant el curs 2015-2016, i des de la Universitat es té la intenció de mantenir-lo en el temps.

Quant als resultats, si analitzem les conseqüències des d'un punt de vista formatiu podem remarcar que:

1. Tant els professors/tutors com els estudiants adquireixen consciència d'una realitat social diferent respecte de la que s'està acostumat a viure. Efectivament, l'experiència obliga l'estudiant i el professor a captar i

- conviure amb realitats socials diferents de les pròpies. Per exemple, sovint, a les facultats de Ciències Econòmiques, es parla del concepte de crisi, però poques vegades es poden viure en directe les conseqüències personals i professionals d'aquesta crisi.
2. A través de l'enfocament de l'ApS, l'estudiant desenvolupa unes competències socials i col·laboratives. En aquest sentit, podem dir que la metodologia d'aprenentatge servei té una influència positiva i a llarg termini en el comportament ètic dels futurs professionals.
  3. La transversalitat del projecte va obligar a analitzar el problema des de perspectives diferents, amb la qual cosa l'estudiant té una visió més completa del problema.
  4. S'incrementa, de manera exponencial, l'entusiasme per l'aprenentatge i la docència, i això es pot veure tant en l'opinió dels estudiants com en l'actitud del professor/tutor.
  5. La Universitat recupera una de les funcions que tradicionalment li ha estat assignada: la de servei a la comunitat en la qual desenvolupa la seva activitat.

Una cosa importat que es va poder observar és que al començament del projecte els participants tenien una consciència social que s'incrementava a mesura que es desenvolupava el treball. De fet, després de l'experiència, podem dir que un dels principals efectes de la metodologia d'ApS és que forma professionals i ciutadans amb una consciència social més gran, la qual cosa té com a conseqüència que incrementa les possibilitats de tenir una societat més justa en el futur.

Si valorem el resultat acadèmic obtingut pels estudiants que han participat en el projecte, podem afirmar que el grau d'implicació d'aquests estudiants està per sobre de la mitjana; d'aquesta manera, podem destacar afirmacions d'alguns dels estudiants que han participat en el projecte:

Recomanaria fer aquest tipus de pràctiques, ja que amb els coneixements adquirits ajudes els altres.

En aquest entorn els emprenedors són més realistes; el fet de no tenir coneixement fa les coses més difícils.

Els emprenedors amb els quals he tractat m'han ensenyat a tenir il·lusió pel que faig.

Aquest tipus d'aprenentatge m'ha forçat a tenir iniciativa i a pensar com haig de fer les coses.

El lector pot deduir fàcilment, a partir de les afirmacions anteriors, que si comparem els estudiants que han participat en el projecte amb els que han seguit una metodologia tradicional, arribarem a la conclusió que els primers han adquirit un major grau de competències que els permeten desenvolupar-se com a ciutadans. En aquest sentit, els estudiants que han participat en el projecte tenen una major percepció de les situacions d'injustícia o de desigualtat social.

Fins ara tan sols hem pogut analitzar la part d'aprenentatge del projecte. Ara estem analitzant el servei: quina és la situació econòmica financera del projecte i dels emprenedors que van treballar amb els nostres estudiants.

Abans he fet referència al fet que quan vaig començar a treballar en aquest projecte no ho tenia gens clar. Ara sí: la metodologia d'ApS fa que els entorns en què treballem siguin més justos i que els nostres professionals siguin més conscients de la problemàtica social que els envolta. Per acabar, el desenvolupament de metodologia d'ApS contribueix que la universitat recuperi una de les funcions que tradicionalment li ha estat assignada: el servei i la implicació en la comunitat on desenvolupa la seva activitat.



# EL PROJECTE ROSSINYOL, EN CLAU D'APRENTATGE SERVEI

LAURA RUBIO

Aquest fet també em fa veure que en un futur, en la meua pràctica professional, les relacions que tindrè amb els usuaris seran molt diverses. No sempre congeniaré amb ells a la primera ni a la segona, no sempre serà fàcil el vincle, i això no vol dir que no pugui acompanyar-los de la mateixa manera.

Diari reflexiu, C. S., 2014-2015<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓ

He pensat d'aprofitar l'oportunitat que em brinda escriure aquesta narrativa per revisar el projecte Rossinyol Barcelona, de la Fundació Servei Solidari.<sup>2</sup> Aquesta és una de les propostes transversals que es realitza des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei<sup>3</sup> de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, s'ofereix a totes i tots els estudiants de segon a quart curs de la Facultat i es reconeix com a crèdits de lliure elecció. És el tercer any que el coordino i és des d'aquesta perspectiva i recull d'evidències que inicio el relat.

El projecte Rossinyol que parteix d'una idea senzilla amb una àmplia potencialitat formativa: posar dues persones diferents per compartir un temps i un espai les transforma. Altre cop, com ja és habitual, no es tracta d'una idea

1. Aquest text conté diferents fragments de diaris reflexius d'estudiants que al llarg dels darrers cursos han participat en el projecte Rossinyol en el marc dels projectes d'aprenentatge servei que s'ofereixen des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei. En tots els casos es té la conformitat de les participants per poder usar els seus textos a fi de difondre aquesta experiència. Des d'aquí volem agrair especialment la seva tasca i el fet de compartir-la ara també a través d'aquestes pàgines. La veu dels protagonistes és clau en aquest tipus de propostes. Per això volem agrair el procés compartit amb Cristina Sánchez, Janet Romero, Cinta Tort i Laia Gausà. Si es vol conèixer més en aquest sentit, es pot escoltar l'entrevista que es va fer a una d'aquestes estudiants en un programa de ràdio: <http://programes.laxarxa.com/audio/102153>.

2. Vull fer arribar el meu agraïment especialment a Imma Martín i Nerea Arechaga, de la Fundació Servei Solidari, amb qui durant aquest temps hem compartit i compartim el seguiment dels estudiants que han participat en el projecte Rossinyol com a proposta d'aprenentatge servei.

3. Actualment coordino, juntament amb Anna Escofet Roig, l'Oficina d'Aprenentatge Servei de la Facultat d'Educació.

totalment nova —el projecte té els seus orígens a Israel, i ràpidament va ser adoptat a la Universitat de Malmö (Suècia) als anys setanta— ni excessivament complexa, però cap d'aquests fets no resta valor pedagògic a l'experiència. La mostra més clara és la seva àmplia extensió arreu d'Europa. A Catalunya són diverses les entitats que la promouen i moltes també les universitats que hi participen.<sup>4</sup> En gairebé tots els llocs es tracta d'un projecte de voluntariat universitari; a nosaltres, des de la Facultat d'Educació, ens va semblar interessant rellegir la proposta en clau d'aprenentatge servei.

Rossinyol és un projecte de mentoria que consisteix en el fet que un estudiant universitari acompanya un jove d'alguna escola d'algun dels barris de Barcelona amb alta taxa de fracàs escolar i altres problemàtiques afegides. Al llarg del temps que dura el projecte, ambdós es troben una vegada a la setmana i durant un mínim de tres hores. Realitzen activitats en l'àmbit del lleure (passejades, visites a museus, jocs) amb la intenció de descobrir l'entorn de la ciutat, tot creant entre ells una relació de confiança i respecte. Així doncs, dues persones que *a priori* no tenen gaire a veure estableixen un espai de trobada, intercanvi i creixement mutu.

Si hi ha quelcom que caracteritza aquesta proposta és la seva filosofia de base, que comparteix amb l'aprenentatge servei: Rossinyol és un programa *win-win*, tothom hi guanya. D'una banda, l'adolescent coneix un referent positiu que li permet ampliar les pròpies expectatives personals, acadèmiques i professionals. De l'altra, l'estudiant estableix un vincle amb l'adolescent, comprèn la complexitat de situacions que el rodegen i això li permet reflexionar sobre la seva futura professió en l'àmbit de la intervenció socioeducativa.

Si penso en els motius que m'han fet seleccionar aquest projecte se m'acudeixen diferents aspectes que cal destacar. En primer lloc, Rossinyol és un projecte anual. Això respon al fet que els estudis sobre la mentoria han permès constatar que és més efectiva quan té una durada d'almenys sis mesos. A més, com que no està subjecte a cap assignatura, sinó a un programa de la Facultat, el projecte té una dimensió temporal més àmplia i ofereix l'oportunitat de veure de manera més clara l'evolució dels participants.

D'altra banda, aquest projecte —com la resta dels transversals— aplega estudiants de diferents graus de la nostra Facultat, cosa que suposa una gran riquesa: ofereix una diversitat de mirades i de matisos, però també múltiples sinergies entre els futurs professionals de la intervenció socioeducativa.

4. El primer coneixement del projecte va ser gràcies a Jordi Feu, professor de la Universitat de Girona, que va incorporar la proposta i ha fet possible la seva extensió a diferents ensenyaments d'aquesta Universitat.



A més, el projecte Rossinyol em permet presentar, més enllà de l'experiència en si mateixa, la manera de procedir des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei en els diferents projectes que integren el Programa d'Aprenentatge Servei de la Facultat d'Educació. Així, considero que aquest text compleix doblement el seu objectiu. Potser també per la qualitat i el rigor amb què treballa l'entitat *partner*, la Fundació Servei Solidari, que és garantia d'èxit de les experiències en els àmbits vivencial i formatiu per als estudiants, fins i tot quan les circumstàncies són complexes o no surten com estava previst. Si alguna cosa he pogut comprovar en aquests anys que he acompanyat l'experiència és que els seus professionals tenen cura que el servei pugui ser de la màxima qualitat, alhora que —conscients de la seva tasca formadora— garanteixen el seguiment i nivell de reflexió requerit en aquest tipus d'experiències.

I, finalment, per a mi Rossinyol representa un exemple de com l'aprenentatge servei pot esdevenir una manera de potenciar més el valor d'algunes propostes formatives. Aquest, que és un projecte de voluntariat que s'ofereix a estudiants de diferents ensenyaments i universitats, pren un sentit característic quan es realitza en una facultat d'educació i se li dona el format d'aprenentatge servei.

#### EL PROJECTE EN CLAU D'APRENTATGE SERVEI: FASES I DINAMISMES

##### *Detecció de necessitats: per què és necessari un projecte de mentoria?*

Ja fa anys que l'Oficina d'Aprenentatge Servei ofereix el projecte Rossinyol als estudiants de la Facultat. No obstant això, a principi de curs tornem a reactivar la relació amb la Fundació Servei Solidari per tal de posar a punt la col·laboració del curs. Actualment s'ofereixen fins a deu places en el projecte. Sense arribar a aquest màxim de places, Rossinyol és un dels projectes en els quals cada any hi participen estudiants. En part, això possiblement té a veure amb el boca-orella, que fa que nous estudiants s'engresquin a participar-hi en conèixer la bona experiència d'altres companys de carrera.

Cadascuna de les places representa poder fer l'acompanyament a un infant o un adolescent a qui s'ha valorat prèviament que li podria ser beneficiós gaudir d'aquesta oportunitat. El projecte es concentra en escoles de barris de la ciutat de Barcelona amb les majors taxes de fracàs escolar i altres problemàtiques afegides. La voluntat és que, d'aquesta manera, infants i joves puguin augmentar el seu capital social (ampliant la xarxa social i els recursos fora de

l'escola), redefinir les seves expectatives acadèmiques i professionals i millorar el seu desenvolupament emocional.

La tria dels nois i noies mentorats es realitza directament des dels centres educatius —amb el suport de la Fundació Servei Solidari, que és qui després gestionarà les parelles— per tal de garantir al màxim que el recurs sigui destinat a les persones que realment el necessitin i pugui aprofitar-se de la millor manera. No obstant això, aquesta detecció no sempre és senzilla, com tampoc no ho és assegurar que les persones seleccionades vulguin participar en el programa. El desconeixement i la desconfiança inicial poden esdevenir un repte a l'hora d'engegar el projecte. En tot cas, però, aquest procés pertany íntegrament a la Fundació Servei Solidari. La institució garanteix el màxim de qualitat de la proposta des del primer moment del projecte, i també procura transmetre als participants la necessitat de la tasca que s'ha de portar a terme.

*La inscripció dels estudiants de la Facultat:  
vull participar en el projecte!*

Són diferents les formes a través de les quals des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei es difonen els projectes a l'inici de curs. Des de la descripció del projecte en el catàleg de propostes del curs que es presenta als estudiants, la cartellera de propostes, la pàgina web de la Facultat i les xarxes socials, totes representen bones oportunitats per convidar els estudiants a conèixer el projecte i sumar-se a aquest tipus d'experiències.<sup>5</sup>

Un moment clau en aquest sentit és la Fira d'Entitats que cada inici de curs es realitza des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei i a la qual estan convidades totes les entitats amb les quals col·laborem des de la Facultat. Els seus professionals no hi falten mai, ja que aprofiten aquest espai per donar a conèixer el projecte i resoldre els dubtes dels estudiants que hi mostren interès.

Els responsables del projecte a l'entitat, que participen activament en tot el procés, destaquen dos requisits bàsics que cal tenir en compte si es vol participar en la proposta: el temps —una tarda setmanal a escollir al llarg de tot el curs— i la il·lusió —ingredient més important que la mateixa formació en l'àmbit—. En aquest moment és molt important no perdre de vista que Rossinyol és un projecte social però també formatiu. Des d'aquest punt de vista, resulta fonamen-

5. Podeu consultar l'oferta actual de l'Oficina d'Aprenentatge Servei a [www.ub.edu/educacio/aps](http://www.ub.edu/educacio/aps). També ens podeu trobar a Facebook, [facebook.com/oficinaps](https://facebook.com/oficinaps), i a Twitter, [@OficinaApS](https://twitter.com/OficinaApS).

tal que la participació en el projecte pugui ser vista per l'estudiant com una oportunitat i un repte per a si mateix.

En un principi venia d'una petita experiència amb adolescents que no va ser gaire bona per la meua part, perquè em vaig veure bloquejada arran de les concepcions que tenia envers aquest col·lectiu. Per tant, vaig decidir que era un aspecte que havia de treballar, fet pel qual em vaig apuntar a aquest servei d'aprenentatge. Realment t'adones que a sobre portes una motxilla plena de prejudicis i falses concepcions fruit del desconeixement. Per aquest motiu, crec que és essencial ja no tan sols vers adolescents, sinó respecte a tot, conèixer la teua pròpia motxilla i fer fora aquestes falses concepcions i prejudicis mitjançant el coneixement. Sobre tot tenint en compte la nostra futura professió, ja que ens arribaran perfils de gent molt diversos i hem d'aprendre a no jutjar-los des d'un primer moment, sinó atendre el subjecte a partir de zero i anar elaborant concepcions vers el subjecte arran del contacte i desenvolupament de l'activitat amb ell. (Diari reflexiu, J. R., 2014-2015)

Per a l'entitat resulta fonamental que hi hagi un compromís fort des de l'inici, ja que el compromís es concep com un element clau per a l'èxit de l'experiència. Per tal de garantir que es donin i s'aprofitin al màxim tots aquests elements, a més de la inscripció al projecte, l'entitat mostra des del primer moment molt d'interès a conèixer els estudiants interessats a participar-hi. És un dels primers mecanismes que han de permetre garantir que el servei s'ajusti a la realitat a la qual ha de donar resposta i sigui de màxima qualitat.

### *El «matching»: formació de parelles de mentoria*

A partir de la llista d'inscrits al projecte, els referents del projecte des de la Fundació Servei Solidari fan entrevistes personals amb l'objectiu de conèixer de més a prop els participants i poder tenir elements per fer un bon *matching* ('aparellament') entre mentors i mentorats. Aquest és el moment de conèixer les trajectòries, aficions i expectatives dels estudiants participants. Aquests tres seran precisament els criteris que caldrà tenir en compte a l'hora de fer els tandems. Sens dubte es tracta d'una tasca complexa i que cal fer de manera acurada, amb la finalitat de mirar d'aconseguir la màxima afinitat i també oferir més possibilitats de creixement als implicats.

Aquest procés, complex però imprescindible, finalitza el dia de la festa de presentació que organitza l'entitat. Es tracta d'una sessió en la qual mentors i

mentorats es veuen per primera vegada —també amb les famílies i els mestres— i comencen un trajecte compartit ple d'aventures que encara no poden imaginar. El dia de la festa, després de la presentació del projecte i l'entitat, els nois i les noies descobreixen qui serà el seu mentor o mentora a partir d'un trencaclosques que es completa quan cada parella es troba. La imatge que s'aconsegueix és la d'un rossinyol, símbol del projecte. El rossinyol és la mascota de Malmö, que va adoptar el projecte, i simbolitza «un ocell petit que canta meravellosament quan se sent segur». De la mateixa manera, el projecte cerca que cada infant i jove sigui capaç de treure el millor de si mateix quan se senti reconegut i estableix un vincle de confiança amb el seu mentor o mentora.

El que potser no preveu el projecte des del seu origen i en la mateixa mesura és que la persona que mentoritza també ha d'agafar seguretat en aquest procés. Per a nosaltres, aquí és precisament on rau un dels valors que fan d'aquesta proposta una experiència amb gran potència formativa quan es llegeix en clau d'aprenentatge servei, pensant en la formació dels futurs mestres, educadors, pedagogs o treballadors socials.

El moment en què ens vam adonar que érem parella va ser molt emocionant. Mentre buscava qui era el seu mentor, ell feia cara de circumstàncies, però quan ens vam reconèixer, de seguida es va acostar i em va dir: «Ets la que volia!». Aquestes paraules em van donar la confiança suficient i de sobres per no haver de patir per trencar el gel. De seguida vaig ser jo i la relació va fluir de manera increïble. És un noi molt conscient, sensible i amigable. Tenim moltes coses en comú i el millor de tot va ser mentre ho descobríem. Teatre, escriure, ballar... Quan vaig tornar a casa després de la festa, ho vaig fer en un estat d'eufòria brutal. Me'n vaig anar a dormir amb la certesa que l'experiència que estava a punt de viure marcaria un abans i un després. (Diari reflexiu, L. G., 2014-2015)

### *El servei que s'ha de realitzar: del desconeixement a la creació del vincle*

El dia de la festa és simplement l'inici d'una aventura que durant tot un curs unirà mentors i mentorats. L'objectiu de servei és clar: ampliar l'horitzó —o els horitzons— dels nois i noies a qui va dirigit el projecte. És a dir, la tasca que han de realitzar els estudiants universitaris ha d'anar encaminada a afavorir el seu desenvolupament personal, ampliar les seves expectatives acadèmiques, millorar l'ús de la llengua catalana i descobrir totes les possibilitats que l'entorn ofereix. Fer tot això possible suposa, fonamentalment, establir una relació nova amb algú a qui acabes de conèixer i amb qui, si no fos pel projecte, no hauries

coincidit. Sens dubte, aquest procés no és fàcil i els inicis estan plens de neguits, dubtes i preguntes.

Finalment es van esvaïr totes les meves incògnites. Era ell, un nen de catorze anys havia emigrat de la República Dominicana feia relativament poc. Aquell mateix dia, tornant cap a casa, vaig començar a donar-hi voltes i van sorgir encara més temors: era un noi en plena adolescència i feia dos pams més que jo! Em venien preguntes al cap, com ara: Em farà cas en tenir gairebé la mateixa edat? S'alterarà amb facilitat en estar revolucionat per les hormones? De què parlarem i quins jocs farem, si és tan gran? (Diari reflexiu, J. R., 2014-2015)

La concreció del projecte es fa a través d'una trobada setmanal per parelles que acostuma a tenir un sentit lúdic o cultural. Anar al cinema, passejar, visitar un museu, quedar per jugar o fer un pastís són algunes de les possibilitats. Per tal de poder realitzar aquestes sortides, cada mentor disposa d'una petita quantitat de diners al llarg del curs, tot i que s'intenta promoure la participació en activitats gratuïtes. El projecte preveu que aquestes trobades siguin periòdiques: d'una sortida a una altra, es dona el temps suficient per tenir coses per explicar-se, pensar nous plans i, en definitiva, tenir ganes de veure l'altre. Tot i que no és el més habitual, algunes vegades aquestes sortides també es fan en grup amb les altres parelles de mentors i mentorats. En aquest cas, també per tal de poder compartir algunes inquietuds, el que funciona és el Facebook o el grup de WhatsApp amb els quals tots els mentors queden connectats.

L'establiment del vincle no és quelcom senzill, ni tampoc succeeix de manera immediata. I és que és precisament aquí on rau l'element central del servei en aquest projecte. Segurament per això, les primeres trobades generen a tots els implicats alguns nervis que a poc a poc s'aniran calmant a mesura que es vagin coneixent més. A vegades hi ha parelles en les quals existeix un cert *feeling* gairebé màgic des del primer moment; en d'altres, costa iniciar les primeres converses, fins i tot triar els primers llocs on anar. I és que cada cas és diferent, però el que sí que acostuma a ser habitual és destinar les primeres «quedades» —com les anomenen els mentors i els mentorats— a preguntar-se i parlar sobre com són, què fan, què els agrada i què poden compartir.

Des d'un primer moment va ser fàcil establir un bon contacte a l'inici de la nostra relació. Establir una relació educativa no és quelcom fàcil; tu ets l'acompanyant en un procés de creixement personal i has de ser un bon guia perquè això succeeixi. Des d'un primer moment jo anava amb una mirada molt oberta, jo volia fer-li

entendre que jo seria allà per tot el que necessités, que seria un suport i que tindria una persona a qui acudir. Per fer-ho vaig mostrar-li des d'un inici molt interès a conèixer-la, li feia preguntes sobre la seva vida però respectant el seu espai; volia transmetre-li un clima de calidesa on pogués sentir-se acollida i sense por a expressar-se. I això va funcionar i funciona. Quan va veure que compartíem aficions va posar-se molt contenta, això va fer que l'inici anés molt bé. No li va costar mai respondre'm les preguntes que li feia, sempre es va mostrar receptiva i crec que això va ser vital perquè la nostra relació tirés endavant. A més a més, jo sempre he anat amb molta cura perquè no sabia on entrava, hi ha coses que he preferit que a ella li surtin de dins, ja que he volgut respectar el seu espai i crec que això és necessari per poder establir una relació amb algú. (Diari reflexiu, C. T., 2014-2015)

Superats els primers nervis i les primeres pors, cal avançar tranquil·lament per anar teixint una relació de confiança. Però al llarg del curs i com no podria ser d'una altra manera, la relació acostuma a passar per moments de tot tipus. Moments d'eufòria després d'una trobada intensa en la qual es comparteixen espais divertits o confessions d'allò més sinceres; moments de desconcert, una situació que et supera; moments dilemàtics quan no se sap com actuar davant d'un comportament inesperat; moments de ràbia quan les coses surten malament; o moments de certa tristesa, quan el projecte s'acaba i un es fa conscient que és important redefinir la relació establerta.

*Formació per part de l'entitat: preparar-se per fer un bon procés de mentoria*

Fer de mentor, amb tot el que això significa, requereix un procés de formació i acompanyament al llarg de tot el curs. D'aquesta manera, l'entitat preveu diferents propostes formatives per preparar i dotar de criteris, eines i recursos els mentors. La formació s'organitza en diferents moments del curs i representa una font d'aprenentatges valuosa i valorada pels estudiants. Normalment, aquesta formació consta de tres espais clarament identificats: la formació inicial, la formació intermèdia i la formació final. Aquests acostumen a ser espais interessants per coincidir amb els companys i les companyes d'altres facultats i universitats que també estan participant en el projecte.

La formació inicial es duu a terme abans de l'inici del projecte, durant el mes d'octubre, entre l'entrevista i el *matching*, i està fonamentalment enfocada a fer que els estudiants coneguin el projecte. Així doncs, aquesta primera formació inclou una presentació de la Fundació Servei Solidari, una explicació

sobre el projecte Rossinyol en el qual està emmarcada la seva intervenció, i la reflexió al voltant d'algunes claus que els han de permetre iniciar el procés de mentoria amb més seguretat i majors garanties d'èxit (per exemple, el desenvolupament psicosocial en la infància i l'adolescència, la competència intercultural o altres aspectes que es considerin rellevants en aquell moment).

La formació durant el procés acostuma a tenir lloc entre gener i febrer i pot variar de contingut segons el curs, tenint en compte les possibilitats i les necessitats del mateix projecte (l'educació emocional i l'educació sexual són algunes de les temàtiques abordades en els darrers cursos). En aquest marc, el curs passat es va voler destinar aquesta sessió formativa a compartir eines per reflexionar sobre la pròpia experiència viscuda al llarg de tot el projecte. Així doncs, aprofitant la formació educativa dels nostres estudiants participants, des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei es va organitzar una sessió formativa amb un doble objectiu: treballar sobre la resolució de situacions complexes que a vegades s'esdevenen en el si de la relació de mentoria i identificar les pròpies emocions i vivències i com aquestes influeixen en la manera de relacionar-nos amb l'infant o el jove mentorat. En aquesta ocasió, doncs, els estudiants d'educació van poder canviar el seu rol habitual en les sessions formatives i van posar en marxa aprenentatges sobre estratègies i dinàmiques per treballar amb la resta de companys i companyes els temes previstos, comptant amb la supervisió i la confiança de l'equip de la Fundació Servei Solidari. Sens dubte, va ser una bona experiència que esperem tornar a repetir perquè augmenta la potència de la formació per als estudiants de la Facultat d'Educació.

Viure una formació des de la perspectiva del dinamitzador és totalment diferent a viure-la des de la del receptor de la formació; el fet de poder-ho fer et dona una visió nova que abans no tenies. Alhora, t'adones de les capacitats individuals que tens i superes reptes i elimines por. Personalment, a l'inici em veia poc capaç de dur a terme aquesta dinàmica a un grup de joves de la meua edat, però fer-ho va ser un punt motivacional per a la meua trajectòria en l'àmbit educatiu i social. Vaig ser molt conscient del procés d'escolta i vaig conèixer noves mirades envers una mateixa pregunta, cosa que em va permetre observar situacions des d'altres perspectives, i això m'ha ajudat en la meua flexibilitat en la relació amb la mentora. Aquests espais de compartir experiències, de fer posades en comú i de reflexionar sobre les relacions humanes són necessaris per a tot creixement personal i comunitari. Dono les gràcies a les responsables de l'entitat per confiar en nosaltres per poder-ho dur a terme. Per a mi ha sigut genial per veure, un cop més, que tot realment és possible i que aquells reptes que a vegades veus impossibles es poden realitzar. (Diari reflexiu, C. T., 2015-2016)

En darrer lloc, la formació final acostuma a realitzar-se al maig, unes quantes setmanes abans de finalitzar el projecte. En aquest cas, l'objectiu és preparar els estudiants per al comiat i el tancament de la relació. Si bé algunes parelles continuaran connectades un cop acabada la mentoria, és necessari donar sentit i cuidar la relació en aquest format també fins al darrer moment. Per això, preveure elements per a la gestió dels comiats i dotar els participants d'eines per extreure el millor de l'experiència són elements clau d'aquest moment formatiu.

*El diari reflexiu: de la vivència personal a l'espai per compartir des de la Universitat*

A més de la formació prevista des de l'entitat, el projecte disposa d'alguns mecanismes de reflexió propis que permeten potenciar al màxim l'experiència com a futurs professionals de l'educació. La intensitat que es viu en cada trobada fa que resulti necessari disposar d'espais i recursos per poder convertir en paraules i dotar de sentit tot el que s'ha viscut. El diari és l'eina que des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei de la Facultat d'Educació s'utilitza com a eix vertebrador de tots els projectes que des d'aquí es coordinen, també en el cas del projecte Rossinyol.

El diari reflexiu és un document que l'estudiant participant en el projecte ha d'anar elaborant al llarg de tot el temps que dura aquest procés. L'objectiu és que pugui reconstruir la seva experiència i, més enllà de descriure-la, trobi un espai en el qual pugui reflexionar sobre allò que li va passant, com es va sentint i els aprenentatges que a partir d'aquí es van construint.

El diari és un document viu i tutoritzat al llarg del procés. Amb l'objectiu d'orientar i potenciar les reflexions dels estudiants al llarg del projecte d'aprenentatge servei, a l'inici del projecte se'ls proposen un índex i una sèrie d'exercicis reflexius sobre eixos clau en la formació d'un futur professional de la intervenció socioeducativa. La voluntat de fons és poder superar la visió descriptiva de l'experiència que estan vivint per poder aprofundir en la mateixa experiència. És per això que ens sembla fonamental diferenciar la part del dietari com a breu descripció o relat del dia a dia, d'altres moments i espais per explorar els aprenentatges de la participació en el projecte.



TAULA I. Índex i síntesi dels exercicis del diari reflexiu dels projectes transversals de l'Oficina d'Aprentatge Servei de la Facultat d'Educació. Font: Josep Maria Puig i equip de l'Oficina d'Aprentatge Servei, inspirat en el model de l'experiència reflexiva de Kolb (1984).

- 
- I. QUI SOC
    - I.1. Descriu la teva trajectòria personal i acadèmica.
    - I.2. Destaca les teves expectatives en relació amb l'ApS.
  2. ON FAIG EL SERVEI
    - 2.1. Entorn.
    - 2.2. Centre.
    - 2.3. Grup.
    - 2.4. Persones.
  3. ELS PRIMERS DIES. REPTES I SOLUCIONS
    - 3.1. Explica en tres paraules com ha estat el començament.
    - 3.2. Identifica els primers reptes que et proposes amb el mentorat i amb tu mateix.
    - 3.3. Descriu una primera situació que consideris que ha destacat entre la resta.
  4. DESCRIPCIÓ EN POSITIU
    - 4.1. Pensa en el teu mentorat i descriu-lo en deu línies que resumeixen el més positiu.
    - 4.2. Identifica allò que hauria de millorar en les actituds del teu mentorat.
    - 4.3. Com motivaràs el teu mentorat per treballar aquestes possibilitats de millora?
  5. RELACIÓ EDUCATIVA
    - 5.1. Identifica els moments clau en la construcció de la vostra relació.
    - 5.2. Analitza quins són els principals aprenentatges que n'extreus respecte a aquesta qüestió.
  6. INCIDENT CRÍTIC
    - 6.1. Recorda una situació problemàtica i descriu-la de manera detallada.
    - 6.2. Explica com es va resoldre i com ho faries ara.
  7. COMIAT I REFLEXIONS FINALS
    - 7.2. Fes, amb el teu mentorat, una llista dels millors moments compartits.
    - 7.3. Identifica les deu idees o reflexions finals clau sobre el projecte que has realitzat.
  8. DIETARI
- 

*El seguiment al llarg del procés: sentir-se acompanyat i compartir experiències*

Com en qualsevol altre projecte d'aprenentatge servei, acompanyar els estudiants al llarg del procés resulta fonamental perquè aquest permeti extreure el màxim del seu potencial. En el cas del projecte Rossinyol, aquest seguiment

del projecte es fa a través de diferents espais i amb la participació de l'entitat i l'Oficina d'Aprenentatge Servei, cadascuna amb propostes concretes. En aquest sentit, resulta fonamental la coordinació entre totes dues parts per tal de fer un millor seguiment de cada estudiant i parella de mentoria.

La Fundació Servei Solidari preveu almenys tres vies per a la reflexió al llarg del curs: en primer lloc, hi ha els espais col·lectius de formació en si mateixos, on sovint sorgeixen aspectes i situacions per compartir i intercanviar entre els participants, la qual cosa s'intenta aprofitar per tal d'aprendre els uns dels altres, reforçar la seva tasca i dotar de qualitat el servei de mentoria; en segon lloc, des de l'entitat s'ofereix la possibilitat de fer una tutoria personal sempre que sigui necessari, davant d'alguna situació que s'hagi de comentar o resoldre de manera específica; en tercer lloc, a títol individual, el registre de totes les sortides es fa a través d'un espai virtual en el qual, després de cada trobada, el mentor ha de deixar constància de la data i l'activitat principal del dia. La voluntat és poder fer un seguiment que el procés de mentoria es va fent com cal, també per detectar si hi ha aspectes que preocupen o que en un moment determinat caldria reorientar.

Al llarg del curs anem fent el seguiment via Drive i via Facebook. Crec que està molt bé que puguem tenir un espai on explicar el que fem, ja que per a elles és una manera de tenir un seguiment continu i per a nosaltres no és una tasca que comporti molta feina i molta dedicació, cosa positiva, ja que el nostre temps també queda una mica reduït amb la universitat i la feina. El contacte via Facebook penso que és vital, ja que és una bona manera de poder-nos comunicar, ja que les xarxes socials tenen un pes molt important actualment en les nostres vides (amb els seus aspectes positius i negatius) i, alhora, és un espai on els mentors podem compartir moments viscuts amb els nostres mentorats, quelcom positiu per poder agafar idees per dur a terme en el projecte, sobretot per a aquells que tenen més dificultat per trobar-les. (Diari reflexiu, C. T., 2015-2016)

Per a l'Oficina d'Aprenentatge Servei, el seguiment dels estudiants representa un eix central al llarg de tot el procés. D'aquesta manera, es preveuen formes que complementin la tasca que es realitza des de l'entitat, una de caràcter individual i una de més grupal. D'una banda, l'acompanyament individual es duu a terme fonamentalment al voltant del diari reflexiu. Així doncs, cada estudiant va enviant el seu diari reflexiu per correu electrònic a la persona assignada des de l'Oficina per fer el seu seguiment. Els documents són retornats amb anotacions que proposen aprofundir en alguns aspectes, revisar algunes reflexions o aclarir temes proposats. Aquest format afavoreix que el diari sigui un docu-

ment viu i que el contacte sigui àgil i fàcil, i obre, a més, la possibilitat de fer en qualsevol moment una tutoria individual, si és necessari. D'altra banda, cal destacar també l'espai de tutories grupals en les quals es reuneixen tots els estudiants participants en el mateix projecte i on a partir d'alguns eixos delimitats prèviament poden compartir, intercanviar i reflexionar conjuntament sobre les seves experiències. És un espai, doncs, per identificar elements clau del projecte, relativitzar algunes angoixes, donar consells a un company que està vivint el que un mateix ja va superar i, en definitiva, aprendre a analitzar la mateixa vivència des de diferents perspectives.

M'ha agradat fer la trobada amb les meves companyes i la nostra tutora de l'ApS. El fet d'escriure el diari i poder-me expressar m'ha fet ser conscient dels meus conflictes interns i, alhora, m'ha permès relaxar-me una mica. Crec que potser m'he posat expectatives massa altes, i només fa tres dies que jo i la meva mentorada ens coneixem, i és normal que encara no estigui gaire oberta. (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

### *El tancament del projecte: comiats, festes i mirada endavant*

Tot i que al principi un curs sembla força temps, els mesos passen de pressa i aviat arriba el final del projecte. És el moment de tancar el procés, fer valoració, celebrar allò compartit, agrair-se mútuament tot el que s'ha aportat i veure la manera de redefinir la relació. En molts casos no serà un adeu per sempre, però, tot i això, resulta especialment rellevant tenir cura d'aquesta darrera fase. Una bona manera de fer-ho és parlar-ne obertament, intentar evitar dramatismes i ser capaç de valorar l'experiència en el seu conjunt.

Avui ha estat l'últim dia que estem juntes. No ha estat un dia trist, estem molt segures que ens seguirem veient. Avui teníem intenció d'anar a la platja, però com que no ha fet un bon dia hem decidit anar al mateix lloc on vam anar la primera vegada que vam passar la tarda juntes. Hem anat al Maremàgnum i hem fet un bon berenar per celebrar-ho. Hem parlat de què passarà ara i li he dit que jo la vull continuar veient, i que sempre que vulgui em pot trucar o parlar amb mi del que sigui. Ha estat bé, perquè ha estat com qualsevol altre dia, sense estar tristes, però conscients que ara la relació serà diferent. Hem comentat les coses que ens han quedat pendents, i que les farem, com anar a fer teles de circ, em vol venir a veure a ballar *swing*, li ensenyaré el meu pis nou... (Diari reflexiu, C. S., 2014-2015)

El moment culminant d'aquest tancament és, sens dubte, el moment de la festa de comiat, en un institut de la ciutat, a la qual estan convidats tots els mentors, mentorats, famílies i tutors participants en el projecte. Es tracta d'un moment càlid i entranyable que d'alguna manera tanca un cicle important per a tots i totes les assistents. La trobada inclou diferents dinàmiques en les quals les parelles participen de manera conjunta: «recorda alguna anècdota divertida», «digues al teu mentor/mentorat allò que t'agradaria haver dit però mai vas dir», «escriu algunes paraules sobre l'impacte de l'experiència», entre d'altres. A la festa mai no hi falta la part lúdica, amb alguns jocs per compartir; la part emotiva, amb les paraules d'alguns participants davant de tot el públic; i la part distesa, és a dir, el berenar que tanca l'acte. I tot això, amb un ambient de música, fotografies per recordar-ho i moltes emocions compartides.

Després d'aquest moment, cada parella de mentoria és un món. Alguns continuaran vinculats, d'altres es perdran la pista aviat. En tots els casos i des de les diferents parts, però, s'acostuma a compartir la vivència que l'experiència ha valgut la pena. No només per les activitats que s'han fet i els llocs que s'han conegut durant el projecte; tampoc només pels crèdits que finalment el projecte ha suposat en l'expedient dels estudiants. Potser més aviat perquè després d'haver participat en el procés tots hi han sortint guanyant, tant personalment com acadèmicament.

#### PER QUÈ CONTINUAR APOSTANT PER L'EXPERIÈNCIA

Al final del projecte tots els participants han canviat, ja no són els mateixos que eren al seu inici. En aquest darrer punt, la voluntat és destacar de quina manera aquests mesos de mentoria transformen també els nostres estudiants.

Alguns d'ells van començar per viure una experiència diferent, d'altres cercant un apropament a la pràctica professional, d'altres seguint el consell d'un company de classe o, fins i tot, simplement buscant l'obtenció de crèdits de lliure reconeixement per tal de completar l'expedient acadèmic. En tot cas, però, a final de curs l'impacte en els estudiants acostuma a superar les pròpies expectatives inicials.

M'agradaria acabar aquest text amb allò que a nosaltres, des de l'Oficina d'Aprenentatge Servei de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, ens mou a seguir apostant per aquest tipus de projecte curs rere curs. Finalitzar, doncs, amb algunes de les conclusions que els estudiants que han participat en el projecte sintetitzen en el seu diari reflexiu. Paraules que demostren el sentit últim de l'aprenentatge servei: s'aprèn fent amb i per als altres.

Els principals aprenentatges extrets de l'experiència són:

- No es pot arribar a tot ni a tothom. En comptes de fixar-me en el que em falta, és millor gaudir les petites coses aconseguides.
- Intentar no col·locar límits culturals ni familiars.
- Mostrar les meves debilitats davant els infants no és sinònim de covardia, sinó d'acceptació d'un mateix que aproxima automàticament als altres.
- Crear vincles afectius sincers i naturals: el primer pas per transformar el món.
- Crear espais, més que omplir-los de contingut o coneixement. És de vital importància crear l'espai necessari perquè la persona se senti amb prou confiança per aprendre i que aquest es vertebrï a partir de l'estudiant, i no de la mestra.
- Esdevenir un suport incondicional per a cada nen o nena, confiant en un resultat positiu de l'efecte Pigmalió.
- Entendre que darrere de cada conducta s'amaga una emoció, més o menys reconeguda i tractada per cada nen o nena. La meva tasca com a educadora és desentranyar aquesta correlació i proporcionar les eines per tal que cadascú pugui autogestionar les seves emocions i accions.
- L'escolta activa i la intuïció resulten molt més efectives que no pas preguntar o guiar excessivament la relació educativa.
- Convé que l'escola sigui un espai on els rituals hi tinguin cabuda per tal de donar l'espai i el valor que requereix cada situació.
- És imprescindible fer sentir especial cada estudiant en la mesura que sigui possible i sobretot parar atenció a aquells que poden ser «estudiants invisibles». (Diari reflexiu, L. G., 2014-2015)



# L'APS EN L'ÀMBIT SANITARI: EL CENTRE UNIVERSITARI DE LA VISIÓ (CUV)

NÚRIA TOMÁS  
JOSÉ LUIS MELGOSA

## PRESENTACIÓ: QUÈ ÉS EL CUV?

El CUV és la clínica de la Facultat d'Òptica i Optometria, on els estudiants fan les pràctiques clíniques i posen a prova tots els coneixements que han adquirit al llarg dels seus estudis. Però el CUV és més que això: s'hi fa docència, s'hi fa recerca i s'hi fan serveis especialitzats. I, a més, és un centre clínic on s'atenen pacients, on es formen estudiants, on es fan treballs de recerca amb pacients, on hi ha professors i professionals externs que aporten la seva experiència clínica.

Des del 2004 s'han atès 24.000 pacients, primer en els laboratoris docents de la Facultat d'Òptica i Optometria de Terrassa (FOOT) i des del 2008 en un edifici propi: el Centre Universitari de la Visió (CUV).

La major part dels pacients són atesos per estudiants de grau i de màster de la FOOT, supervisats pels seus professors i les seves professores. Bona part d'aquests pacients són persones sense recursos, derivades pels serveis socials de seixanta-un ajuntaments i entitats del tercer sector. Quan ho necessiten, aquests pacients surten de la consulta o de la revisió visual amb ulleres o lents de contacte noves proporcionades de manera desinteressada per fabricants del sector de l'òptica que hi col·laboren.

El CUV també atén pacients particulars que no provenen dels serveis socials dels ajuntaments. Aquests pacients són atesos per professionals acompanyats d'estudiants que fan d'observadors en aquestes sessions clíniques.

Al CUV hi treballen una vintena de professionals de la salut visual distribuïts en deu unitats especialitzades i funciona com a plataforma per a la realització de projectes de recerca clínica gràcies al flux constant de pacients que hi són atesos. En aquest sentit, com a clínica universitària de salut visual, el CUV està vinculat al Comitè Ètic i d'Investigació Científica de l'Hospital Universitari Mútua Terrassa (CEIC HUMT), de manera que la recerca clínica que es desenvolupa al CUV compleix amb els estàndards internacionals. Per tirar endavant les futures línies assistencials i de recerca, el CUV col·labora amb al-

tres centres sanitaris de referència com el Consorci Sanitari de Terrassa i l'Hospital Universitari Mútua Terrassa.

Els estudiants que hi participen activament atenent pacients i fent un servei a la societat són tant de màster com de grau. En el màster hi prenen part dues assignatures: Clínica Especialitzada (obligatòria, 9 crèdits) i Control de la Miopia (optativa, 3 crèdits). En el grau, totes les assignatures que hi participen són obligatòries, el ventall d'assignatures és més ampli i el nivell d'implicació dels estudiants és variable segons el quadrimestre en què es troba l'assignatura. En les assignatures d'Optometria i Contactologia Clíniques (7 crèdits, setè quadrimestre) i Casos Clínics (6 crèdits, sisè quadrimestre), és l'estudiant qui visita el pacient, a qui fa tots els exàmens visuals i les proves complementàries necessàries, així com l'acompanyament en la tria de muntures i vidres. En aquestes assignatures es treballa amb grups de vuit estudiants que atenen els pacients per parelles en quatre gabinets. Tot el procés el fan els estudiants amb la supervisió de dos professors, un al gabinet i l'altre al despatx d'òptica on es trien muntures i vidres. També se supervisa el muntatge dels vidres a les ulleres i el procés d'entrega i ajustament de les ulleres acabades al pacient. Cada pas del procés, des que entra el pacient fins que surt amb les ulleres (gabinet, despatx d'òptica, muntatge i entrega), és avaluat. Hi ha dues assignatures de cinquè quadrimestre (Optometria Infantil i Geriàtrica i Adaptació i Muntatge d'Ulleres, ambdues de 9 crèdits) i una de quart quadrimestre (Disfuncions de la Visió Binocular, 9 crèdits) en què la implicació dels estudiants no és tan directa. Aquests estudiants s'incorporen com a observadors als gabinets on treballen els estudiants de sisè i setè quadrimestre, on fan tasques puntuals de suport. L'avaluació d'aquesta activitat es basa en el resum dels casos en què han estat observadors, ja sigui al gabinet o al despatx d'òptica.

## ELS INICIS DEL CUV

Segons Joan Gispets, actual degà de la Facultat d'Òptica i Optometria de Terrassa (FOOT) i primer director del CUV,

Va ser Joan Salvadó, aleshores director de l'Escola en el moment d'inaugurar el nou edifici l'any 1993, qui va veure la necessitat que els estudiants tinguessin l'oportunitat de fer unes pràctiques tutelades per professors en un entorn de concurrència de pacients, és a dir, en una clínica universitària. El Joan es va inspirar en les escoles d'optometria que sempre hem tingut per model al Regne Unit o als Estats Units. Aquesta idea va fer que en el disseny de l'edifici que ocupa la Facultat



des d'aleshores ja es preveïés un espai dedicat, de forma exclusiva, a l'atenció de pacients. Per proveir aquella clínica incipient de pacients, l'Escola (ara Facultat) va signar el primer conveni de col·laboració amb l'Ajuntament de Terrassa, segons el qual, a canvi d'una petita aportació econòmica per cada pacient derivat, persones sense recursos econòmics reben un servei d'atenció visual en un entorn docent i una compensació òptica, si la necessiten, gràcies a les aportacions de les empreses del sector. El CUV és l'eina indispensable que té la Facultat per complir amb l'encàrrec que té de la societat: retornar en forma de coneixement el servei de la salut visual. Les pràctiques amb pacients suposen un valor insubstituïble en la formació dels estudiants. Si els pacients que atenen tenen pocs recursos, els aporta, a més de la formació professional indispensable, valors que contribueixen a l'enriquiment personal, enfortint la vocació de servei que resulta tan important en l'àmbit sanitari.

## EL CUV I LA COL·LABORACIÓ DE LES EMPRESES

Que es pugui desenvolupar una tasca assistencial, tot donant solucions als pacients amb pocs recursos a la vegada que es completa la formació dels estudiants, és possible gràcies a les empreses del sector de l'òptica, que donen de manera desinteressada muntures, lents oftàlmiques i lents de contacte.

Essilor, Hoya, Indo, Industrias de Óptica Hispano i Prats, Xavier Garcia Barcelona, Ètnia Barcelona, l'Asociación Española de Fabricación, Comercialización e Importación General de Óptica y Oftalmología (AEO) i les seves empreses associades, fan possible, amb l'aportació del material òptic que cedeixen, l'atenció visual a persones sense recursos econòmics. L'associació Visión y Vida col·labora activament a fer difusió de les necessitats de material del CUV i organitza la recollida de muntures noves entre fabricants, cadenes d'òptica i petits establiments d'òptica.

Tant les lents oftàlmiques com les muntures que es proporcionen al CUV són noves, i els usuaris poden escollir la seva muntura entre un petit mostrari. Si les característiques del pacient ho requereixen, es proporcionen lents especials, com ara lents amb un pes i un gruix més reduïts per a pacients amb graduacions molt altes, o materials orgànics més resistents per a infants. Les lents i les muntures també provenen de les donacions realitzades per empreses del sector.

## EL PAPER DELS AJUNTAMENTS I LES ENTITATS SOCIALS

El servei que presta el CUV és possible gràcies a la col·laboració dels ajuntaments i entitats socials d'arreu de Catalunya. Actualment són cinquanta-nou els ajuntaments i les entitats socials que deriven cap al CUV pacients sense recursos econòmics. Per fer possible el manteniment de l'estructura assistencial del CUV, aquests ajuntaments fan aportacions econòmiques per cada pacient que deriven.

A més dels pacients derivats per les entitats i els ajuntaments col·laboradors, el CUV ha fet revisions a més de cent cinquanta nens i nenes procedents de Bielorrússia i el Sàhara, en col·laboració amb ONG, i els ha proporcionat compensacions òptiques quan ha estat necessari.

## UNITATS D'ATENCIÓ DEL CUV

Les unitats d'especialització del CUV són: Atenció Visual General; Baixa Visió i Poblacions Especials; Unitat d'Adaptació de Lents de Contacte; Atenció Òptica; Exàmens Complementaris; Teràpies Visuals i Estrabismes; Visió i Aprenentatge; i Visió Infantil. En totes hi col·laboren professionals especialistes i els estudiants de Màster en Optometria i Ciències de la Visió de la FOOT tenen la possibilitat de fer un seguiment dels seus pacients. Les unitats de Baixa Visió, Contactologia i Visió i Aprenentatge proporcionen pacients a diverses assignatures del màster, de manera que tenen una base de pacients regular per fer pràctiques especialitzades.

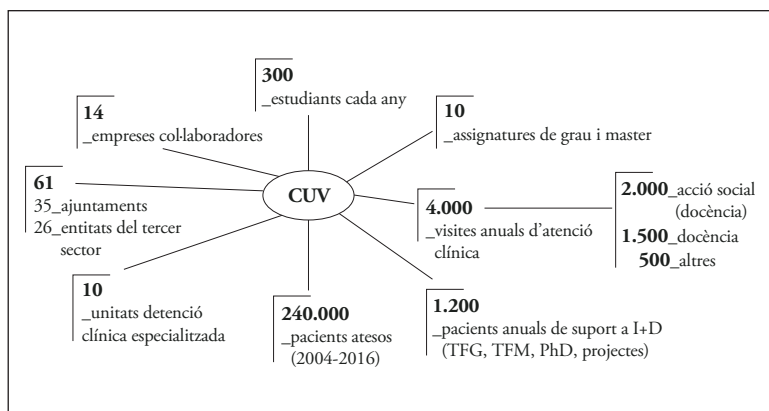


Figura 1. El Centre Universitari de la Visió (CUV) en xifres.

## PROTAGONISTES AL CUV

### *La Isabel i la Marina, pacients del CUV*

Quan es va assolir la xifra de 20.000 pacients atesos al CUV, es va fer una celebració simbòlica. La Marina, una nena de Rubí de vuit anys, va ser la pacient número 20.000, i la seva mare, la Isabel, explica la seva experiència al CUV:

Em vaig assabentar de l'existència del CUV a través de l'assistència social de l'Ajuntament de Rubí. Jo vaig ser la primera de la família. Abans vaig anar a una òptica, però no podia pagar-me les ulleres. Al CUV em van diagnosticar miopia i una setmana després de la revisió ja sortia per la porta amb les ulleres posades. L'any que ve hauré de tornar-hi perquè fan un seguiment periòdic de tots els pacients.

D'aquí a poc segurament vindré un altre cop al CUV, aquesta vegada amb la meva mare. Ja és molt gran. Té vuitanta-tres anys i no hi veu bé. Amb el sou que entra a casa no podem pagar ni les revisions ni les ulleres que segurament s'haurà de posar. Per això el CUV ens és de gran ajuda.

Un mestre del col·legi on va la meva filla Marina em va dir que possiblement era miop i que m'aconsellava que li revisessin la vista. Com que ja coneixia el CUV, vaig demanar directament hora per a ella. Els estudiants de la FOOT, que són molt simpàtics, li han fet tota mena de proves amb molts aparells, però afortunadament la meva filla no té res a la vista. Ara, a més, està molt contenta, perquè al CUV li han dit que és la pacient 20.000, per això tothom la vol conèixer. La veritat és que tant els estudiants com els professors que els ensenyen i la gent de recepció del CUV són unes persones meravelloses. T'atenen molt bé, t'escolten, no et fan sentir malament i a més a més et donen molt de *carinyo*, que per a mi és igual d'important.

Urgell Garreta, estudiant del grau d'Òptica i Optometria a la FOOT, realitza les seves pràctiques clíniques al CUV:

Ja fa dos anys que vaig graduar el meu primer pacient al CUV a l'assignatura de Casos Clínics i en aquells moments el que sentia era inseguretats i respecte envers un pacient desconegut. Els pacients que graduàvem als laboratoris de la Facultat, quan feiem pràctiques, no feien tant respecte, però al CUV tot començava a ser una mica més real i, alhora, més seriós.

Per a mi el més important és la comunicació amb el pacient. En la nostra professió, per poder fer un bon diagnòstic és molt important parlar amb el pacient i fer les preguntes necessàries i adients per aconseguir-ho. És per això que has de mostrar confiança i respecte al pacient perquè hi hagi una bona comunicació.

Tractar pacients sense recursos ens aporta empatia envers els altres, ja que veiem pacients de tot tipus. Si aconsegueixes posar-te al seu lloc, segurament el podràs ajudar força més. Professionalment, crec que el més enriquidor de tot és que treballes amb pacients de diferents races i cultures, en les quals les característiques dels ulls envers la prevalença de tenir certes malalties o refraccions varien, i això et dona la possibilitat de veure casos molt diferents.

La tasca del CUV s'hauria d'estendre arreu, ja que la vista és un sentit molt necessari en la vida diària i tota persona hauria de tenir el dret de poder obtenir ajudes òptiques en el cas que no s'ho pugui permetre.

Andrea Méndez, estudiant del Màster en Optometria i Ciències de la Visió a la FOOT. Realitza les seves pràctiques clíniques al CUV:

Al CUV he pogut fer visites a pacients amb baixa visió, pacients de contactologia, i he pogut realitzar cribratges a nens de col·legis. A més, he atès persones provinents de serveis socials dels ajuntaments perquè em vaig apuntar a les pràctiques externes voluntàries.

La primera sensació quan t'enfrontes per primer cop a un pacient de debò sempre és d'inseguretat. Per això has de posar a prova tots els coneixements rebuts a la carrera. A mesura que guanyes en experiència, et sents més còmoda amb el teu treball i gaudeixes realitzant-lo. El més important és esbrinar el motiu de la visita i les necessitats particulars de cada persona per intentar posar solució al seu problema visual. Per això és fonamental sempre escoltar amb molta atenció el pacient.

Al CUV es necessiten moltes hores de treball i dedicació per part de tots, des de directius, coordinadors, passant per la gent de recepció, professors i estudiants. Sempre hi ha una solució per a tothom qui passa per aquí.

El nostre treball consisteix a fer-los una revisió completa i proporcionar la solució adequada al seu problema de forma gratuïta. La veritat és que és una tasca realment gratificant i molt útil; al mateix temps que els ajudem a tenir una bona visió, ells ens ajuden en la nostra formació. Actualment, gràcies al servei que ofereix el CUV, milers de persones cada any tenen accés a revisions i ulleres que no es podien permetre per la seva situació econòmica. Crec que la tasca social és més que evident, si pensem en la importància de tenir una bona visió per poder desenvolupar-nos en la nostra vida diària.

Xavier Garcia és el conseller delegat o CEO de l'empresa fabricant d'ulleres Xavier Garcia Barcelona, empresa col·laboradora amb el CUV:

Vaig contactar per primer cop amb el CUV el febrer del 2013 en el marc de l'Optical Market Meeting, on em van convidar a participar a les Jornades de Muntures

que organitzen el CUV i la FOOT. En finalitzar la Jornada vaig parlar amb la Núria Tomás, la seva directora, sobre la necessitat de muntures per poder realitzar el servei social que presta el CUV. Vaig decidir donar 7.000 ulleres de la nostra marca. A nosaltres ens va fer moltíssima il·lusió poder participar amb el nostre producte en una acció social. Unes ulleres que per a nosaltres ja no tenien sortida podien tenir una segona vida i fer servei a persones sense recursos per a l'ús per al qual havien estat dissenyades i produïdes: per veure-hi amb claredat.

El valor afegit més potent que aporta el CUV als estudiants de la FOOT és el d'obrir els seus ulls a la societat i a altres marques d'ulleres com és la nostra, amb un format de negoci més humà. Hi ha altres formes de fer les coses. Hi ha vida molt més enllà de les grans marques. Nosaltres hem començat a pensar altres línies de col·laboració amb el CUV, com ara en projectes europeus que poden ser molt enriquidors per a ambdues bandes, incloent-hi els estudiants que ja estan fent pràctiques al CUV.

La tasca social que realitza el CUV és excel·lent. Tant de bo en altres centres, institucions, empreses s'apliqués la mateixa política social. Qualsevol producte pot tenir un segon ús, una segona vida, destinat a persones que realment ho necessiten i que es troben al llindar de l'exclusió social. És una forma d'equilibrar una mica el desequilibri econòmic i social que patim a escala mundial. És molt gratificant trobar persones que ja ho estan fent. Enhorabona per la iniciativa del CUV!

Francesc Prats és el conseller delegat d'Industries de Òptica Hispano i Prats, empresa fabricant de lents oftàlmiques que col·labora amb el CUV:

Hem donat accés al CUV de manera gratuïta a la plataforma *online* d'Òptiques Prats per cursar les comandes de lents orgàniques, progressives i monofocals per atendre la seva tasca social.

És molt important que centres de prestigi com les universitats utilitzin els seus recursos i coneixements per posar-los al servei de les persones més necessitades de la societat. Òptiques Prats col·labora amb el CUV des de l'any 2009. Desitgem que en els propers anys Prats i el CUV puguin continuar col·laborant en benefici dels estudiants d'òptica i de la societat.

Les pràctiques que tot estudiant ha de realitzar per perfeccionar la seva tècnica es tornen més humanes, més reals, més riques, quan van acompanyades de la satisfacció d'ajudar els més desfavorits.

Teresa Rodríguez és pacient del CUV. Fa tres anys que posa la seva salut visual en mans dels professionals d'aquest centre:

Pateixo degeneració macular en un ull amb moltes diòptries i una capacitat visual del 65%. Amb el meu problema vaig anar primer a l'ONCE i allà em van informar de l'existència del CUV. Vinc aquí periòdicament des de fa tres anys i estic molt satisfeta perquè m'he trobat amb professionals que en saben molt i gràcies als seus tractaments he millorat molt la meua salut visual i la meua qualitat de vida. L'atenció sanitària que he rebut ha estat exhaustiva i l'atenció humana ha estat excel·lent.

Abans de començar a visitar-me al CUV havia utilitzat sempre lents de contacte rígides. Després de fer-me moltes proves amb aparells diferents em van dir que estaria millor amb unes lents toves i permeables i els resultats van ser molt bons perquè abans se'm posaven els ulls vermells i ara no. Estic segura que les proves que m'han fet aquí no me les podrien fer en cap òptica, perquè aquí, al CUV, disposen de moltes unitats diferents amb l'equipament adequat per a cada cas.

Jo no vinc al CUV derivada dels serveis socials. Vinc perquè és un centre universitari especialitzat en salut visual. Conec la tasca social del CUV, però aquí també tracten pacients com jo, que busquen una solució eficaç als seus problemes d'ulls, independentment de la seva situació econòmica. De fet, amb el meu cas estan realitzant uns estudis que formen part de treballs finals de màster i que ajudaran a millorar les diagnosis i els tractaments a pacients que tenen el mateix problema que jo.

Núria Tomás és la directora del CUV:

Un dels reptes del CUV és esdevenir centre de referència per a la docència clínica en l'àmbit de l'optometria i poder oferir no només més hores de pràctica clínica als nostres estudiants, sinó també més varietat en l'especialització. Dit d'una altra manera, que tot pacient que entri al CUV a visitar-se pugui ser vist per un estudiant en el format que sigui, a través de la docència reglada, amb pràctiques externes o bé en l'àmbit de la recerca.

Hem arribat als 24.000 pacients gràcies a l'esforç, la col·laboració i la bona feina de molta gent que han cregut en el projecte i han superat reptes amb la ferma idea que la pràctica clínica dels estudiants és essencial per a la seva formació. A través de l'acció social s'ha generat una fórmula per donar sortida a les necessitats de pràctica clínica dels nostres estudiants, a la vegada que es generen recursos per mantenir les necessitats específiques d'un centre docent amb unes característiques tan específiques.

Cada any s'atenen al voltant de 2.000 pacients provinents de serveis socials, als quals se'ls ha proporcionat l'ajuda visual que han necessitat, i això només és possible gràcies a la col·laboració de les empreses del sector, que ens fan confiança cedint-nos les muntures i les lents que necessitem. Que no s'hagi trencat la col·

laboració en aquest context de crisi denota que creuen fermament en el projecte i que hi estan compromesos.

Els ajuntaments i les institucions que col·laboren amb nosaltres són una peça clau de l'engrenatge, ja que deriven els usuaris que ho necessiten. Ens proporcionen una varietat molt gran de població, cosa que dona riquesa a la varietat de casos que poden veure els estudiants. Tota la relació amb els ajuntaments i entitats del tercer sector es fa a través dels treballadors socials amb els quals tenim contacte diàriament i anem adaptant-nos a les necessitats mútues contínuament. Hem de seguir treballant conjuntament per poder aprofitar al màxim els recursos que tenim i aconseguir que arribin a tothom qui els necessiti al llarg de tot l'any.

Carme Blasi és una de les professionals del CUV que atenen les peticions d'hora dels pacients i organitzen les seves visites:

La relació habitual que tinc amb els pacients és la d'ajudar-los en el que necessiten quan venen al nostre centre. En el cas de les persones que segueixen una teràpia visual, arribem a establir una relació més propera de coneixença perquè aquests tractaments les obliguen a venir al CUV periòdicament. Amb els estudiants, la relació acostuma a ser molt cordial.

El fet d'estar en contacte diari amb persones tan diverses és molt enriquidor. En el cas de les persones que ens venen derivades pels serveis socials, podem arribar a intuir les problemàtiques que tenim tan a prop. Totes aquestes vivències em fan gaudir molt la meva feina.

Organitzar les agendes és una tasca realment complexa, perquè implica haver d'encaixar les necessitats acadèmiques amb les de l'atenció als pacients, garantint que els oferim sempre la millor qualitat de servei. Tot això és possible gràcies a un equip de treball molt compromès amb la seva feina.

El CUV alimenta la docència clínica de la FOOT i això és una garantia de la qualitat de l'aprenentatge clínic de l'estudiantat. A més, el fet que tota aquesta docència es fonamenti en una activitat de caràcter social li dona un valor especial i em fa sentir satisfeta i orgullosa de la feina que faig.

Francesca Castro és una de les professionals del CUV que atenen les peticions d'hora dels pacients i organitzen les seves visites:

Hi ha dos grups de pacients que poden ser atesos al CUV: els que venen per fer una visita amb estudiants (en docència) i els que venen a fer una visita amb un professional del centre (part privada). Els pacients del primer grup són, la gran majoria, derivats a través de serveis socials gràcies a convenis subscrits pel CUV i presenten un perfil molt concret: gent gran jubilada, aturats, immigrants i menors

d'aquests dos últims col·lectius. Els pacients del segon grup són més heterogenis, però predominen les dones sobre els homes, i també hi ha molts nens que venen a fer tractaments visuals.

Sempre hi ha un ambient de cordialitat i empatia amb els pacients que ens visiten, perquè en definitiva el que volem és ajudar-los a resoldre els seus problemes de visió. Respecte dels estudiants, des del primer dia fins que finalitzen la carrera són moltes les hores de pràctiques que fan al centre, i això fa que tinguem amb ells una relació directa i cordial.

L'experiència al CUV és molt enriquidora. El primer contacte amb el pacient sempre comporta esbrinar certs aspectes d'aquella persona i implicar-te amb ella i els seus problemes. No perdem de vista que venen a nosaltres perquè els resolguem un problema de salut, i en aquests temes l'important és mostrar-los la màxima empatia perquè se sentint escoltats i ajudats.

Treballar al CUV està ple de significats i m'aporta valors enriquidors personalment i professionalment: ajudar a la societat, col·laborar amb la docència, conèixer gent nova, compartir experiències amb els estudiants, treballar en equip en un ambient de cordialitat. La meva feina em fa tenir ganes de somriure cada dia.

Enric González és director tècnic del CUV i responsable del grup de pràctiques clíniques externes d'estudiants de grau de la FOOT al CUV:

Els estudiants s'enfronten a les dificultats pròpies de la falta d'experiència en el tracte amb els pacients. Però, un cop superada la barrera inicial, entenen que els esforços que fan per atendre aquests pacients els beneficien en la seva formació i els satisfan i motiven especialment quan veuen que la seva feina, feta amb rigor, incideix directament a fer la vida més fàcil a una persona a la qual han conegut. Després de moltes hores de classes i estudis previs preguntant-se la utilitat de tot plegat, troben la resposta en veure que part de la societat rep un benefici que ve del seu esforç. El grau d'implicació de la majoria d'estudiants que passen pel CUV és altíssim. Sense aquesta implicació i empena res no seria possible.

Ens agradaria poder organitzar agendes i serveis amb estabilitat a més llarg termini. També poder garantir serveis en totes les especialitats de l'optometria amb el nombre de pacients suficients per organitzar una docència clínica de qualitat. No és fàcil filtrar i obtenir el nombre de pacients adients per a especialitats com la contactologia, la baixa visió o la teràpia visual.

En l'atenció a persones sense recursos, una preocupació que ens ha acompanyat des de l'inici del CUV és poder garantir aquest servei a totes les persones que ho necessiten i prioritzant els casos d'urgència o més necessitat. Això és complicat si es té en compte que els recursos per oferir aquest servei són limitats i que les agendes queden plenes de vegades amb tres mesos d'antelació.



Un altre objectiu que tenim és revisar i millorar la qualitat de l'atenció visual que oferim sense limitar la intervenció directa dels estudiants amb els pacients. Sempre amb la intenció d'obtenir el màxim aprofitament docent per als estudiants de la FOOT.

Consuelo Varon és coordinadora de l'assignatura d'Optometria i Contactologia Clínicas i és responsable de la docència clínica de grau que es realitza al CUV:

El primer que diem als estudiants és que, per atendre correctament, el tracte als pacients ha de ser molt respectuós, amb professionalitat i atenent la sensibilitat de cada individu. Tots els pacients han de rebre bona atenció, independentment de la seva condició. Hem d'ambicionar l'excel·lència en l'atenció clínica.

La creació del CUV és la clau en la formació dels estudiants del grau d'Òptica i Optometria, ja que tenen l'oportunitat d'aprendre en un centre sanitari, amb pacients reals. D'aquesta manera adquireixen destresa en l'atenció clínica per llançar-se a la vida professional.

En aquestes pràctiques poden desenvolupar les principals competències dels seus estudis en un entorn amb pacients reals i amb el retorn constant dels professors.



Figura 2. Centre Universitari de la Visió.



# CONCLUSIONS. DIBUIXANT UN REPTA: SINERGIES ENTRE EDUCACIÓ SUPERIOR, ENTITATS I CENTRES EDUCATIUS MITJANÇANT L'APs

CLÀUDIA BASSAGANYA<sup>1</sup>

Aquest capítol és el resultat d'un grup de discussió format per professors i professores d'universitats catalanes que, més enllà d'escriure les narratives exposades anteriorment, treballen amb l'objectiu de reflexionar sobre experiències i, d'aquesta manera, construir coneixement i nous reptes. Amb aquesta premissa, em proposen la lectura de les narratives que heu trobat anteriorment, totes enfocades i escrites des d'una mirada i una realitat concretes i especials. L'objectiu era desgranar cada detall i elaborar un eix de preguntes i reflexions per a més tard analitzar-les amb el grup de discussió i filar prim quan parlem d'ApS i educació superior.

Comencem la sessió de treball consensuant una base per al primer nivell d'elements clau d'ApS, formada a partir de les paraules següents: servei, comunitat, necessitat, projecte, reflexió i aprenentatge.

A partir d'aquesta base s'ha construït la segona capa de l'ApS, visualitzada com a núvol:



Figura 1. Elements clau de l'ApS.

1. claudia.bassagana@uvic.cat.

El que segueix a continuació és el fruit de la sessió de treball del grup de discussió, i vol ser també la llavor de nous reptes i mirades.

#### ESPURNA MOTIVACIONAL: EN QUIN MOMENT I ON ES TROBA PER PART DELS ESTUDIANTS?

A un estudiant de quart ja no el motiva conèixer, sinó fer.

Creiem que les motivacions entre els estudiants neixen per diferents raons i depenen també del moment vivencial en què es troben. Que hi hagi una nota darrere del projecte, la part pràctica o la possibilitat de dur terme els principis didàctics que han estudiat, són alguns dels motius que contribueixen que un estudiant participi en un projecte d'ApS.

El fet de començar a tastar el context i la realitat de la seva futura professió és per a nosaltres el motor de la il·lusió que es veu reflectida en les seves reflexions i testimoniatges. El boca-orella d'antics estudiants que ja han viscut l'experiència també els encomana les ganes de provar-ho, així com l'oportunitat que hi veuen de «posar-se a prova», adquirir un rol similar al de la seva futura professió i veure's ells mateixos en estat pur i davant de persones i circumstàncies reals.

Als estudiants de primer curs els motiva el compromís social i la sensació de sentir-se útils ajudant, i els del darrer curs es qüestionen què seran capaços de fer com a futurs professionals. La motivació tampoc no és lineal: al llarg del projecte, el grau de motivació minva o augmenta segons les experiències que es van vivint, alguna frustració, nervis, inseguretats o canvis en el servei que es desenvolupa. Aquí entra en joc el rol del docent quan intenta animar i acompanyar els estudiants en els diferents estats en què es troben enmig del projecte.

#### EMPREMTA I ROL DEL DOCENT EN PROJECTES D'APs

Tot el que jo us he demanat no és res que no m'agradaria que demanéssiu el dia de demà als vostres alumnes.

Ens imaginem que el paper que té el docent davant del pilotatge d'un projecte d'ApS és el d'un acompanyant educatiu, de competències i de coneixements. Assumeix un rol organitzatiu, coneix els passos que s'han de fer i els endreça i pacta conjuntament amb l'estudiant. Té en compte l'estudiant des de l'inici del

projecte fins al final i fomenta el seu pensament reflexiu, el seu posicionament i el seu rol davant del projecte.

Quan definim amb habilitats aquest paper, parlem de flexibilitat i adaptabilitat. El docent coneix la realitat i el context on es realitza el projecte i té capacitat per aplicar canvis i adaptar-se a noves circumstàncies. És hàbil com a dinamitzador i engrescador. Considerem que és clau com es presenta el projecte perquè els estudiants se sentin motivats a participar-hi. La capacitat de mediació també entra en la llista de capacitats i habilitats que hauria de tenir un docent/tutor de projectes d'ApS. Mediator per aconseguir un equilibri quan hi ha conflictes i incentivar la resolució mitjançant el diàleg i l'empatia; però també enginyós per fer les preguntes adequades i «confrontar» els estudiants perquè alliberin els propis coneixements i aconseguixin posicionar-se davant situacions reals. Per acabar, ressaltem l'habilitat per aconseguir una consciència de la realitat per part dels estudiants i així assegurar-nos que els aprenentatges i les competències no han relliscat per la pell dels estudiants, sinó que s'han tatuat com a coneixements permanents.

El tutor o docent que gestiona amb totes aquestes habilitats i capacitats el projecte d'ApS deixa empremta no només en els estudiants, sinó també en les entitats amb qui treballa.

## EQUILIBRI, PUNTS FORTS I PUNTS FEBLES DELS PROJECTES D'APs

Moltes vegades el punt fort i el punt feble estan lligats  
i relacionats l'un amb l'altre.

Són diversos els punts forts que destaquem en els projectes d'ApS i coincidim pràcticament amb la majoria. Primerament, la vinculació al propi projecte un cop l'estudiant l'ha finalitzat. Moltes vegades veiem estudiants que s'impliquen d'altres maneres en el projecte o que segueixen en altres projectes perquè l'experiència ha estat positiva i enriquidora per a ells.

En segon lloc, destaquem el fet de lligar la recerca al servei, ja que els aporta el sentit que necessiten per entendre el que porten a terme. Conèixer les necessitats que hi ha en un entorn concret, analitzar-les i estudiar-les aporta interès, però si, a més a més, es dissenya un projecte per realitzar un servei, això és el que dona sentit al que estan fent.

Lligat al sentit, en tercer lloc també destaquem com a punt fort l'aplicació directa de continguts. Els estudiants coneixen com desenvolupen una metodologia, una estratègia, un procés, etc., dins de les matèries del grau, i gràcies a

projectes com l'ApS no només ho coneixen, sinó que ho apliquen a la realitat i cobreixen al mateix temps una necessitat.

En quart lloc, tothom hi guanya. En els projectes d'ApS hi guanya l'estudiant quan aplica els continguts estudiats i els aprèn de forma més conscient, aprèn el docent perquè el projecte retorna moments i aprenentatges inesperats (tots aprenem de tots), hi guanyen l'entitat i els seus membres amb un servei que se'ls ofereix per poder minvar una o diverses necessitats, i fins i tot hi guanyen altres membres que formen part de l'engranatge.

Per acabar, ressaltem el desenvolupament de la sensibilitat per al seu futur professional. L'ApS és un bon mètode perquè els estudiants agafin responsabilitat i consciència del que significa la seva professió.

Pel que fa als punts febles, anomenarem en primer lloc el tancament. Com a docents, volem destinar temps i espai a un bon tancament del projecte, però això no sempre és possible perquè sovint ens falta temps.

En segon lloc, l'avaluació de l'estudiant dins el projecte també és rellevant com a punt feble, ja que no hi ha una forma instaurada i pactada com a òptima i millor; malgrat que tenim estratègies que sabem que funcionen, l'avaluació és l'etern debat.

Per acabar, l'encaix curricular i el nivell organitzatiu que implica un projecte d'ApS són altres aspectes que sorgeixen quan parlem de dificultats o punts febles. Les entitats i els centres educatius tenen una filosofia i una estructura a les quals la universitat s'ha d'adaptar, considerant que ella mateixa com a institució també té rigideses i *tempos* concrets. Així doncs, l'encaix entre les dues dimensions la majoria de vegades no és una tasca fàcil.

#### ESTRUCTURA DE CLOENDA: ÉS IMPRESCINDIBLE UN TANCAMENT CONJUNT ENTRE TOTS ELS PROTAGONISTES DEL PROJECTE?

Potser és l'única manera que tenim per concebre  
que hem estat tots al mateix vaixell.

Potser no ho definiríem com a element fonamental, però tenim clar que planificar un espai de trobada final, a mode de cloenda, on siguin presents tots els protagonistes de la història, construeix i evidencia un reconeixement essencial que dona consciència i qualitat al projecte. La idea que hem fet una cosa conjunta i hem treballat plegats es visualitza el dia que celebrem que el projecte ha funcionat i fem un tancament de tot aquest procés. Malgrat que sabem que és un espai que hauríem de pactar en el disseny del projecte, arriba en moments

en què el temps és escàs i ja estem en clau avaluativa, i això dificulta poder assegurar la presència de la cloenda.

De totes maneres, és important tenir present aquest espai pedagògic i analitzar-lo com a moment de celebració i de dimensió social, ja que tenir-lo suma qualitat al que estem fent, però sense ell el projecte tampoc perd sentit.

#### APODERAMENT: QUINS INGREDIENTS VALORARIEN QUE L'ESTUDIANT SURT APODERAT DESPRÉS D'UNA EXPERIÈNCIA D'APS?

El dia a dia dins del projecte els està construint com a ciutadans.

Quan parlem d'ingredients, ens referim a les situacions, paraules, moviments, senyals, etc., que ens aporten informació rellevant relacionada, en aquest cas, amb l'enfortiment de les capacitats, l'obtenció d'eines i recursos per exercir la futura professió, el reforçament de les capacitats i el desplegament del rol professionalitzador, elements que ens aporten informació sobre l'apoderament dels estudiants.

Així doncs, un dels ingredients que ens farien preveure un apoderament per part dels estudiants seria el seu propi testimoni en diaris reflexius i en l'autoavaluació, quan parlen en primera persona d'haver adquirit confiança i seguretat en ells mateixos. Ho trobem també en la vinculació i/o la continuïtat en projectes, en l'actitud després de gestionar una dificultat, en el propi servei i en el reconeixement de les persones que hi treballen. Quan els professionals i les persones referents del servei els demostren confiança a l'hora de prendre decisions, els estudiants ho viuen tan positivament que els repercuteix amb un augment de l'autoestima i la seguretat en les pròpies capacitats. El reforç positiu i l'afecte conviden a reforçar aquest apoderament.

Tenim estudiants amb bagatge previ, estudiants que, o bé per la seva experiència o bé per la seva formació anterior, han integrat competències i capacitats, que quan es troben en situacions d'ApS en realitat s'estan trobant amb l'oportunitat de treure i aplicar el que ja porten a la motxilla, i és interessant que com a docents sapiguem llegir i interpretar adequadament aquestes informacions.

## BASTIDES, REFLEXIÓ INDIVIDUAL «VERSUS» REFLEXIÓ GRUPAL

Van més enllà? Interpreten? Només descriuen?

Quan parlem d'espais de reflexió, ens referim a aquells moments en què els estudiants prenen consciència i fan un debat intern i/o col·lectiu per regular les seves experiències i idees i així valorar i analitzar les accions per construir coneixement i pensament. En projectes d'ApS, els espais de reflexió es poden donar de forma individual mitjançant un diari, es poden donar en espais de treball grupal, o es poden donar d'ambdues maneres.

El nostre dilema recau sobre quina de les dues tipologies de reflexió ens aporta més informació sobre el desenvolupament i la construcció de l'estudiant com a ciutadà: si, per una banda, totes dues ens aporten informacions significatives i no hauríem de prescindir de cap, o bé podríem escollir-ne una de les dues com a font de més riquesa pedagògica.

Les idees que es reflecteixen en el grup apunten que la reflexió individual ens fa rumiar sense poder improvisar, i es necessita temps per pensar i espai d'introspecció. La reflexió individual t'obliga a buscar paraules i un ordre per poder explicar-ho. La reflexió col·lectiva, en canvi, aporta espais de parla i d'escolta, de construir coneixement a partir de la col·lectivitat, malgrat que té el perill que sense un treball individual previ la sessió perdi sentit i es produeixin espais de silenci entre els estudiants.

A mode de conclusió, els espais de reflexió es podrien comparar amb la idea de les bastides en el sentit d'ajuda a l'estudiant. La reflexió voldria ser aquesta bastida en projectes d'ApS, ja que per a nosaltres és un espai imprescindible per acompanyar i ajudar a desenvolupar l'aprenentatge, per avançar i integrar els coneixements que es van posant en joc. L'ideal seria poder trobar temps per portar a terme els dos tipus de reflexió: la individual per fer un procés d'ordre mental i conscienciació, i la grupal per construir conjuntament les experiències i poder treballar amb l'ajuda entre iguals, que pot aportar un nivell de reflexió més profund i complet.



## EMOCIONS: QUIN PAPER TENEN EN EL PROCÉS D'APRENTATGE?

Emoció viscuda, un element clau per aprendre en projectes d'ApS.

Actualment qüestionem si mètodes com el discurs vertical del professor, l'activitat realitzada sol dins de les quatre parets de l'aula i/o l'avaluació a través dels exàmens són mètodes vàlids o bé s'haurien de renovar. Ens preguntem quines metodologies funcionen per adquirir coneixement significatiu i quins són els sistemes i ingredients que ajuden a integrar el contingut.

És en aquest moment que apareixen les emocions i el vincle que tenen amb l'aprenentatge. On va l'emoció va l'atenció; si estem atents i ens sentim motivats, retenim els aprenentatges. Lligada a les emocions hi ha la pràctica educativa, que utilitzem perquè es generi un clima de motivació. I a tot això es vincula l'ApS, com a pràctica educativa que uneix la motivació de l'estudiant (ell o ella participen perquè se'ls té en compte durant tot el procés) amb l'atenció que hi posa (treballa en un entorn real), ja que aprèn contingut i l'integra perquè per a ell té un sentit fer el que fa.

Prenen protagonisme emocions com l'alegria i la felicitat quan els estudiants se senten satisfets amb el servei que realitzen, tristesa quan s'acaba el projecte i s'acomiaden, por quan s'han d'afrontar a un context real —i això vol dir que les seves decisions tenen conseqüències—, frustració quan una cosa no surt com s'esperaven... Totes aquestes emocions tenen un paper indispensable perquè aparegui l'aprenentatge significatiu. El docent també ha de fer un bon acompanyament d'aquestes emocions, de la seva gestió i regulació.

Per acabar, reflexionem sobre la importància d'incentivar la intel·ligència emocional en el context educatiu, donar-hi l'espai i el valor que mereix entenent que, quan vivim emocions, aprenem, i que la bona gestió de les emocions ens permetrà identificar-nos i apoderar-nos d'eines i habilitats per a la vida.

## UNA MIRADA DE FUTUR, UN CAMÍ CAP A LA UTOPIA

Que l'ApS deixi de ser una innovació educativa.

A partir de tot aquest treball s'han obert línies de recerca, interrogants i reptes que volem esmentar en clau de perspectives de futur i que ens marquen un full de ruta.

En primer lloc, la fluctuació de la motivació dels estudiants. Moments àlgids i moments baixos de la motivació, que influeixen en el seguiment.

En segon lloc, l'estudi de l'apoderament de l'alumnat de manera més longitudinal. Voldríem analitzar com evoluciona aquest apoderament a llarg termini en els estudiants que han realitzat projectes d'ApS, estudiar l'essència, la petjada que deixa el fet de portar a terme al llarg de l'educació superior projectes d'ApS, i com influeix en les properes experiències vitals que tenen.

En tercer lloc, hi ha els models de tancament: de caràcter obligatori o optatiu?, reconeixement conjunt situat en la fase final del projecte o reconeixement transversal? Què perdem sense aquest espai de festivitat i cloenda?

Per acabar, es despleguen interrogants en relació amb el fet de si el professorat i els estudiants haurien de rebre formació en educació emocional. Som conscients que una de les intel·ligències que es construeix en l'ApS és l'emocional?

#### ADN DE L'APs: L'ANALITZEM?

Fem de l'ApS una manera d'entendre l'educació,  
fem de l'educació superior l'espai quotidià on trobar-lo.

L'ADN de l'ApS emmagatzema informació d'experiència i identitat i conté també instruccions genètiques de pertinença i valors. S'estructura amb components com el treball en equip, la participació activa, la responsabilitat i la col·laboració. La seva seqüència està formada per elements base com la motivació, el compromís i la creativitat, que agafen moviment quan els arriba la informació de l'emoció. L'ADN de l'ApS es transcriu amb resiliència, apoderament, creixement, i s'expressa genèticament de forma horitzontal. Per acabar, la rèplica de l'ADN es podrà fer només si apareix un nivell de conscienciació enfocat a la dimensió social i combinat amb ciutadania. Aquest seria per a nosaltres el resultat d'ADN que obtindríem si analitzéssim un projecte d'ApS emmarcat en l'educació superior i focalitzat des de la qualitat.

Avui dia tenim universitats, facultats i professorat que creuen i fomenten l'ApS. És el moment de treballar per aprofundir en la institucionalització de l'ApS, aconseguir que deixi de ser una innovació educativa per transformar-se en un projecte educatiu de centre, que traspassi les facultats d'Educació i es tenyeixi també de ciències, enginyeries i arts, i que esdevingui un eix central de la política universitària.

## NOTES BIOGRÀFIQUES

PILAR ALBERTÍN CARBÓ. Professora de Psicologia Social a la Universitat de Girona. Les seves línies de recerca són la violència de gènere i la diversitat afectiva i sexual. Participa activament per adaptar i millorar els processos d'aprenentatge universitari a les necessitats socials.

CLÀUDIA BASSAGANYA RICO. Llicenciada en Pedagogia, màster en Educació per la Ciutadania i en Valors, i doctoranda amb la tesi *Un model d'institucionalització d'ApS* a la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

SANDRA BESTRATEN I CASTELLS. Arquitecta. Professora a l'Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona, a la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) i a l'Architecture School of Barcelona de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Codirectora del Master's Degree of International Cooperation in Sustainable Emergency Architecture de la (UIC). És membre del Consell del Centre de Cooperació per al Desenvolupament de la UPC.

SÍLVIA BLANCH GELABERT. Llicenciada en Psicologia Clínica i doctora en Psicologia de l'Educació. Professora del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i coordinadora del Grau d'Educació Infantil, és formadora de formadors en petita infància, família, treball en Xarxa i Projectes de Compromís Educatiu (ApS).

PILAR COMES SOLÉ. Doctora en Geografia. Professora de secundària i professora titular de Didàctica de les Ciències Socials a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Coordina diferents projectes d'innovació i recerca en el camp de l'ApS i les tecnologies digitals com ara Alteris.org i el Projecte Xarxa, TIC i Educació de la Ciutadania.

QUECA CRIACH SINGLA. Llicenciada en Història i Pedagogia i doctoranda en Pedagogia. Professora de l'àrea de Pedagogia i de Ciències Socials i coordinadora de l'Aprenentatge Servei a la Facultat de Psicologia, Educació i Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull.

ANNA ESCOFET ROIG. Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, és membre del Grup de Recerca Entorns i Materials d'Aprenentatge i de l'Institut de Recerca en Educació. Coordina, juntament amb Laura Rubio, l'Oficina d'Aprenentatge Servei de la Facultat d'Educació de la UB.

MARC FRANCO SOLÀ. Diplomant en Magisteri d'Educació Primària, llicenciat i doctorat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. És professor de màsters i grau d'Educació a Blanquerna de la Universitat Ramon Llull i a la Universitat de Barcelona. Formador en metodologia de l'aprenentatge basat en projectes al Servei d'Assessorament i Innovació Pedagògica Blanquerna.

M. TERESA FUERTES CAMACHO. Doctora en Ciències Humanes, Socials i Jurídiques. Llicenciada en Psicopedagogia, diplomada en Magisteri i especialista en assessorament curricular. Responsable del pràcticum de grau i d'ApS a la Universitat Internacional de Catalunya i codirectora del Màster en Psicopedagogia. És membre del Grup de Recerca Sostenibilitat i Educació Integral, investiga sobre la responsabilitat social universitària i la professionalització.

DAVID GARCÍA ROMERO. Llicenciat en Psicologia a la Universitat de Santiago de Compostella i màster interuniversitari en Psicologia de l'Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). La seva activitat professional s'ha desenvolupat en l'àmbit de l'educació informal i actualment prepara una tesi sobre aprenentatge en ApS com a investigador predoctoral a la UAB.

DAVID LÓPEZ ÁLVAREZ. Llicenciat i doctor en Informàtica. Professor del Departament d'Arquitectura de Computadors de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). La seva recerca se centra en l'educació, l'ètica i la sostenibilitat de l'enginyeria, temes que convergeixen el l'ús de l'ApS. És fundador i actual vicepresident de l'ONG Tecnologia per a Tothom i director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UPC.

MARIA MARQUÈS BANQUÉ. Professora de Dret Penal i directora del Departament de Dret Públic de la Universitat Rovira i Virgili (URV). És investigadora

del Centre d'Estudis de Dret Ambiental de Tarragona i directora de la Clínica Jurídica Ambiental. El 2003 fou distingida amb el premi Jaume Vicens Vives de la Generalitat de Catalunya a la Qualitat Docent Universitària (modalitat col·lectiva) per «Dret i presó», una experiència d'aprenentatge servei en l'àmbit del dret penitenciari.

MARIONA MASGRAU JUANOLA. Professora de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona (UdG) en l'especialitat de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Doctora en Literatura i Educació per la UdG, les seves línies de recerca actuals són l'alfabetització inicial, la lectura, l'escriptura i el foment de la creativitat, l'aprenentatge servei i el codisseny.

JOSÉ LUIS MELGOSA ANDRÉS. Llicenciat en Filologia Hispànica per la Universitat de Barcelona i màster en Direcció de Gabinets de Comunicació i Relacions Públiques per la Universitat Autònoma de Barcelona. Va ser cap de l'Oficina d'Informació, Comunicació i Relacions Internacionals del Campus de la Universitat Politècnica de Catalunya a Terrassa i actualment és responsable tècnic de comunicació de la Unitat Transversal de Gestió.

ANTONI MIRALPEIX I BOSCH. Músic. Doctor en Educació i professor superior de Pedagogia Musical. Imparteix docència a Blanquerna (Universitat Ramon Llull), a l'Escola Superior de Música de Catalunya, al Conservatori Superior del Liceu i a l'Escola de Música i Conservatori de Vic. Autor de nombroses cançons i cantates infantils, sardanes i obres simfòniques, és director de l'Orquestra Jove de la Selva.

DELI MIRÓ-MIRÓ. Mestra, psicopedagoga i escultora. Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva. És professora de la Universitat de Lleida i membre del Grup de Recerca Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura. Coordina l'Equip de l'Institut de Ciències de l'Educació en Aprenentatge Servei \*Cafès ApS\* i l'Observatori d'Aprenentatge Servei de la Universitat de Lleida. Actualment, treballa en la seva tesi doctoral sobre la temàtica.

FIDEL MOLINA LUQUE. Catedràtic de Sociologia de la Universitat de Lleida (UdL). Ha estat degà de la Facultat de Ciències de l'Educació i director de l'Institut de Ciències de l'Educació del Centre de Formació Contínua. És director de l'Institut de Recerca sobre Desenvolupament Social i Territorial, investigador principal del Grup de Recerca Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura, i coordinador de l'Observatori d'Aprenentatge Servei de la UdL.

TERESA M. MONLLAU JAQUES. Vicedegana de la Facultat d'Economia i Empresa de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Professora de l'Àrea de Comptabilitat i Finances i coordinadora de les Pràctiques en Empresa d'aquesta Facultat. Ha publicat diferents articles relacionats amb empleabilitat i competències. Ha participat en diversos projectes d'ApS impulsats per la UPF.

VICTORIA MORÍN-FRAILE. Professora del Departament d'Infermeria de Salut Pública, Salut Mental i Maternoinfantil de l'Escola d'Infermeria de la Facultat de Medicina i Ciències de la Salut (Universitat de Barcelona). Les seves línies de recerca es vinculen a l'aprenentatge servei, al desenvolupament competencial en educació universitària i a la promoció de la salut comunitària.

MAR MORÓN VELASCO. Doctora en Educació Artística. Llicenciada en Belles Arts i mestra d'educació especial. Actualment és professora i investigadora en l'Educació de les Arts Visuals a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Artista visual i dissenyadora de projectes artístics interdisciplinaris i inclusivament en l'àmbit escolar i museístic, participa en projectes d'innovació i recerca relacionats amb l'ApS.

GEMMA PARÍS ROMIA. Doctora i llicenciada en Belles Arts. És professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

LAURA RUBIO SERRANO. Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Forma part del Grup de Recerca en Educació Moral. Les seves línies de recerca i transferència de coneixement s'emmarquen en l'educació en valors i es concreten en l'aprenentatge servei i les seves aplicacions en diferents àmbits, com la universitat i les entitats socials.

NÚRIA TOMÁS COROMINAS

Doctora per la UPC, màster en Òptica Aplicada per la Universitat de Reading (Regne Unit) i diplomada en Òptica per la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Treballa principalment en l'àrea de disseny de sistemes òptics. Imparteix docència de diverses assignatures relacionades amb els instruments optomètrics en el grau de la Facultat d'Òptica i Optometria de Terrassa de la UPC. És directora del Centre Universitari de la Visió.

## SALVADOR VIDAL RAMÉNTOL

Doctor en Ciències de l'Educació (UB) i llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat de Barcelona. És professor agregat de la Universitat Internacional de Catalunya. Vicedegà de la Facultat d'Educació i professor de Didàctica de les Matemàtiques i Dinàmica de Grups, és membre del Grup de Recerca Sostenibilitat i Educació Integral (SEI).

L'aprenentatge servei és una activitat educativa que es fomenta en l'experiència de la participació social dels estudiants durant el seu procés de formació. En l'àmbit universitari té un valor afegit, perquè contribueix a desenvolupar competències clau en una doble direcció: com a ciutadans i com a futurs professionals.

Aquest llibre recull vint relats que descobreixen aspectes concrets de la realització d'aquestes activitats, des de la perspectiva tant del docent i de l'estudiant com dels col·laboradors de les entitats implicades. Per exemple, uns estudiants d'Econòmiques i de Comunicació ajuden emprenedors en risc d'exclusió social a tirar endavant la seva idea empresarial amb microcrèdits procedents de finances ètiques; o, a través de les TIC, estudiants de Psicologia promouen la inclusió educativa en contextos desfavorits. Aquestes experiències, en què participen diverses universitats (UAB, UB, UdG, UdL, UIC, UPC, UPF, URL i URV) i que abracen diferents ensenyaments, posen de manifest la necessitat de continuar treballant perquè l'aprenentatge servei esdevingui un eix central de la política universitària.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Edicions