



Aprenentatge servei, valors i formació de monitors

Salvador Carrasco Calvo





Índex

Introducció

1. **APS, una proposta clàssica i innovadora**
2. **L'aprenentatge de Wilhem Meister com a servei actiu a la societat**
3. **Fonamentant l'APS: una perspectiva sociològica**
4. **L'APS i la salvaguarda del subjecte**
5. **L'APS, fent front a la crisi**
6. **L'APS: aprenentatges significatius i vitals**
7. **L'APS i els valors**
8. **El valor del respecte en els projectes d'APS**
9. **L'APS i l'educació en la pau**
10. **L'APS: una pedagogia del compromís**
11. **Austeritat, consum sostenible i APS**
12. **Cultura, esplai i aprenentatge servei**
13. **Els monitors com a referents en els projectes d'APS**
14. **La formació de responsables i monitors d'activitats d'APS (1)**
15. **Formació, competències i detecció de necessitats formatives (2)**

Epíleg de l'autor



Introducció

En pensar en la presentació d'aquesta sèrie de petits articles, he recordat la clàssica afirmació de Ludwig Wittgenstein amb la qual tancava el *Tractatus*: per no abusar del llenguatge arriba un punt en què «s'ha de callar, no hi ha més remei que callar» («*muss man schweigen*»). Però el cert és que, avui, la realitat social i l'abús al qual s'està sotmetent el llenguatge ens obliguen a tot el contrari: hem de parlar ben alt... «Si callem cridaran les pedres» (Lc 19,40). Tot sembla indicar-nos que hem de ser senzills i astuts amb l'ús i l'abús del llenguatge, i tenir molt present el que va dir Goethe, segons el qual el diable «erigeix sistemes» amb «paraules tècniques» amb les quals se substitueixen les idees (*Faust*). És tot un repte per a nosaltres defensar *la primacia del món de la vida per sobre del món del sistema*. I, a més a més, fer-ho sense abusar del llenguatge, amb paraules planeres, però no més de les necessàries i respectant el seu sentit primigeni.

Ho dèiem fa poc, el «món del sistema» està parant al «món de la vida» *una gran trampa: la tergiversació dels significats i del llenguatge*. I estem caient en el parany de la manera més ingènua imaginable. Passava amb la significació de conceptes i valors com *capital social i humà, competitivitat, excel·lència...* i, com veurem en aquesta ocasió, passa, també, amb el valor *austeritat*. Si abans dèiem que s'estava fent *trampa en mercantilitzar el llenguatge*, ara diem que s'està cometent una autèntica *estafa* en confondre interessadament retallades i exaccions amb austeritat. L'*austeritat*, un valor que apunta en la línia de les solucions (el consum responsable i sostenible), apareix com un concepte definitori de la línia seguida i imposada per la política de la troica, fent antipàtica la idea i poc popular l'estil de vida alternatiu que comporta. Vindiquem una manera austera d'entendre la vida i el treball dels nostres Projectes d'Aprenentatge Servei. Evidentment, tenim un problema!

El coneixement profund, la *comprensió dels valors que afirmem*, en societats i cultures tan plurals com les nostres, és una qüestió cabdal. No és cap altre, el punt de partida per a una convivència respectuosa dels altres. Té raó Lluís Racionero quan diu que són imprescindibles *el coneixement mutu dels diferents valors i la voluntat de comprensió entre Orient i Occident*. Es tracta de la clàssica i agustiniana «*intelligentia cordis*», que, segons la tradició de la saviesa jueva dels Proverbis, prové de l'experiència, del seny i, avui hi afegirem, de l'empatia.

Valors com el respecte, la pau, el compromís o l'austeritat mereixen una especial atenció en el moment actual. *El respecte*, perquè és el valor bàsic i la pedra angular del civisme; *la pau*, per condemnar la diabòlica tendència que, creiem, està portant els homes i les dones del segle XXI cap a un horitzó de destrucció i insolidaritat molt preocupant; *el compromís*, per implicar la ciutadania en la construcció d'un món millor, des de «l'interès per l'home de carn i os, el que naix, sofreix i mor, el qui menja i beu i juga i dorm i pensa i vol; l'home que es veu i a qui s'escolta; el germà, el verdader germà», com deia Unamuno, i *l'austeritat*, el «valor pervertit», com deia l'Ernest García, en una societat abocada al consum i a un creixement econòmic desbocat.

Els articles que segueixen s'han escrit a petició del Centre Promotor d'APS de Catalunya i responen, també, a les necessitats de reflexió i al treball amb monitors i



responsables de la Federació Catalana de l'Esplai i dels Projectes d'APS de Fundació Esplai. Amb ells hem revisat les tradicions pedagògiques que inspiren una metodologia com aquesta. Pot sorprendre, a qui no sàpiga d'on venim, la riquesa i les variades fonamentacions que podem trobar per a l'APS en les fonts clàssiques del pensament sociològic i pedagògic internacional. També n'hem volgut explicitar algunes en els articles que segueixen.

La sèrie acaba amb algunes reflexions sobre la formació dels responsables i dels monitors que intervenen en els projectes, atesos el públic destinatari i alguns dels possibles lectors d'aquestes reflexions.

El Prat del Llobregat, 1 de setembre de 2015



1. APS, una proposta clàssica i innovadora

«Innovar» és introduir canvis que sumen «valor afegit» i «diferenciació», més enllà de les modes. En millorar els processos d'aprenentatge dels infants i joves, quan ens impliquem en dinàmiques col·lectives de canvi i en projectes orientats cap al servei a la comunitat, estem innovant. Per això, entenem que *l'Aprenentatge i Servei (APS) és una proposta innovadora* (Gros, 2010).

S'acostuma a distingir *dos enfocaments* de la innovació: un d'*analític*, centrat en els projectes, i un altre d'*interpretatiu*, que emfatitza els processos. En aquestes pàgines ens agradaria fer una aportació que ajudi a interpretar *la significació, l'origen històric i la inspiració pedagògica de l'Aprenentatge i Servei (APS)*.

«En el principi»... eren l'Escola d'Estiu i l'Escola Nova

Des de 1907, la Junta d'Ampliació d'Estudis (JAE) concedia beques per a viatges a l'estranger. Aquesta política va tenir efectes beneficiosos en tots els camps del coneixement i contribuï a l'obertura de la societat espanyola als corrents de pensament i al coneixement de noves experiències internacionals. En el camp literari passà una cosa similar amb el PEN Club Internacional. Comentava Alexandre Galí que l'any 1911 va tenir lloc, a Catalunya especialment, un fet transcendental: els mestres «van col·lectivament a l'estranger, a veure món». Abans els mestres a penes es movien de casa. Aquells van ser viatges pedagògics col·lectius per visitar institucions pedagògiques de França, Suïssa, Itàlia, Alemanya, Bèlgica, Anglaterra. S'havia començat a «mirar cap a enfora». Però «el menyspreu global del catalanisme de l'època envers els mestres públics» acabaria refredant la prompta resposta d'aquest professorat al redreçament del país.

Eladi Homs es troba entre els pioners en viure aquesta experiència. Gaudint d'una beca de l'Ajuntament de Barcelona sortí l'any 1907 cap als EUA. Joan Palau Vera, Joan Bardina, Pau Vila i Rosa Sensat també farien visites a l'estranger, aquesta vegada pensionats per la Junta de Ampliación de Estudios.

Rosa Sensat s'engrescà amb les Open Air Schools; Palau Vera va anar als EUA i a diversos països europeus abans de traduir Dewey; Bardina anà a França, Bèlgica i Holanda; Ainaud va estar a França, Itàlia, Bèlgica i Suïssa; Galí s'estaria a França i, sobretot, a Ginebra. Tots ells eren autodidactes. Hi havia com «una onada molt profunda de creixement», una «pedagogia poc doctrinària», «a peu d'aula», «poc atreta pel misticisme laic de la Institución Libre de Enseñanza». En aquells anys de la primera dècada del segle XX es posaven les bases del que acabaria essent l'Escola Nova Catalana.

Glossant l'obra de Galí, Jordi Cots ens parlava de l'existència «d'una aposta per l'educació». I realment ho era. El model anglès de l'època victoriana (Thomas i Matthew Arnold) inspirà Palau en la fundació del Mont d'Or (1905-1912) i Josep Pijoan en pensar el seu «sistema tutorial». L'existència d'un corrent pedagògic anglòfil català és un fet a destacar. Eladi Homs entrà de ple en el moviment, com a difusor de l'obra de John Dewey i del pragmatisme crític nord-americà, que el Noucentisme acabà acollint de grat de la mà de la política cultural i pedagògica de



la Mancomunitat, en el mandat de Prat de la Riba. El viatge d'Eladi Homs als EUA va esdevenir significatiu i transcendent. A Chicago va conèixer l'Escola d'Estiu els anys 1909 i 1910. Al seu retorn a Barcelona, rebria l'encàrrec d'organitzar aquí la primera Escola d'Estiu l'any 1914.

Les tradicions o els corrents pedagògics internacionals es farien ben presents a la Catalunya de principis del segle XX. La pedagogia catalana coneix, a més del món anglosaxó (James, Dewey, Spencer), diverses escoles germàniques (Dilthey, Spranger, Flitner, Scheller i Hartmann, Kerchersteiner, Natrop, Herbart, Menmann, Lipmann); italianes (Maria Montessori); belgues (Decroly); suïsses (Claparède, Piaget), i franceses (Ferrère, Freinet, Cousinet).

El moviment internacional de l'Escola Nova, nascut entre 1889 i 1900, impulsat pel pragmatisme americà, es configuraria plenament com un conjunt d'idees i mètodes a partir de 1918. Catalunya hi participaria de ple en les dues primeres dècades del segle XX. Joan Bardina havia estat un pioner. *Propugnaven una educació centrada en l'infant, vitalista i propera a l'experiència, amb un fort component comunitari i una concepció de l'ensenyament-aprenentatge actiu i participatiu.* Aquesta concepció de l'educació s'expandiria i es manifestaria també en àmbits educatius no escolars, com les colònies escolars i l'acció en el lleure (escoltisme, excursionisme, ateneisme...).

L'Escola Nova a l'APS

L'APS s'inspira en aquesta tradició. Obeeix a un model educatiu en el qual activa els principis de l'experiència, l'altruisme, la participació i la ciutadania. L'aprenentatge adquireix sentit cívic i el servei a la comunitat esdevé un taller de coneixements i de valors; és una metodologia que combina en una sola activitat l'aprenentatge de continguts, competències i valors amb la realització de tasques de servei a la comunitat (Puig, 2011). En aquest sentit és un instrument útil en tots els nivells i àmbits educatius, en l'àmbit del lleure, dels adults o d'altres.

L'APS fomenta la iniciativa, la creativitat i la participació dels agents, des del disseny de l'activitat fins a la seva avaluació; dinamitza l'autonomia dels subjectes; dóna respostes a necessitats reals de l'entorn social; desvetlla i desenvolupa aprenentatges significatius i vitals; fomenta l'exercici responsable de la llibertat, i és una escola de ciutadania.

Si parlem de la continuïtat amb les tradicions pedagògiques de la pedagogia europea que hem anat assumint, cal dir que també ha estat possible en aquest cas per l'obertura i la connexió amb d'altres països i organitzacions d'arreu. Fa cosa de deu anys, des de la Fundació Catalana de l'Esplai vam convidar l'amic Alberto Croce de la Fundación SES de Buenos Aires perquè ens expliqués l'experiència d'implantació de l'APS a l'Argentina, que al seu torn bevia de les experiències de Service Learning dels Estats Units.

En aquell seminari es va gestar el que seria el Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei a Catalunya i avui l'APS ha esdevingut una metodologia incorporada al canvi educatiu que està vivint el nostre país.

Barcelona, abril 2015



Referències

CARRASCO, S. «Eladi Homs Oller: La mirada internacional de l'Escola Catalana. 1907-1917». *Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya* [Barcelona], 136 (2012).

GROS, B. «La universidad amenazada: la innovación puede marcar la diferencia». A: TUBELLA, I.; GROS, B. *Volver del revés la Universidad. Acciones para el futuro próximo*. Barcelona: Editorial UOC, 2010, p. 127-150.

PUIG, J. M. *Aprenentatge Servei*. Barcelona: Octaedro, 2006.

PUIG, J. M. «Per què l'aprenentatge servei crea humanitat?». *Guix*, 376-377 (juliol-agost 2011, p. 14-19).



2. L'aprenentatge de Wilhem Meister com a servei actiu a la societat

Aquest estiu ha caigut a les meves mans una obra molt interessant de la professora Rebekka Horlacher, de Zuric, sobre el concepte de «formació», *Bildung, la formación* (Barcelona: Octaedro, 2015). El llibre es basa en un cicle de conferències impartides a la Universitat de Heidelberg amb motiu dels primers i «catastròfics» resultats alemanys del PISA del 2001 i el rànquing internacional d'universitats.

L'obra comença comentant el concepte de «Bildung», de Moses Mendelssohn (segle XVIII), entès com la capacitat d'adaptar-se de manera positiva a les exigències del temps, que incloïa «Kultur» (destreses i habilitats pràctiques) i «Aufklärung» (coneixement teòric). Es tractava, segons aquell autor, de «fer concordar les habilitats i la reflexió teòrica». El llibre acaba, després de parlar dels informes PISA, vindicant la restauració del clàssic concepte de «bildung» en el moment de definir les competències (sistemes de destreses, coneixements i sabers metacognitius susceptibles d'aprenentatges) i de discernir sobre les funcions «formatives» de l'escola i de l'educació.

El llibre, entre molts i diversos temes, tracta del gènere literari de les «novel·les d'aprenentatge o formació» («bildungsroman») dels segles XVIII i XIX, amb una especial atenció a *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (1795), de J. W. von Goethe, que descriu el «procés formatiu» del jove Wilhelm: des de la necessitat d'emancipació personal i la decepció, en no assolir la desitjada *formació harmònica i universal* («Ausbildung»), fins a la influència de l'il·luminisme pietista protestant i el contacte amb societats maçòniques («Societat de la Torre»). Goethe fa descobrir a Wilhelm Meister que *la seva «formació» consisteix en un servei actiu en benefici de la comunitat*: acabats els anys del seu aprenentatge Wilhelm, diu Goethe, «havia assolit les virtuts del bon ciutadà»; tenia aquella «formació» (*bildung*) que «ens posa en el camí» (del reformisme social) i que ens fa «capaços de fer i pensar al mateix temps», d'actuar («no abandonar el propòsit de portar una vida activa») i «ser útils a la societat i als homes». Wilhelm tenia un «singular projecte»: harmonia, creativitat i activitat per seguir el seu propi camí; un camí individual i interior però, *ahora*, de servei a la comunitat, sense dissoldre l'individu dins la societat. «Vivia el *pathos* d'una nova època», diria Thomas Mann l'abril del 1917.

Arribat en aquest punt, vaig adonar-me de l'estreta relació d'aquesta història de la *Bildung* amb les experiències d'APS, sobre les quals estem reflexionant en aquests articles. L'APS, com comenta Josep Puig, és «una metodologia que combina, *en una sola activitat*, l'aprenentatge de continguts, competències i valors amb la realització de tasques de servei a la comunitat».

A la llum de la lectura del llibre, ens podem fer encara més preguntes:

- Quines finalitats «formatives» (*Bildung*) perseguim, i des de quins valors?
- Quines *competències* (destreses, coneixements i sabers) desenvolupen els nostres projectes APS?



- Com podem aconseguir que l'aprenentatge, *ahora, formi* el ciutadà, el faci *competent* (capaç d'adaptar els «continguts d'aprenentatges» a noves situacions i diferents contextos) i sigui un *servei actiu en benefici de la comunitat*?

Si en l'anterior article hem parlat dels orígens anglosaxons i suïssos de l'Escola Nova, inspiradora de la nostra tradició pedagògica, avui, de la mà de J. W von Goethe i de Thomas Mann, potser podríem recordar la tradició centreeuropea per superar, d'una vegada, la dicotomia o la cesura dualista entre l'*ideal* de la «bildung» (*formació*), d'arrels germàniques, i la *pràctica* de la «citizenship education» (*educació per a la ciutadania*) anglosaxona.



3. Fonamentant l'APS: una perspectiva sociològica

L'APS, com hem dit en altres ocasions, obeeix a un model educatiu en el qual s'activen els principis de l'experiència, l'altruisme i la participació i es fomenta l'exercici responsable de la llibertat. L'APS és una escola de ciutadania, una via inspirada en el «pragmatisme crític» nord-americà (John Dewey) i en la «crítica de la racionalitat instrumental» de tradició europea (Max Weber). En ells trobem elements de caràcter teòric que fonamenten, des d'una perspectiva sociològica comparada (Jaeger, 2010) els nostres projectes.

Una pràctica significativa

La nostra és una acció pensada, dissenyada i avaluada amb criteris i objectius explícits. Som actius, no activistes. No ens interessa l'acció per l'acció, sinó una pràctica educativa dotada de *significació*, orientada cap a unes finalitats, al servei d'interessos col·lectius de la *comunitat*. Cerquem fer realitat allò que entenem com a *raonable* en una situació donada, mitjançant el respecte per als agents implicats, el diàleg i la cooperació. Treballem, a més a més, amb aquella visió pragmàtica i experimental que sap estar atenta als problemes i a les necessitats socials concretes de l'entorn més proper. Ens agrada que les coses siguin clares i distintes: una cosa són els mitjans (allò que és *instrumental*) i una altra els fins (allò que és *substantiu*) (Weber, 1979).

Més enllà de la crisi econòmica

Analitzem el moment històric en què ens trobem com un temps *d'eclipsi* d'allò públic i comú, com una època de crisi del model de civilització occidental, de la mà de la burocratització de la vida pública, de la despersonalització de les relacions socials, de la superespecialització i de la pèrdua de les llibertats. Una autèntica escissió o ruptura amb les tradicions culturals de la comuna civilització europea, que demana atenció a l'emergència d'elements d'una «nova modernitat» (Beck, 1998). S'imposa l'acceptació crítica d'allò que és real, no des dels discursos i les teories generals, sinó amb aquella visió pragmatista, dotada d'un cert *optimisme vital* que ens porta a *treballar «junts»* i donar prioritat a la *construcció o rehabilitació del subjecte social concret, de les persones i els pobles com a subjectes de drets individuals, socials i culturals* (Foucault, 2001; Touraine, 2009). En definitiva, es tracta de revaloritzar aquells elements culturals i els valors de l'humanisme clàssic que segueixen nodrint la convivència civil.

Primacia del món de la vida

Afirmem la *primacia del «món de la vida»*; la necessitat *d'adaptar-se amb normalitat* a les noves condicions i exigències de la societat del coneixement en què ens movem. Vivim en una *societat del risc globalitzat* (Beck, 1998) en la qual la



lluita per la pau, el respecte i la cooperació en la vida comunitària han esdevingut una urgència peremptòria. La participació de totes les persones involucrades en l'acció i l'emancipació dels subjectes en l'acció democràtica han d'anar de la mà. Ens toca fer l'elogi de l'artesà, del taller i la feina ben feta entre tots junts; de valorar la importància de la quotidianitat, de la sensibilitat i de les plurals expressions de les cultures. És imprescindible tenir una base social ampla, que ens permeti refer el teixit social i incidir en la construcció dels subjectes, mitjançant l'acció solidària, a peu de carrer, de barris, pobles i ciutats. En el món de la vida, com deia Max Weber, hi ha «residus de valors i forces culturals» a les quals cal estar atents (la «personalitat», la «cultura», el «*pianissimo*» de les esferes mínimes de la vida...).

Una estratègia del «comú» com a espai públic de relacions interpersonals estructurada democràticament

La nostra visió ens porta a recentrar el treball en les persones i en la comunitat i a posar en valor la mediació cultural i social i la convivència basada en el respecte mutu. No és tan sols una qüestió de *resistència/resiliència a partir de valors tradicionals* als quals aferrar-se, davant la desfeta de la personalització i d'una socialització que fa aigües arreu; és, també i principalment, un problema de formació de persones compromeses amb la comunitat, de *reeduació de la societat per ella mateixa* («progresive education») (Dewey, 1975). Es tracta de potenciar la *creació d'espais d'acció comunitària* que incrementin la fluïdesa en la comunicació, el sentit de pertinença, el voluntariat i les xarxes socials. En definitiva, amb l'APS adoptem una nova perspectiva: la d'una societat civil que afirma el principi de personalització en un nou marc comunitari, amb noves regles de joc, nous i renovats valors, nous agents i noves institucions.

Barcelona, maig 2015



Referències

BECK, U. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.

DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1975.

FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal, 2001.

JAEGER, F. «La comparación de sociedades en la historia de las ideas». A: SCRIEWER, J.; KAEBLE, H. (coords.). *La comparación en las ciencias sociales e históricas*. Barcelona: Octaedro, 2010.

TOURAINE, A. *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2009.

WEBER, M. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1979.



4. L'APS i la salvaguarda del subjecte

Ens toca viure en un món nou, complex i multidimensional, complicat i sempre en moviment. En expressió del sociòleg U. Beck (1998; 2000) la nostra és *la societat del risc, la inseguretat i la precarietat*. Ho hem d'acceptar, d'una vegada, com una dada indefugible... però sense desesperança, amb una inquietud lúcida i activa, a partir de la qual podem conèixer la profunditat i la complexitat dels problemes actuals, provocats per la *desregulació* dels mercats i del treball i, paradoxalment, per una societat *més controlada i amb més restriccions que mai per un subjecte, que volem salvaguardar*.

El *cosmopolitisme*, en les seves diverses expressions històriques (des del panhel·lenisme grec i les manifestacions de l'universalisme il·lustrat, fins a la globalització actual), *s'ha de compatibilitzar amb la vella idea de la «pàtria (grega) unida per la llengua i la cultura compartides»*, amb la rotunda afirmació de *la diferència cultural i del particularisme*, en la síntesi del que hem convingut a denominar i conèixer com allò que és *«glocal»*: un cosmopolitisme no exclouent, integrador i convivencial. Som ciutadans del món, no en abstracte, sinó en tant que membres d'una comunitat local i particular, en un moment històric determinat i en un territori concret. Les nostres arrels possibiliten la nostra identificació personal i faciliten la nostra posterior projecció cap a espais nous, fins i tot globals. *Salvaguardar el subjecte és, en primer terme, preservar la identificació amb la cultura i la llengua del país, sentits com a propis, sia per la identificació de procedència o per la via de la identitat democràtica de pertinença* (Pujals, 1989).

Salvaguardar el subjecte és, també, *fer possible la seva autonomia personal; defensar els seus drets com a ciutadà (individuals, socials i culturals) i vindicar l'exercici de les seves responsabilitats en els mateixos àmbits* (Touraine, 2007). I fer-ho en un context de *ruptures i discontinuïtats i amb elements de continuïtat, respecte del període precedent*, que cal detectar i discernir.

Salvaguardar el subjecte vol dir, a més a més, cercar l'*«armonia oppositorum»*: buscar la síntesi entre *raó i sentiment; l'alternativa pluralista de la raó raonable* davant de la simple imposició d'una o altra forma de dominació; l'acceptació de la idea de la *sobirania política compartida i pactada* davant de l'uniformisme.

El desenvolupament dels Projectes d'APS té a veure amb l'exercici d'una ciutadania compromesa amb el país i amb el manteniment i la protecció del territori; fomenta el creixement autònom dels individus i dels col·lectius que els fan; suposa la implicació dels subjectes en la detecció de necessitats socials de l'entorn més pròxim; requereix proposar-se fites i accions raonables, pactades i compartides amb altres agents socials. Totes aquestes són accions que tenen una funció i una significació dintre de la llibertat i la creativitat del subjecte personal. I, en la proporció en què sigui així, poden ser emancipadores dels individus que les fan i preservar el ple creixement de la seva personalitat.



Referències

BECK, U. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós, 1998.

BECK, U. *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 78-102.

PUJALS, J. M. *Les noves fronteres de Catalunya*. Barcelona: Columna, 1989, p. 33-45.

TOURAINÉ, A. *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2007.



5. L'APS, fent front a la crisi

En l'anàlisi de la crisi de civilització en què estem immersos, la primera consideració a fer és la del *conjunt d'elements als quals cal parar atenció*. Fernand Braudel (1979) assenyalava, amb raó, que en tota *mundialització* hi ha quatre aspectes essencials o «ordres» a considerar: econòmic, social, cultural i polític, que no funcionen ni han de ser analitzats per separat, sinó que formen un sistema. El primer error seria reduir la crisi a un d'aquests aspectes, aïllant-lo de la resta, per important que sigui i malgrat la primacia que pugui tenir en el moment actual.

Seguint aquest fil conductor, podem destacar quatre elements que cal considerar com a centrals en el moment d'encarar-se davant la crisi:

- La decadència de la democràcia i l'existència d'una ciutadania activa.
- Les relacions entre els estats, el poder econòmic i financer i les seves conseqüències en la vida de la població.
- L'estratificació social i la confrontació entre classes: la situació de les classes populars i mitjanes que aporten equilibri social o contribueixen a la desintegració del conjunt del cos social, la por del diferent i l'aparició de la violència.
- La dinàmica dels processos d'aculturació i socialització, les profundes mutacions de les institucions socials i els elements de racionalitat o irracionalitat existents en un espai territorial i en un temps donats (mentalitats, ideologies i formes de pensament).

Per estrany que pugui semblar, pot ser útil recordar la manera com els grecs afrontaren la crisi del segle IV: acceptant les coses com són de veritat (amb *aletheia*), amb penes i fatigues (*ponos*); anant al fons dels problemes que se'ns plantegen, sense indolència i esquivant amb prudència les dificultats; superant l'aïllament (el «logos» manté la cohesió de la comunitat i és «font de cultura»), i practicant una tasca educativa que «desenvolupi la capacitat dels homes de comprendre's mútuament» (*paideia*).

En la mesura en què l'Aprenentatge Servei assoleixi objectius relacionats amb aquests quatre elements centrals i amb les actituds que acabem d'indicar, farà una aportació, positiva per modesta que sigui, per fer front a la crisi en què estem immersos.

Per això és important recordar que l'APS és una eina educativa que fomenta l'exercici de la democràcia promovent una ciutadania activa i que facilita la identificació de les necessitats reals existents a l'entorn. També és una estratègia que fomenta la col·laboració i la cooperació entre persones diferents, i un instrument útil en els processos d'aculturació i socialització dels nostres infants i joves.



Referències

BRAUDEL F. *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVIIIème siècle. Le temps du monde*. Vol. III. Paris: Armand Colin, 1979.



6. L'APS: aprenentatges significatius i vitals

Els Projectes d'Aprenentatge i Servei combinen en una sola activitat l'aprenentatge de continguts, competències i valors amb la realització de tasques de servei a la comunitat (Puig, 2006). Parlem dels aprenentatges com a *resultats adquirits en funció de l'experiència, desenvolupats en el temps, de manera mediata*, no pas immediata com la percepció o la comprensió instantània (Piaget, 1990). En els projectes d'APS hi trobem, de manera coherent i consistent, significats i experiències prèvies viscudes pels agents, *equilibrades* amb les novetats que comporta la realització dels nous programes. En l'APS milloren els coneixements (vinculats a diferents sabers) dels seus protagonistes, s'incrementa la coresponsabilitat social en diferents contextos, es formen capacitats necessàries per a la vida en general i es facilita l'adquisició de noves competències transversals, com ara la capacitat d'anàlisi i de prendre decisions, la capacitat de col·laborar amb d'altres en un projecte comú, la creativitat, l'emprenedoria, la comunicació i la capacitat de cercar i gestionar la informació i els recursos necessaris per a l'acció que es pretén dur a terme.

Per tal que els aprenentatges d'un projecte d'APS es puguin desenvolupar bé és necessari que tinguin *un entorn favorable*; que el projecte neixi de la *iniciativa dels joves*; compti amb la seva *participació activa*, des del seu disseny fins a l'avaluació, i tingui la *significació* pròpia de l'acció social que dona resposta a un problema o a una necessitat reals.

Per la seva incidència o impacte en la vida social de la comunitat i pel fet d'afectar els subjectes com a persones, *acostumen a incrementar l'autoestima*: s'han vist capaces de treballar en equip i de desenvolupar potencialitats i habilitats desconegudes. De vegades els protagonistes reben el reconeixement per l'activitat feta o el servei prestat i viuen la satisfacció d'haver estat útils i capaços de dissenyar i finalitzar un projecte. En suma, molts Projectes d'APS acaben sent autèntiques *experiències d'aprenentatge i de vida inoblidables* que marquen la personalitat o la trajectòria vital dels qui les duen a terme.



Referències

PIAGET, J. «Aprentatge i coneixement». A: *Escrits per a educadors*. Vic: Eumo, 1990, p. 137-139.

PUIG, J. M. *Aprentatge Servei*. Barcelona: Octaedro, 2006.



7. L'APS i els valors

Fa menys de dues setmanes que una professora de secundària, comentant la mort d'un col·lega d'institut a mans d'un alumne de tretze anys, conclouïa que «hauriem de plantejar-nos treballar, de manera seriosa i a fons, l'educació emocional del nostre alumnat. M'agradaria convidar-vos a passar una setmana dins les aules de qualsevol institut i veure el que està passant allà dintre. Està ple de joves sense valors, sense esperances, sense ambicions, sense inquietuds. Bé, sembla que l'única inquietud clara és quedar-se sense mòbil. L'apassionant món dels mòbils i de les noves tecnologies... Sabem a la perfecció que no es pot generalitzar, que no hi ha joventut, sinó joves, i que entre aquests hi ha de tot. Tanmateix, fóra amagar el cap sota l'ala que no ens plantegéssim alguns fets, per durs i difícils que siguin de formular amb equanimitat i respecte».

Efectivament, en l'educació dels joves tenim tot *un problema social* pendent, que hem d'abordar col·lectivament. Les emocions també s'eduquen. S'han de treballar amb metodologies que motivin i, alhora, siguin educatives (activitats com teatre o projectes d'aprenentatge i servei que atenguin necessitats reals de l'entorn...). Activitats que permetin als joves ser més creatius i sentir-se escoltats. Poden enriquir-nos molt amb les seves idees. Hem de dedicar més hores a projectes que facilitin que es coneguin a si mateixos, en els quals aprenguin a relacionar-se amb els altres sense agressivitat, a conèixer l'altruisme, la generositat, i que els facin responsabilitzar de la millora de les coses. Aquella professora feia diana. Des de la vella «paideia» grega sabem que educar joves és anar contra corrent (Jaegert, 2008).

L'APS és una metodologia apta per educar els joves i adolescents perquè els projectes són promotors de ciutadania. Hi ha moltes raons per fomentar la realització d'aquests tipus de Projectes (Fundación Esplai, 2013): motiven l'aprenentatge perquè responen a necessitats reals; estimulen la reflexió, el diàleg i el debat; impulsen la creativitat i el protagonisme dels joves; construeixen el sentit de pertinença a la comunitat i la identitat grupal; augmenten la cohesió, a través del treball en xarxa als barris; fomenten l'educació en valors, i faciliten l'autonomia i el compromís dels joves.



Referències

FUNDACIÓN ESPLAI. *Ciudadania comprometida. Tejiendo propuestas de Aprendizaje Servicio (ApS)*. El Prat del Llobregat, 2013. [En línia.] <<http://teixint.wordpress.com>>

JAEGERT W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 403 i s.



8. El valor del respecte en els projectes d'APS

Recentment he tingut ocasió de participar en dos tallers de formació en valors adreçada a grups de joves implicats en projectes socioeducatius, amb un marcat caràcter comunitari. En el moment d'indagar sobre la llista de valors que inspiren la tasca de les nostres entitats, hi va haver un clar consens en considerar que un d'ells és *bàsic, fonamental i subjacent a la resta*. És el valor del **RESPECTE**, entès envers *un mateix* (respecte per les pròpies conviccions i valors) i envers *els altres* (respecte per la dignitat de totes les persones, les seves conviccions i idees, i les seves cultures).

En primer lloc hem de *respectar-nos a nosaltres mateixos*: controlar-nos, exigir-nos, canviar tot allò que sigui necessari per ocupar-nos en la pràctica de la justícia. En una paraula, es tracta de «ser responsables», «respondre» de nosaltres mateixos i dels nostres actes, donant compte de la nostra pròpia vida, en primera instància davant de nosaltres mateixos. No era altra cosa «la cura d'un mateix» (*epimeleia seauton*) que ensenyava Sòcrates.

La comunitat (el barri, el poble o la ciutat on vivim) és el lloc on l'individu pren consciència d'ell mateix, on s'identifica com a persona, com a *ésser individual obert als altres per naturalesa*. És en l'«altre jo», en el més pròxim, on em descobreixo i em reconec com a «jo mateix» o m'ignoro i em desconec. L'altre és *mediador* en la construcció del meu propi jo.

Els neurobiòlegs afirmen que la capacitat de reconèixer-se, de tenir autoconsciència i consciència dels altres individus de la mateixa espècie, com a subjectes i no com a coses, és deguda a mecanismes neurobiològics que permeten el sorgiment de l'*empatia*, un dels recursos bàsics per al desenvolupament de l'espècie humana, per la via del «contagi emocional» i de la «promoció emocional». Hi hauria una base neuronal que faria possible l'*empatia*, que minimitza i fa desaparèixer les precaucions instintives de seguretat davant l'altre.

Sigui el que sigui des de la perspectiva científica, es pot afirmar que *la filantropia* és una opció humana radical, una cosmovisió, inspiradora de la conducta quotidiana, que dóna lloc a racionalitats valoratives, finalitats i valors ètics; el primer, el del *respecte* als altres.

El **respecte** ocupa el primer lloc i és el valor al qual s'atribueix la major importància en moltes cultures. Però no som ingenus! Sempre és possible que l'altre rebutgi la nostra mirada i ens tanqui el seu cor i la seva ment. És la vella història de la «reconciliació» entre l'«ànima bella» i el «cor dur», que Hegel descriuria amb tanta finor a la seva *Fenomenologia de l'Esperit*. Així, l'«altre», com va dir Levinas, més que una alteritat sembla l'«exterioritat del meu propi jo». De vegades la relació amb els altres pot ser lacerant i una experiència de desacord. La persona mateixa *s'exposa* amb l'obertura i la cooperació amb els altres.

En els nostres tallers també hem debatut sobre els límits del *respecte als altres*, els **límits de la tolerància**, per afirmar que el respecte als altres comporta *intolerància davant la intransigència*.



Així doncs, entenem el **respecte** com un valor que està a la base física, biològica i social de la *convivència* i de la *cooperació mútua*. Es fonamenta en aquella *empatia primigènia* que constitueix la matriu de les relacions humanes i de la solidaritat.

Tot el que acabem de dir és aplicable als projectes d'APS, en tant que activitats realitzades en grup, al servei de necessitats reals de la comunitat, amb equips de treball que planifiquen i s'arrisquen a cooperar des del compromís.



9. L'APS i l'educació en la pau

Els conflictes armats i les guerres han estat elements decisius en els processos de decadència de les civilitzacions. Ha estat així des de la guerra del Peloponès fins al segle XX, en el qual la vella Raó *il·lustrada* esdevindria la raó *absurda* en la Gran Guerra i la raó *freda, violenta i inhumana* en l'Holocaust i la II Guerra Mundial. Una simple repassada a aquesta història fa descobrir la importància i el valor de la pau. El camí de la pau és el camí mateix de la ciutadania, el camí esforçat del civisme i la cura de l'interès comú, lluny del camí curt de la comoditat i de la rutina de la quotidianitat.

La meua generació va estar marcada per algunes inquietuds que encara viuen en els sentiments més nobles i autèntics que té. Jo mateix, en els llunyans anys setanta, vaig tenir la sort de treballar en una escola on mestres i alumnes aspiràvem a fer un món millor, amb unes relacions interpersonals sense violència, des de l'hora del patí fins a la sortida d'escola. Utòpics com érem, volíem que mai més una bomba no escapés la vida d'un sol infant. Tots, mestres i alumnes, sabíem què significava el nom de Sadako, que portava l'escola. Somniàvem tant com treballàvem per construir la pau a l'escola i des de l'escola. L'escola ens va adherir vitalment al Moviment Català per la Pau, a partir de l'impacte de la *Pacem in Terris* de Joan XXIII.* Certament eren altres temps. Però la proclamació del dret dels infants a tenir una vida feliç i en pau i a rebre una educació respectuosa amb els seus drets, allà on siguin, avui té plena vigència. Les guerres del segle XXI, amb tantes i tan gravíssimes conseqüències per a la infància, són una vergonya, en un món que es pretén civilitzat, i una de les situacions més sagnants i violentes dels nostres dies.

La tradició pedagògica catalana en la qual vaig aprendre l'ofici de mestre, ara farà més de quaranta anys, segueix viva i s'ha difós més enllà de les parets d'aquelles escoles pioneres en tantes coses. Avui està present, per posar un sol exemple, en el món dels nostres esplais. La *cura d'un mateix*, el *respecte mutu* i el *diàleg*, franc i honest, són part important de l'hermèutica del subjecte que cal considerar avui i valors essencials en la construcció de la pau entre les persones i els pobles. A més, es troben a la base del treball en equip que es necessita per dissenyar, executar i avaluar els nostres projectes d'APS.

No dubto en absolut en el moment d'afirmar, amb una pretesa rotunditat, que els Projectes d'APS poden ser, en mans dels educadors, una molt bona eina per educar en valors com la cura d'un mateix, el respecte, el diàleg, la cooperació i la pau.

* No puc sinó deixar pas a l'entrançable record de l'amic Pepe Ituarte i de la magnífica edició de l'encíclica *Pacem in Terris* que va fer des de la Fundació Joan XXIII (Bellvitge). La guardo com un dels millors records d'una època plena de projectes i d'esperances de futur.



10. L'APS: una pedagogia del compromís

R. Sennett és un destacat sociòleg nord-americà que no ha dubtat a presentar-se com «el darrer autor de l'escola pragmatista americana». Això és com dir que les seves arrels es remunten a W. James, J. Dewey i els més interessants corrents del *comunitarisme* nord-americà d'esquerres. La seva obra el situa en el terreny d'unes ciències socials interessades en *l'acció social comunitària*, que mira la vella «qüestió social» des del punt de vista de l'associacionisme de base, que sap reconèixer el paper central del subjecte social i fa de la participació real dels agents una bandera. La seva obra *Junts* és una anàlisi magistral de *la cooperació i la comunicació com a elements de cohesió social*. En ella fa suggeriments d'interès sobre el compromís social (Sennet, 2012).

Alguns elements autobiogràfics

L'autor fa una viva descripció de la vida social d'un barri pobre i marginal de Chicago, on va viure set anys; parla del treball de les *Cases d'Acollida* del barri amb els seus infants i joves, autèntics «talismans» per als «supervivents» d'aquell entorn social degradat, entre els quals es trobava ell mateix. Per als infants i joves dels barris i les comunitats econòmicament febles, aquelles Cases d'Acollida eren l'alternativa a les «bandes juvenils», abans que hi penetrés a fons la droga i acabés enfonsant barris sencers en un procés accelerat de degradació del clima social de la gent que hi vivia. Semblen especialment lúcides i interessants les seves observacions sobre la desigualtat entre els infants o les seves idees sobre les seqüeles interiors de «la conducta dels infants com a consumidors».

La construcció del vincle social

La «civilitat», «socialitat» o «cohesió social» es viu i es construeix quotidianament als carrers, a les associacions i a les institucions socials de base. Els vincles que articulen la comunitat local són la «reciprocitat» entre veïns, els «rituals socials» i la «conversa dialògica» més senzilla entre companys i amics.

De l'absència de compromís a la cooperació social

La falta de compromís és un fenomen «estructural». Rau en una visió de la vida col·lectiva «a curt termini». El curtterminisme és una de les característiques del *model capitalista financer* en què vivim. Un sistema imposat per una *elit* («superclass», «el club dels escollits») instal·lada en els centres de les finances globals, integrada per uns sis mil individus que comparteixen amb els caimans una comuna *voracitat depredadora*.

La manca de compromís social és deguda també al «retraïment» de l'individu en ell mateix. Sovint, els individus es veuen incapacitats o desbordats per la complexitat d'una realitat i un compromís que se'ls fan incomprensibles o inabastables.



Incapaces de gestionar aquestes situacions, no poques persones cauen en ansietats i obsessions que els tanquen encara més en ells mateixos. L'autoregeneració és possible mitjançant el treball. El treball físic del taller *artèsà* enforteix la cooperació i la fa més forta. Desvetlla *actituds i gestos que comporten o faciliten la col·laboració*, com la «diplomàcia quotidiana», saber «gestionar els conflictes», o tenir «habilitats dialògiques» i «empatia». Saber administrar els «silencis», les paraules i els «gestos no verbals» també facilita el diàleg. És tot allò que volem dir quan parlem d'«intel·ligència emocional».

La construcció de la comunitat és un procés de baix a dalt. Amb un llenguatge també utilitzat per alguns clàssics de la sociologia, Sennett parla de la «vocació comunitària», de la «crida a fer comunitat». Una crida que procedeix de tres possibles *fonts*: d'alguna *fe religiosa*; de *conviccions arrelades*; o de la «socialitat», dels «plaers de la comunitat» i de «l'increment informal del compromís a través d'algun projecte compartit». La socialitat és el camp de la cooperació comunitària.

En darrera instància, es tracta de ***fer junts un servei a la comunitat***, mitjançant un *projecte que respongui a alguna necessitat real*. La cooperació i la participació són estratègies de resistència i resiliència per a la comunitat i per a les persones. No és poca cosa, en els temps que corren!



Referències

SENNETT, R. *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama, 2012, 432 p.



11. Austeritat, consum sostenible i APS

Amb el títol «Els límits del planeta i l'austeritat», Ernest García, catedràtic de Sociologia de la Universitat de València, feia una interessant aportació al VI Congrés Català / Internacional de Sociologia, celebrat a Perpinyà a finals d'abril de 2013. La seva fou una aportació des de la perspectiva del moviment ecologista, des de la preocupació pels problemes mediambientals i des de les tradicions filosòfiques i polítiques, avui no tingudes prou en compte entre nosaltres.

Efectivament, està ben arrelada en la societat la convicció que l'austeritat és dolenta i el creixement és bo i necessari. I, un cop més, haurem d'anar contra corrent per afirmar, amb l'autor, justament el contrari: «l'austeritat pot ser bona i més creixement seria indesitjable fins i tot en l'improbable cas que torni a ser possible». L'austeritat ha estat reivindicada en més d'una ocasió pel pensament filosòfic i polític igualitari. Encara més, existeix un vincle important entre austeritat i benestar, per més que, en la societat del consum, aquest lligam s'hagi intentat ocultar, per raons, diguem, sistèmiques.

Com diu Ernest García, «el fet que s'estiga descrivint com a austeritat el que podria descriure's més exactament com a enderrocament deliberat de l'estat social de dret està carregant aquella paraula de tota mena de connotacions negatives». L'austeritat té un significat propi, diferent del que s'acaba entenent com a tal en desqualificar les «retallades». *Austeritat és rigor, eficiència, seriositat i justícia.* «L'austeritat no és el dimoni», ens diu el mateix autor. S'està fent una *estafa* quan es vol fer creure a la gent que austeritat equival a retallades i exaccions. Se li està fent mala premsa per amagar la relació positiva existent entre austeritat i benestar: «arriba un punt en què més desenvolupament econòmic no comporta més benestar, sinó menys (...). L'austeritat necessària, doncs, és la que afavoreix l'acompliment de dues condicions: redueix la càrrega sobre els ecosistemes i conserva o incrementa la cohesió social».

La *Proposta Educativa 2013-2015*, que inspira i ajuda a pensar els Projectes d'APS de Fundesplai per a aquest bienni, porta per títol «Educatió del Consum». Parteix de la idea que el consum és un procés sociocultural de construcció de la pròpia identitat dels infants; que té valors i contravalors sobre els quals cal discernir, i que el valor de les coses no està en el preu o en la marca que tenen. Es tracta de fomentar una actitud més crítica i activa, més conscient i transformadora del consum, per avançar cap a *un estil de vida menys material i més alineat amb els principis de justícia, equitat i sostenibilitat*. Diríem, seguint la reflexió anterior, que volem un estil de vida més «auster» i «sostenible».

Es tracta que els Projectes permetin aprendre que cada acte de consum té unes conseqüències ambientals i socials, i que consumim, també, d'acord amb un conjunt d'emocions i motivacions. Els Projectes han de permetre diferenciar entre necessitat i desig: som part d'un grup i volem sentir-nos-en part. Sabem que el consum té la seva incidència en els processos de socialització i en la formació de la identitat, i que cal aprendre a comprar i gestionar els diners. Consumir és, també, una forma d'intervenció social i constitueix tota una dimensió de la nostra vida: un acte de consum pot ser una oportunitat educativa per ajudar cada infant i cada jove



a construir el seu propi model de consum, a partir de les seves habilitats i les seves capacitats i possibilitats de presa de decisions.

En els Projectes d'APS relacionats amb aquesta Campanya d'Educació del Consum proposem dialogar i valorar de manera constructiva els punts de vista dels altres, posant en valor la diversitat de formes de consumir, valorar les diferents experiències i la capacitat de reflexionar sobre elles. Sens dubte, l'austeritat, en aquest marc, és un valor a potenciar i a tenir molt present. «És curiós, se'ns diu en el document, que l'infant (quan més petit més fàcil d'observar és això) acostuma a passar-ho millor amb un tub de cartró del paper de cuina que no pas amb l'última joguina del mercat, plena de llumets i fantasia...». L'austeritat i els recursos escassos no són sempre, ni necessàriament, un impediment que freni la creativitat i la qualitat dels bons Projectes d'Aprenentatge Servei: sovint els agents comunitaris més propers supleixen amb escreix aquestes limitacions.



12. Cultura, esplai i aprenentatge servei

L'APS permet posar en valor elements culturals i valors humanistes, alhora que afirma la «primacia del món de la vida», la vàlua de la feina pacient i ben feta, la importància de la quotidianitat, la sensibilitat i la subjectivitat.

L'APS és una eina útil per al desenvolupament de competències socials dels joves; permet aprofundir en els continguts dels sabers implicats, en la mesura que els aprenentatges proposats són significatius i en la mesura que el servei respon a necessitats socials reals. També és una «escola de civisme», contribueix a la projecció social del coneixement, a la millora de la relació educació/societat i a la realització de noves experiències que enriqueixen la convivència ciutadana.

L'APS és congruent amb les aspiracions per a una educació de qualitat; amb la preocupació per posar els joves en el centre de les preocupacions i els interessos educatius, i amb una pregonia valoració de la indagació, la innovació i el treball original i ben fet.

La realització de projectes d'APS dóna peu a la reflexió sobre qüestions a les quals acostumem a donar poca importància. Efectivament, des de la pràctica de l'educació en el lleure (Fundación Esplai, 2013) constatem que portant a terme experiències d'APS *hem repensat les nostres activitats des de noves perspectives*, per haver:

- *descobert nous llenguatges* en l'educació, per la via d'un aprenentatge innovador i creatiu;
- *reconstruït i repensat velles tradicions culturals, per projectar-les* a la societat actual;
- obert noves possibilitats d'*integrar creació, recerca, indagació i innovació* educativa;
- *gestionat la complexitat* dels nostres projectes, des del disseny, fins al desenvolupament i l'avaluació de l'impacte socioeducatiu;
- explicitat els *aprenentatges que considerem més significatius* per als serveis que ens proposem prestar;
- pensat molt la *viabilitat i la sostenibilitat* dels projectes que ens proposem dur a terme;
- buscat les *complicitats* necessàries en el moment de la projecció social i el compromís al servei de la comunitat.

Els projectes d'APS han enriquit la nostra experiència i han obert la nostra ment a nous interrogants i nous reptes. En línies generals, els esplais que fan projectes d'APS estan satisfets, milloren i progressen en una direcció que considerem positiva.

Barcelona, maig 2015



Referències

FUNDACIÓN ESPLAI. *Ciudadania comprometida. Tejiendo propuestas de Aprendizaje Servicio (ApS)*. El Prat del Llobregat, 2013. [En línia.] <<http://teixint.wordpress.com>>



13. Els monitors com a referents en els projectes d'APS

A les entitats del món de l'esplai acostumem a afirmar que els monitors i les monitores són o voldríem que fossin «un model de referència» per als infants i els joves implicats en els Projectes d'APS. Són referents per l'edat i per l'espai en què intervenen en el temps lliure educatiu. Els monitors són molt propers a l'acció social que desenvolupen els joves.

El compromís ètic dels monitors (Barba & Carrasco, 2015) passa per *la coherència* amb els valors que manté l'entitat i l'han de mostrar o fer-lo traspuar en la seva conducta i en les seves actituds. La veritat és que els infants i els joves no demanen ni esperen discursos, però reconeixen que la pràctica quotidiana els permet discernir allò que pensen que és bo i desitjable.

Els monitors *són referents, per les seves actituds positives*: per l'ordre i l'equilibri que donen a la seva actuació; pels aprenentatges i les eines que han assolit i saben transmetre a l'esplai; per l'afecte, l'amabilitat i el bon humor que tenen envers els altres agents dels Projectes, i per estimular la reflexió i l'esperit crític i autocrític.

El compromís ètic dels monitors, en les seves diferents vessants, és a la base de la seva exemplaritat. És el que justifica que, molt sovint, els monitors i monitores que ho mereixen siguin considerats pels joves i els infants *com a models de referència*. Per a qualsevol educador aquest reconeixement és un honor i acostuma a ser fruit d'una responsabilitat compartida! Els monitors, d'alguna manera, poden marcar o deixar la seva empremta en la vida i la manera d'actuar dels infants amb els quals han compartit l'acció dels Projectes d'APS.

D'aquí la importància de la seva formació inicial, en continguts i competències; del procés de selecció seguit, no pot fer de monitor qualsevol jove, i de la formació continuada que reben, siguin voluntaris o assalariats en alguna entitat. Parlem d'una formació que va més enllà de la preparació tècnica necessària per a la realització d'un tipus de Projecte o un altre, en funció de l'activitat o el servei a realitzar.



Referències

BARBA, C.; CARRASCO, S. «El compromís ètic dels monitors». A: *Cultura, valors i ètica*. El Prat del Llobregat: Fundesplai, 2015, p. 90-91.



14. La formació de responsables i monitors d'activitats d'APS (1)

Pensar en la formació de les persones vinculades als projectes d'APS, com a qualsevol altre Projecte Educatiu, planteja algunes *qüestions de caràcter general* i d'altres d'*específiques*, segons el tipus d'activitat a desenvolupar.

En els Projectes i actuacions que realitzem a l'esplai se'ns han formulat preguntes com les que segueixen. Hom pot creure que ens plantejem preguntes massa generals. Res, però, més allunyat de la retòrica i més necessari de tenir clar i saber traduir a la pràctica.

En la concepció clàssica de la «formació» (*bildung*) aquesta inclou *elements i sabers metacognitius susceptibles d'aprenentatges*, que afecten essencialment la construcció de la personalitat, i *competències*, com a sistemes de destreses, habilitats i coneixements útils i/o relacionats amb la pràctica. Parlarem, doncs, de la «formació» des d'aquesta doble perspectiva.

Quina concepció del subjecte?

Treballem amb persones, subjectes de drets i deures individuals, socials i culturals, que cal preservar com el bé més preuat que tenim entre mans, i això és el que intentem fer.

Quina concepció de l'educació?

La nostra resposta s'orienta obertament cap a una concepció ciutadana de l'educació. Ens agrada, en aquest sentit, recordar que ja Tucídides posava en boca de Pèricles l'afirmació que «la ciutat sencera és l'escola (la "paideia") de Grècia» (*Història de la Guerra del Peloponès*, II: 41).

Ho hem anat dient de forma oportuna i inoportuna: pensem en una educació basada en valors, en la llengua, en la paraula i en l'acció reflexionada. En altres paraules, tenim una visió clàssica del tema, d'inspiració entre grega i persa; diríem, com Montaigne (2007): els perses s'orientaven per valors com justícia, prudència, honestedat i resolució; l'educació atenenca s'inspirava en la paraula i la llengua, i l'espartana, en l'acció, l'obediència i el comandament. També valorem el *coratge*, com si fóssim romans; la *subtilesa*, com els grecs, i la *previsió astuta dels púnics*.

No acceptem els paranys de l'anomenada «cultura de l'esforç», d'inspiració tan *espartana* i aliena a la tradició pedagògica catalana. Nosaltres entenem l'esforç en el marc d'un procés individual i grupal, com a conseqüència d'una motivació nascuda en l'acció i el treball, en el procés d'aprenentatges ben dissenyats i ben realitzats.

Quina relació amb la comunitat, el territori i el medi?

Partim de la concepció d'allò que és «comú» com a espai o àmbit d'ús públic de la raó raonable i de la intermediació entre mercats, esfera privada, cultures,



subcultures i sistemes socials. Entenem l'APS com una de les nostres aportacions més significatives *a la construcció de ciutadania i vida comunitària*. Fem experiències que, tal com ho entenem, incrementen la *comunicació interpersonal i/o intergeneracional* en els espais comunitaris on es desenvolupa l'acció de l'esplai. Ens rebel·lem contra el pretès *declivi d'allò que és públic*, per afirmar la «gran comunitat»: personalització, reciprocitat i comunitat, identitat i pertinença, arrelades en un marc comunitari de referència. *L'APS ens ajuda a passar del jo al nosaltres (el barri, el poble, el país), dels valors abstractes a l'acció social dotada de significació.*

Vivim com a propi *el repte d'educar en uns nous temps i per a uns nous temps*: educar al llarg de la vida i fer-ho de manera coherent i coordinada amb l'entorn, repensant els problemes socials, integrant i acceptant llur complexitat. *L'APS per a nosaltres és un instrument apte per a la descoberta de la complexitat de l'acció social* i un factor de desenvolupament de l'autonomia personal i la capacitat emprenedora.

Així, podríem concloure que imaginem la *formació dels responsables i monitors* com una acció educativa:

- orientada per valors;
- inspirada en un humanisme d'arrels culturals clàssiques;
- que afirma la primacia del «món de la vida», per sobre del sistema i l'economia;
- centrada en la persona i el servei a la comunitat;
- que treballa la quotidianitat i posa en valor les expressions culturals del país;
- que afirma el valor de la mediació social i cultural de les nostres entitats i la seva aportació als processos de socialització dels joves, a la creació d'equips i a la prevenció del risc d'exclusió social en la infància, i
- que pretén formar persones compromeses amb els nostres valors de referència (una resiliència «afirmativa»).



Referències

MONTAIGNE, M. de. *Ensayos*. Madrid: Cátedra, 2007, p. 171-180 i 69.



15. Formació, competències i detecció de necessitats formatives (2)

La *formació inicial* dels directors, coordinadors i monitors d'activitats del temps lliure educatiu ha estat sotmesa a revisió en els darrers anys. Són poques les persones que han seguit el procés de canvi endegat a partir de la publicació del Reial Decret 1697/2011, de 18 de novembre, sobre «certificats de professionalitat de la família professional de Serveis socioculturals i a la Comunitat, que s'inclouen en el Repertori Professional de certificats de professionalitat» (BOE, 24 de desembre).

El text del Decret tenia una minuciositat que feia esgarrifança i expressava, ja a finals de l'any 2011, una inequívoca i decidida voluntat de regular al detall matèries compartides amb les autonomies i limitar llur capacitat reguladora. El Reial Decret recordava que és competència exclusiva de l'Estat «la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales». De fet, la normativa reguladora dels cursos de monitors/es i directors/es d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil va haver de ser revisada pel Departament de Benestar i Família, que publicà una utilíssima *Guia*, l'any 2013, preparada per Núria Palau i Patricia Companyó, tècniques de l'Escola Força i del Centre d'Estudis de l'Esplai (FCE), respectivament.

Més enllà de qüestions respecte de les competències autonòmiques i de la més que discutible interpretació jurídica del que implica atorgar a un Decret tan detallat el caràcter de «legislació bàsica», en el sector s'esperava del Ministeri d'Educació espanyol una actitud més respectuosa i menys invasiva. Amb tot, de cara a la nostra reflexió, paga la pena recollir algunes de les competències que han de tenir els directors/es, els coordinadors/es i els monitors/es d'activitats del lleure educatiu.

- En els cas dels **directors**, una formació de 410 hores ha de dotar l'alumnat de les *competències* següents:

Planificar, organitzar, gestionar, dinamitzar i avaluar projectes; actuar en processos grupals considerant el comportament i les característiques evolutives de la infància i la joventut; utilitzar tècniques i recursos educatius d'animació en el temps lliure, i generar equips de personal monitor, dinamitzant-lo i supervisant-lo en projectes educatius de temps lliure infantil i juvenil.

- Pel que fa als **monitors**, les *habilitats i destreses* a assolir, en cursos de 80 hores, són:

«Aplicar tècniques bàsiques de comunicació institucional i personal, orientades als agents educatius, per transmetre informació en el desenvolupament d'activitats de temps lliure.



Analitzar els aspectes que caracteritzen la situació d'un equip de personal monitor de temps lliure com a grup.

Aplicar tècniques de selecció, acollida i acompanyament de les noves persones que s'han d'incorporar en l'equip de personal monitor, per permetre la creació d'equips de treball funcionals.

Utilitzar tècniques de direcció d'equips humans en el desenvolupament de projectes de temps lliure educatiu infantil i juvenil.

Discriminar tècniques de mediació en la gestió de conflictes que siguin aplicables al treball de mediació en equips de personal monitor de temps lliure.»

L'enfocament de *la formació inicial per competències* ha vingut per instal·lar-se i quedar-se entre nosaltres, també en el camp de l'educació en el lleure, de la mà del reconeixement i de la certificació de la professionalització de les tasques dels directors, coordinadors i monitors del lleure educatiu.

Sens dubte, la preparació del personal, la *formació* per intervenir en el món del lleure educatiu ha adquirit, definitivament, la complexitat que té en el conjunt de l'educació en els països del nostre entorn. Amb la nova normativa hem entrat en la fase d'aplicació del *nou enfocament de la Formació Professional*. Els canvis a fer no són menors. Entenem, però, més enllà de les consideracions jurídiques i polítiques precedents, que cal considerar la qüestió com una bona notícia i restar oberts a plantejar o participar en el corresponent *debat sobre el significat i l'abast del nou paradigma* per al sector del lleure educatiu.

La *formació permanent i continuada* dels directors, coordinadors i monitors del lleure ens obre un altre camp de reflexió. La realització de Seminaris i Cursos de Postgrau adreçats a coordinadors i directors d'esplais, per part de la FCE i la Universitat de Barcelona, i la detecció de necessitats de formació viscudes pels nostres equips de monitors, experimentada en el marc dels esplais federats, ens indiquen algunes possibles vies a seguir per tal de mantenir al dia la formació del personal i adaptar a les noves exigències la seva capacitació i competència tècnica. Temes com *la polivalència* per ocupar diferents llocs de treball o diferents funcions dintre del lleure educatiu i de les seves organitzacions hauran d'abordar-se, també, en un futur no massa llunyà.



Epíleg de l'autor

Com deia en la introducció d'aquest petit quadern, la idea de dedicar alguna reflexió sobre aspectes metodològics i pedagògics de l'Aprenentatge Servei (APS) va sortir d'algunes de les reunions ordinàries del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya i del treball realitzat amb monitors i responsables de Fundesplai i dels Projectes de la Fundació Esplai, en diversos llocs d'Espanya. Per circumstàncies ben diverses aquest estiu he disposat d'un temps apte per pensar amb calma en allò que els joves estan fent en molts esplais i aprofundir en el seu significat. Aquests quinze articlets en són el resultat.

La celebració de la Jornada de Formació de la Federació Catalana de l'Esplai (Movidic 2015) m'ha acabat de decidir a dissenyar un quadern que voldria que fos d'alguna utilitat en la formació de formadors dels Projectes d'APS i un material útil per a les persones que puguin estar interessades a conèixer una metodologia tan adient per a la motivació dels adolescents i joves, tant en el marc escolar com en el del lleure educatiu.

M'adono, en rellegir els textos, que els articles desenvolupen algunes de les meves més arrelades conviccions sobre els objectius i la metodologia a seguir en el terreny de l'educació dels adolescents i joves: la salvaguarda de la persona, com a subjecte social; la importància del compromís amb la comunitat local concreta; la necessària crítica a l'hegemonia del sistema consumista, neoliberal i global que supedita i subjuga el món de la vida ciutadana; la necessitat d'apel·lar al respecte, en la vida diària, a «l'home concret de carn i ossos, que naix, creix i mor, que menja i juga, i dorm i pensa»: el veí, el pròxim conegut o desconegut; la construcció d'unes relacions pacífiques; la recuperació d'aquella filantropia que naix de l'empatia radical, d'arrels quasi biològiques, que uneix els homes concrets entre si, allà on es desenvolupa la vida comunitària...

Amb el pas dels anys hom va aprenent a destriar el que és important i el que no. Tant de bo que aquest dir franc i aquest parlar del que la vida et va ensenyant ajudi una mica a algú a ser tenaç, a mantenir conviccions similars i a fer d'elles una pauta de conducta.

Salvador Carrasco Calvo

Provença, 324

08037 Barcelona

Tel. 934 588 700

www.aprenentatgeservei.cat