



Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades

Learning-Service: an educational practice that favors the strong participation of minors in the construction of cities

Aprendizagem-serviço: uma prática educativa que favorece a intensa participação dos menores na construção das cidades

Domingo Mayor Paredes

Domingo Mayor Paredes¹

1 Miembro del Grupo de Investigación HUM-267- ICUFOP. Profesor de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura- España. Doctorado en Educación, Universidad de Almería-España.

Fecha de recepción: 14 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de un estudio enfocado hacia el análisis de la influencia que tienen los proyectos de Aprendizaje-Servicio para favorecer la participación de los menores en la construcción de su entorno. La investigación tomó como eje de estudio un proyecto que se implementaba en aula de primaria, donde participaron diversos agentes socio-educativos. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de investigación y distintos instrumentos como estrategias para la recolección de información. Los resultados obtenidos permiten constatar el impacto positivo producido en la participación de los menores y en el entorno.

Palabras clave: *Aprendizaje-Servicio, participación de menores, relaciones colaborativas escuela-comunidad, aprendizajes significativos, ciudades educadoras.*

Abstract

This paper presents the partial results of a study focused on analyzing the influence of learning-Service projects to favor the participation of minors in their environment construction. The research took as axis of study a project that was implemented in primary classrooms, where various socio-educational agents participated. The case study was used as a research methodology and different instruments were used as collection data techniques. The results obtained show the positive impact on the children's participation and environment.

Key words: *Learning-Service, participation of minors, collaborative relationships school-community, significant learning, educating cities.*

Resumo

O trabalho apresenta os resultados parciais dum estudo focalizado no análise da influência que tem os projectos de Aprendizagem-serviço na participação dos menores na construção do entorno. A investigação tomou como eixo de estudo um projeto que foi implementado nas aulas de ensino primário e onde participaram diversos agentes socioeducativos. Utilizou-se o estudo do caso como metodologia da investigação e diversas ferramentas como estratégias para a coleta de dados. Os resultados obtidos permitem constatar o impacto positivo produzido na participação dos menores e no entorno.

Palavras chave: *Aprendizagem-Serviço; participação de menore; relações colaborativas escola-comunidade; Aprendizagens significativos, cidades educadoras.*

Introducción

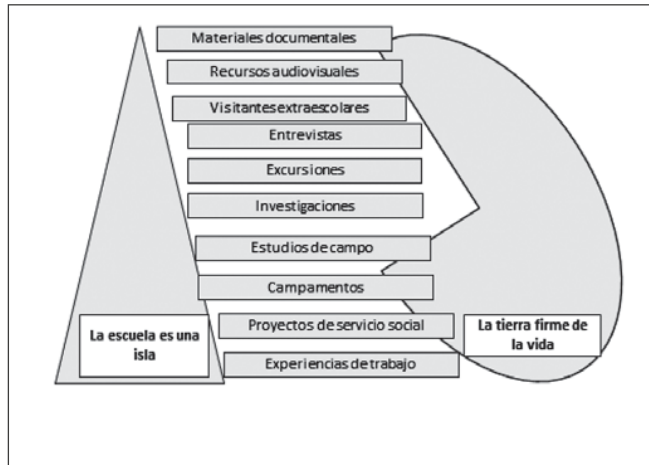
La conexión entre la escuela o educación formal y la comunidad-ciudad es una idea que ha ido madurando debido a los procesos sociales y educativos que se han ido entrelazando, así como a la identificación y análisis de diferentes prácticas educativas que se estaban implementando fuera del entorno escolar y a la evolución del pensamiento pedagógico (Carbonell, 2014; Dewey, 1950; Freire, 1983; Olsen, 1951; Trilla, 2005, etc.), que pasó de observar y analizar los fenómenos educativos en el ámbito escolar, a significar dichos fenómenos desde una perspectiva holística e integradora.

El reconocimiento progresivo de los espacios múltiples y heterogéneos que iban configurando el nuevo universo educativo², por parte de instituciones internacionales y nacionales y de estudiosos de la educación (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990; Carbonell, 2014; Delors, 1996; Trilla, 1993); su formalización disciplinar en áreas de conocimiento como la pedagogía, sociología, psicología, etc.; el potencial educativo de las tecnologías de la información y la comunicación; la necesidad de rentabilizar los recursos públicos y privados de un territorio; la invalidez de la escuela para hacer frente, por sí sola, a todas las demandas sociales vinculadas a la instrucción y formación integral, etc., son algunos elementos que han incidido: por un lado, en la reconfiguración del concepto de educación, ampliando sus contornos más allá del entorno escolar; y, por otro, en la búsqueda de nuevas formas de hacer y relacionarse, orientadas a promover sinergias para aprovechar el potencial educativo de las comunidades físicas y virtuales donde la escuela es considerada como un nodo³ más (Puig, 2009; Subirats, 2002) del conjunto de nodos que conforman el tejido de redes por donde transitan las personas y grupos humanos a lo largo y ancho de su vida.

Así, siguiendo a Trilla (1995) y Puig (2009) se pueden diferenciar cuatro momentos con diferentes niveles de articulación en el devenir histórico de la institución escolar:

- a) La escuela encerrada en sí misma. En este primer momento la escuela tradicional piensa que tiene el saber y los valores necesarios que necesitan los jóvenes. Esta imagen acabada del saber y los valores permite que la escuela se cierre sobre sí misma, creyendo tener toda la cultura relevante; el dispositivo no espera nada de la realidad que la circunda
- b) La escuela abierta al medio. Este segundo momento representa los postulados de la escuela activa, que considera que el saber y los valores son herramientas en continua evolución. Los mismos deben servir para que menores y jóvenes se adapten de forma crítica al medio y aprendan a vivir de modo cada vez más feliz y justo. Se concibe la escuela como preparación para la vida y, por ello, debe tender puentes (Figura 1) que la pongan en relación con la comunidad. En este sentido, Olsen (1951, p. 12) planteaba que: “La escuela moderna debe aprender a utilizar la comunidad como un laboratorio y libro de texto vivientes para conformar la vida personal y cívica”.

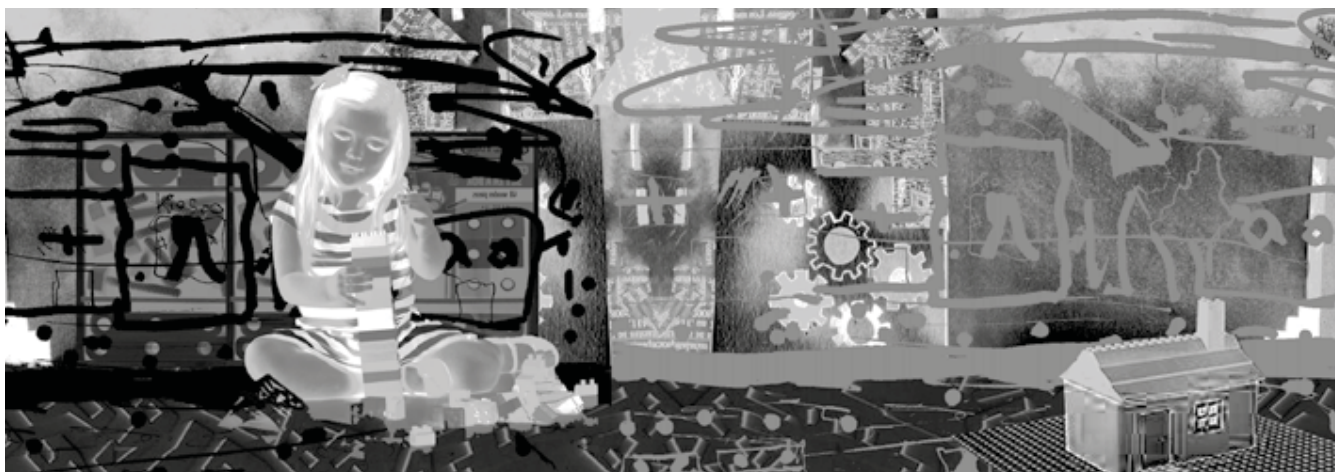
Figura 1. Diez puentes entre la escuela y la comunidad



- c) El medio es educativo. Un tercer momento está vinculado al reconocimiento del potencial educativo del territorio socio-cultural y económico donde se desenvuelven las personas y grupos humanos. Así lo pusieron de manifiesto distintos informes internacionales, dando lugar a la configuración de las tres categorías que conforman el universo educativo actual: educación formal, no formal e informal, para representar las

2 El *universo educativo* está conformado por los distintos ámbitos por donde circula la educación: formal, no formal e informal. En él se incluyen los diferentes agentes, instituciones, procedimientos, temáticas, etc. con influencia en el desarrollo individual y social (Trilla, 1993).

3 Cada uno de los puntos que permanecen fijos en un cuerpo vibrante. En una cuerda vibrante son siempre nodos los extremos, y puede haber varios nodos intermedios (Diccionario de la Real Academia Española, 2012).



múltiples y heterogéneas prácticas educativas que se estaban implementando al margen del contexto escolar. Desde esta perspectiva, se concibe el medio como:

Un libro abierto que puede leerse sensorial y cognitivamente, desde las inteligencias múltiples, y que activa las diversas dimensiones de la educación integral. En definitiva, un espacio de espacios abiertos al aprendizajes y a la socialización (Carbonell, 2014, p. 32).

- d) El medio es una red educativa. El cuarto momento supone un avance cualitativo en relación a la forma de trabajar en el territorio. La evaluación de los procesos puestos en marcha indica la insuficiencia de la escuela y, demás entidades, proyectos o influencias educativas de la sociedad en sí mismas, para dar respuestas eficaces a las nuevas demandas sociales, por lo que hay que avanzar en acciones que se sirvan de todas las redes de aprendizaje en la comunidad (Mayor y Rodríguez, 2015; Subirats, 2002). En esta línea de pensamiento van aflorando prácticas educativas donde la escuela y distintas instituciones públicas y sociales trabajan colaborativamente, orientadas por objetivos comunes: programas de desarrollo comunitario, ciudades educadoras, planes educativos de entorno, comunidades de aprendizaje, y los proyectos de Aprendizaje-Servicio, una práctica educativa sustentada en una doble intencionalidad: pedagógica y social, que ha servido como marco teórico del proyecto objeto de indagación que analizamos en este trabajo.

Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa de naturaleza multidimensional e interdisciplinar

Rastreando en los albores del siglo XX podemos identificar diferentes autores, postulados teóricos y prácticas que configuran las distintas líneas de intersección o itinerarios que dibujan este universo en construcción. Diversos estudiosos (Máximo, 2010; Puig y Palos, 2006) plantean que es posible encontrar los primeros antecedentes de esta metodología en el surgimiento, a principios de siglo XX, de la corriente educativa liderada, entre otros, por Dewey y James. Dewey defendía el “aprender haciendo”, y James propuso el servicio civil a la comunidad en sustitución del servicio militar, dando lugar a las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario estudiantil. En la institución universitaria dirigida por Dewey (Antioch College, EEUU) se inició en 1921 el programa de servicio comunitario: “considerado el pionero del aprendizaje-servicio” (Tapia, 2001, p.7). En dicha entidad el estudiantado realizaba servicios en el campo de la salud, la educación y otras áreas afines.

También las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire influyeron significativamente en los pioneros del ApS, tanto en EEUU -donde estuvo exiliado algunos años-, como en América Latina. En muchos de los planteamientos teóricos recogidos en algunas de sus obras (*Pedagogía del oprimido*; *La educación como práctica de la libertad*, etc.) se pueden apreciar las conexiones con las dimensiones estructurales del ApS, planteadas desde una concepción fuerte (Díaz, 2006). Su concepto de *praxis*, como suma de reflexión

y acción, está vinculado con el mapa conceptual del ApS; para Freire (1983) la teoría separada de la práctica es puro verbalismo inoperante y la práctica separada de la teoría es activismo ciego. También ha sido influyente su concepción del hombre, del mundo y de la educación. En esta línea plantea que la educación debe servir a los hombres y mujeres para leer la realidad, insertándose cada vez con mayor conciencia en ella para poder transformarla.

Por otro lado, el ApS, en su devenir sociohistórico, ha sido interpretado y materializado de múltiples formas, como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. Un estudio realizado por Kendal (1990, citado en Martínez, 2008, p. 629) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones y agentes que intervienen, ámbitos donde se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la constituyen, tipología de servicios, edades de los participantes, etc.), y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que se viene implementando por múltiples agencias en diversos contextos socioculturales.

A pesar de las diferencias y similitudes que guarda con otras prácticas experienciales (trabajo de campo, iniciativas solidarias y servicios comunitarios), el estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado un “consenso a nivel internacional que apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres dimensiones fundamentales” (Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Existe una planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades relacionadas que conforman el servicio a la comunidad; y c) El protagonismo fuerte del alumnado durante el diseño, implementación y evaluación de las acciones educativas. Por su parte, en el escenario iberoamericano se suele asumir la definición de ApS planteada por Puig y Palos:

Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (2006, p. 4).

Los proyectos de ApS se constituyen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza de los dispositivos escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escasa relevancia social (Pérez, 2012). Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, relevantes o útiles, y en la incapacidad del alumnado

para transferir y generalizar lo que aprende a situaciones de la vida real. En cambio, los aprendizajes en las acciones de ApS, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar, es decir: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido.

Todo ello favorece la significatividad, relevancia y utilidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad, y para ampliar conocimientos, sensibilidades y afectos. En este sentido, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes; por ser integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre diversas realidades donde se ha decidido incidir y, por ser relacional, ya que requiere el enganche de diversos agentes y agencias educativas.

La implicación fuerte de los menores en la construcción de su entorno

La “participación” puede ser concebida como un constructo borroso que regula y se manifiesta de diferentes formas en diversos ámbitos del vivir humano en las sociedades democráticas. En el universo educativo, el “tomar parte” puede interpretarse de distintos modos: como derecho, objetivo, proceso, medio, contexto, etc. (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009), significando con ello la diversidad de finalidades que persiguen las acciones que se implementan en los ámbitos de la educación formal y no formal.

En el contexto de la educación escolar, el término se viene utilizando, en general, como un mecanismo burocrático al servicio de la gestión. En este sentido, Feito plantea que “todos los estudios que han analizado la participación del alumnado refieren una situación que oscila entre la sumisión y la indiferencia” (2011, p.112). Así mismo se emplea, en el ámbito del aula, para describir situaciones que conllevan desiguales niveles de implicación del alumnado: escuchar, opinar, gestionar algo, estar apuntado a, o ser miembro de, tomar decisiones, etc. Lo cual destaca la existencia de múltiples formas, tipos, grados y ámbitos de participación (Trilla y Novella, 2001). Para clarificar el punto se vienen desarrollando varios análisis (*Tabla 1*) que señalan las características de los diversos tipos de participación y diferentes grados de implicación que conllevan.

Tabla 1. Distintos niveles de participación de los y las menores según diversos autores

Hart (1993)	Manipulación, Decoración y Simbolismo	Informados Consultados	Inician adultos y comparten con menores	Decisiones compartidas con los adultos
Casas (2008)	Informados	Escuchados	Participan en las decisiones	Se respetan las decisiones
Shier (2001)	Escuchados	Consultados	Involucrados en la toma de decisiones	Decisiones compartidas
Trilla y Novella (2001)	Participación simple	Participación consultiva	Participación proyectiva	Meta-participación
Fielding (2011)	Fuente de información	Agentes	Co-investigadores	Creadores de saber
Rubio, et al. (2015)	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
(Contínuum: Menor.....Mayor)				

Fuente: Elaborado por el autor

De los modelos de participación expuestos, conviene señalar algunas cuestiones: En primer lugar, los diversos tipos de participación reflejan, por un lado, distintas maneras de intervenir cualitativa y cuantitativamente, ya que favorecen desiguales niveles de implicación, así como la puesta en acción de distintas capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales. Por otro lado, evidencian la concepción de educación, alumnado o participantes y de práctica educativa que tiene la institución o personas encargadas de llevar a cabo la acción.

En segundo lugar, las formas de participación no son excluyentes, pues aquella cerrada o débil puede ser necesaria, en un primer momento, para el progreso hacia formas de participación más complejas, fuertes o compartidas. En este sentido, es importante identificar cómo y para qué se ponen en marcha los procesos participativos y el grado de protagonismo que asumen los participantes, ya que puede ser un elemento que sustenta modelos de educación cívica radicalmente diferentes (Susinos y Ceballos, 2012).

En último lugar, las prácticas educativas orientadas a favorecer la participación fuerte o negociada de los individuos, conciben a la misma como un objetivo y proceso de aprendizaje. Como plantean Llena, Parcerisa y Úcar, ser parte o tomar parte de una acción educativa es “un proceso en forma de bucle continuo a través del cual las personas aprendemos a participar participando. Y, participando, aprendemos a ser personas y miembros de una comunidad concreta” (2009, p. 124).

La participación en los proyectos de ApS se piensa desde una dimensión fuerte y negociada, debido a que es una de sus señas de identidad, junto a la vinculación de los aprendizajes y el servicio a la comunidad con el propósito de mejorarla, a partir

de la cual se configuran los mismos. En este sentido, el ApS se postula como una pedagogía de lo significativo y de lo que abre nuevas posibilidades (Puig y Palos, 2006), donde los participantes se involucran en asuntos públicos, asumiendo la responsabilidad que de ellos se deriva en las distintas etapas del proyecto: desde la elección del tema sobre el que se trabajará, hasta la ejecución de las acciones planeadas y la evaluación de la experiencia.

Además, la participación es planteada como un proceso de aprendizajes múltiples y multidireccionales, ya que las prácticas de ApS se articulan como un escenario complejo donde confluyen distintos elementos (grupo de iguales, relaciones con personas de la comunidad, actividades en el medio real, aprendizajes orientados a la acción, reflexión de las experiencias, etc.). Todo ello favorece que los protagonistas vayan desarrollando sus capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales.

Metodología

Contexto de la investigación

El estudio se llevó a cabo en un centro educativo público, ubicado en un barrio socialmente desfavorecido, alejado del centro de la ciudad y catalogado por las administraciones públicas como Zona con Necesidades de Transformación Social, debido a las situaciones de exclusión social que vive una parte significativa de la población: altos índices de desempleo, escasos niveles de formación para acceder a los nuevos yacimientos de empleo, altas tasas de absentismo escolar en primaria y abandono escolar en secundaria, etc. (Junta de Andalucía, 2005).

Imagen 1. Vista panorámica área de El Puche, se pueden apreciar algunas de las barreras arquitectónicas que lo separan del resto de la ciudad



Fuente: Agencia de Vivienda y Rehabilitación de Andalucía (2012)

Imagen 2. Lo que hace algunos años era un parque infantil, ahora se ha convertido en un espacio público deteriorado y sin interés para los menores y sus familias



Fuente: Fotografía del autor

En este contexto se viene implementado un programa de políticas públicas en materia de vivienda, que se materializó en el Plan de Reforma del Barrio. Con el mismo se pretende mejorar la calidad de vida de la población y, para ello, se han diseñado distintas actuaciones urbanísticas que van acompañadas de un trabajo socioeducativo con la población. Una de esas acciones socioeducativas está configurada por el *Programa Pedagogía del Hábitat*⁴ que tiene, entre otros objetivos, promover sinergias entre las distintas instituciones y profesionales que trabajan en la zona: educación, vivienda, salud, entidades sociales, universidad de Almería, etc.

Proyecto objeto de indagación

Una de esas acciones coordinadas y puestas en marcha fue el *Proyecto socioeducativo para la rehabilitación del Parque Garlochí*⁵, que trabaja en un espacio público abandonado que se había convertido en un vertedero de basura.

Para la rehabilitación del espacio se cuenta con la colaboración de distintos agentes e instituciones y se ha estructurado un proyecto de Aprendizaje-Servicio que tiene como propósitos: Promover sinergias educativas entre la escuela-comunidad-universidad; favorecer la construcción de una ciudadanía activa, responsable y crítica, y desarrollar metodologías innovadoras que promuevan aprendizajes significativos y útiles, dirigidos a la mejora de los espacios públicos.

Figura 2. Ámbitos donde se ha implementado el proyecto



Fuente: Elaborado por el autor

4 http://www.elalmeria.es/almeria/pequenos-Chanca-Puche-comodos-habitables_0_318868493.html#!

5 Para más información sobre el proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=Hyfb1FU8WcQ&t=960s>



Enfoque metodológico

De acuerdo con el propósito del estudio, se optó por un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, ya que favorece la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores y, además, aporta una mirada de los problemas educativos más amplia, rica y completa, pues toma en cuenta el contexto donde se producen los hechos (Pérez, 2001). Se utilizó el estudio de caso, con el propósito de comprender y explicar la singularidad y complejidad de un fenómeno singular: “La influencia de los proyectos de ApS en la participación fuerte del alumnado orientada a mejorar su entorno” (Stake, 2010).

Participantes

Los informantes que han participado, previo consentimiento informado, han sido: 9 profesores y 16 alumnos de primaria que ejercían como representantes de alumnos de 8 aulas comprendidas entre 3º y 6º grado; 6 alumnos y 1 profesora de Educación Social de la universidad y 2 representantes de entidades sociales. Para su selección se siguieron los siguientes criterios: obtener la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos y la disponibilidad e interés de las personas implicadas para colaborar positivamente (Stake, 2010).

Instrumentos y procedimiento

El proceso de indagación se realizó a lo largo de un curso escolar, contando con la presencia del investigador en el aula, y en otros lugares del barrio, dos días a la semana durante cuatro horas diarias, con el propósito de rastrear y obtener los datos en el contexto concreto, para lo cual utilizamos diversos métodos cualitativos, tomando como derrotero lo propuesto por Taylor y Bogdan (1992):

- a) La observación participante se llevó a cabo en el aula de educación primaria y en distintos espacios del barrio, utilizados por el alumnado durante el trabajo en el Parque Garlochí.
- b) La entrevista semiestructurada en profundidad individual fue dirigida a maestras, maestros y alumnado de primaria, a la profesora y alumnado de la Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería, y a representantes de entidades sociales del barrio.
- c) La entrevista semiestructurada grupal fue destinada al alumnado de primaria y de la universidad.
- d) El análisis de documentos se centró en el Plan de Rehabilitación del Barrio, el Proyecto Educativo de Centro, el Programa de la asignatura de Innovación Educativa, el Diario de prácticas del alumnado de la Universidad y en distintos materiales didácticos elaborados por el alumnado de primaria.

Los datos obtenidos en el curso de la acción fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido, con el interés de configurar las categorías o asuntos más relevantes. Para ello se llevó a cabo un conjunto de tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación sobre los datos, que permitió identificar las unidades de significado, codificar las mismas y posteriormente conformar las temáticas que se presentarán en una tabla posteriormente.

Con el propósito de intentar asegurar la credibilidad y replicabilidad de los datos (Pérez, Galán y Quintanal, 2012), y de eliminar el sesgo del investigador, las observaciones y entrevistas fueron grabadas en vídeo para, posteriormente, realizar la transcripción literal de todo el material recogido, presentándose la misma a los informantes para obtener su validación.

Con la intención de conseguir una información rigurosa, se han seguido los criterios de confiabilidad propuestos por Guba (1989): credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibili-

dad de la investigación. Para ello se han utilizado diversas estrategias: contextualización del objeto de estudio; registro audiovisual de la información alcanzada; validación de las transcripciones por los informantes y triangulación entre los distintos instrumentos de recogida de información y entre las diversas fuentes utilizadas. Por tanto, la información expuesta en el siguiente apartado es el resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de obtención de datos.

Resultados

Los resultados de tipo cualitativo se expresan de manera narrativa, sistematizados en función del grupo de actores que toma la palabra y con descripciones de algunos de los asuntos más significativos que fueron aflorando durante la investigación.

Menores enganchados en un proceso educativo al que pueden dotar de sentido y sentirse reconocidos

Después de las primeras sesiones formativas, realizadas en el aula de música del centro escolar, los representantes de alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º informaron a sus compañeros de aula de las actividades realizadas y de su participación en la rehabilitación del Parque Garlochí, ello motivó a que muchos menores quisieran participar en el proyecto. Durante el recorrido por el centro, hasta llegar al aula donde se desarrollaba la actividad, el Educador Social, coordinador del proyecto, recibía múltiples peticiones: “¿puedo participar yo en el arreglo del parque?”, era una pregunta que se repetía continuamente durante la estancia en el colegio (D.O)⁶.

El interés despertado en los menores del colegio (*Tabla 2*) provocó que la Jefa de Estudios, responsable de la planificación de las salidas al barrio, se replanteara el proyecto inicial, modificándose el número de salidas y ampliándose los grupos que participarían en distintas actividades relacionadas con la rehabilitación del parque (limpieza, pintura, entrevistas, decoración, etc.). El interés inicial de algunos de ellos estaba centrado en la realización de una actividad ubicada fuera de la rutina marcada

por el *currículum* del centro. Muchos de los menores planteaban: “El colegio es aburrido; se habla de muchas cosas que yo no sé, ni me interesan, etc.”. A medida que avanzaba el proceso, y se abrían espacios de reflexión sobre la práctica, fueron aflorando intereses relacionados con el compromiso, la solidaridad, el cuidado y la diversión.

Tabla 2. Aspectos significativos que destaca el alumnado de Educación Primaria

Asuntos que destacan	Nº de alumnos/as
1. Razones de la participación: -Para construir un sitio donde los niños puedan jugar -Para tener un barrio limpio y saludable -Porque el colegio es aburrido	14 10 8
2. Aprendizajes adquiridos: -Trabajar en equipo -Elaborar mezcla, pintar, hacer entrevistas, etc. -Compartir -Mayor conocimiento del barrio	10 10 8 6
3. Autoevaluación del interés: -Interés alto en participar	16
4. Sentimientos despertados: -Muy bien. Porque he participado en el arreglo del parque -Feliz. Porque hemos trabajado muy bien juntos	13 10
5. Pedido a los vecinos: -Que lo cuiden (que no lo rompan, que no tiren basura al suelo, etc.)	16
6. Pedido al Ayuntamiento: -Que ponga papeleras y que lo limpie -Que ponga vigilancia	11 5
7. Palabra o frase que simboliza la experiencia: -Esfuerzo -Satisfacción por el arreglo -Participación -Diversión	8 7 6 6

Fuente: Elaborado por el autor

Otro asunto relevante fue el deseo de los y las menores de realizar entrevistas a distintos profesionales del barrio y al vecindario. Esta actividad, que denominaban como “hacer de periodistas” (Ent. A.P. 2), les brindaba la posibilidad de reconectar con la lecto-escritura comprensiva, ya que tenían que recoger las opiniones de personas conocidas sobre un asunto que ellos consideraban importante: “la construcción de su parque” (Ent. A.P. 4) y, posteriormente, analizar las respuestas. Así mismo era una oportunidad de sentirse reconocidos y valorados por personas significativas del barrio: “He entrevistado a la

6 Abreviaturas utilizadas en el trabajo: Diario de Observación (D.O); Entrevista Profesorado Primaria (Ent. P. P); Entrevista Alumnado Primaria (Ent. A. P) y Entrevista Alumnado Universitario (Ent. A. U).

enfermera y a mi médica y les ha gustado mucho lo que estamos haciendo”, le comentaba efusivamente una menor a un grupo de compañeras (D.O).

Imagen 3. Alumnas⁷ de primaria, acompañadas por su maestra, entrevistan a la doctora del Centro de Salud



Fuente: Fotografía del autor

A pesar del esfuerzo físico realizado durante la rehabilitación del Parque: limpieza del espacio, hacer mezcla, pintar y decorar las paredes, además de la realización de entrevistas y fotografías: “Los y las menores preferían salir a trabajar antes que participar en las actividades curriculares” (Ent. P.P.1). En este sentido, la Jefa de Estudios del colegio planteaba: “Tenemos que empezar a pensar cómo mejoramos los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que los menores vengan contentos a la escuela. Con este proyecto hemos aprendido mucho”.

En este orden de ideas, el profesorado entrevistado (9), que participó durante la fase de implementación, destacaba las siguientes fortalezas del proyecto: “Ha despertado el deseo de aprender y la asistencia regular del alumnado al centro”; “ha promovido la implicación de los menores en el conjunto de las actividades”; “se ha producido una alta implicación del profesorado”, así como “la utilidad social y educativa del proyecto”.

⁷ Para la utilización de las fotografías que aparecen en este trabajo hemos obtenido la autorización de los padres a través del centro educativo, así como el permiso de las personas mayores de edad que aparecen en las mismas. Hemos optado por la introducción de las imágenes porque, como plantean Taylor y Bogdan: “Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden [...] Al lector le proporciona una sensación de estar allí, viendo directamente el escenario y a las personas” (1992, p. 148).

Asimismo, el alumnado universitario, que al principio era reticente a participar en el proyecto por la imagen mental que se había ido construyendo en base a algunas noticias sensacionalistas de algunos medios de comunicación, ya que nunca había visitado el barrio, exponía: “A través de estos proyectos los menores aprenden a trabajar en grupo, valores y a cuidar y participar en su entorno” (Ent. A.U. 5); “Me ha sorprendido positivamente el interés mostrado por los niños y su gran implicación en las actividades” (Ent. A.U. 2).

Imagen 4. Menores realizando tareas de pintura y decoración en el parque diseñado por ellos



Fuente: Fotografía del autor

Durante la experiencia los menores aprendieron a organizarse en pequeños grupos para llevar a cabo las distintas tareas implícitas en el proyecto propuesto por ellos. Cuando se les preguntó por los aprendizajes adquiridos, las respuestas más repetidas estaban vinculadas al trabajo en equipo, la elaboración, la mezcla y pintura, la realización de fotografías y vídeos, compartir el trabajo con compañeros y un mayor conocimiento del barrio. Este último asunto fue analizado con el alumnado en varias sesiones formativas (D.O) en las que se investigó la corresponsabilidad de distintos agentes (vecinos, administración pública y profesionales) y el uso y cuidado de los espacios públicos. Luego los menores decidieron emprender una campaña de sensibilización que consistía en el diseño y pegada de carteles en distintos lugares del barrio, en una carta dirigida al Alcalde y en una nota de prensa⁸ que hiciera visible su trabajo (D.O).

⁸ <http://www.noticiasdealmeria.com/noticia/76901/capital/ninos-y-jovenes-de-el-puche-rehabilitan-el-parque-garlochi-tras-un-proceso-participativo-con-las-familias-del-barrio-.html>

Generar espacios y tiempos para que las voces de los menores se reconozcan y valoren posibilitó un nivel elevado de compromiso y de satisfacción del alumnado en las acciones implementadas. Cuando se preguntó al respecto los niños exponían: “Me he sentido muy bien, porque hemos trabajado en un proyecto diseñado por nosotros que va a servir para que los pequeños puedan jugar” (Ent. A.P. 6). “Me siento feliz porque hemos trabajado muy bien juntos en algo que nos gustaba” (Ent. A.P. 10).

Imagen 5. Los y las menores crean juegos populares en el parque Garlochí



Fuente: Juan Enrique Moya Bernal

Interés, compromiso y satisfacción de los menores fueron algunos asuntos señalados por el profesorado de primaria que acompañaba las salidas; al tiempo, planteó las siguientes propuestas de mejora para el próximo proyecto: “Incluir el proyecto en el proyecto curricular de centro” (Ent. P.P. 2); “Desarrollar el proyecto durante más tiempo” (Ent. P.P. 6) y “Pensar en cómo incorporar a las familias” (Ent. P.P. 3). Ideas que se fueron construyendo a partir del establecimiento de relaciones colaborativas entre diversos agentes educativos, del campo de la educación formal y de la educación social, y de participar en acciones formativas que utilizaban otras metodologías y otros sentidos de la educación. Ello suponía abrir una brecha para repensar las prácticas escolares que, hasta ese momento, estaban instauradas en el centro (D.O).

Conclusiones y discusión

La participación de los menores, concebida como objetivo educativo, favorece la implicación fuerte de los mismos

A la luz de los resultados logrados en este estudio, es posible destacar dos dimensiones centrales que influyeron notablemente en la participación de los menores: las actividades conectadas a sus intereses (“La elección del servicio la hizo el alumnado”, Ent. P.P. 3) y los diferentes niveles de su implicación en las acciones que comprendían cada una de las fases del proyecto. Estos dos elementos, en la práctica, se hayan imbricados retroalimentándose mutuamente. Tomando en consideración dichas dimensiones queremos destacar algunas cuestiones.

En primer lugar, a lo largo del proceso de observación se detectó que la materialización de la participación del alumnado se va configurando en un escenario dinámico y relacional donde convergen, además de las dimensiones señaladas anteriormente, los elementos estructurales de los proyectos de ApS. Como ya se ha señalado, las prácticas de ApS se van conformando a partir de tres ejes, donde la participación activa del alumnado en las distintas fases del proyecto es considerada un elemento central de las mismas (Furco, 2007; Puig, 2009; Tapia, 2001). Aunque este marco referencial puede ser interpretado de forma diferente por distintos agentes, ofrece un escenario de posibilidad para desarrollar las capacidades de los menores como actores sociales, favoreciendo así la participación negociada o auténtica (Hart, 1993; Rubio, *et al.*, 2015), que conlleva un protagonismo fuerte del alumnado en el acontecer de la experiencia educativa.

Para conseguir el nivel de implicación fuerte, la participación de los infantes tiene que ser considerada como un objetivo educativo, el cual se oriente a favorecer la adquisición progresiva de capacidades complejas o de orden superior: Planificación de las acciones, resolución de problemas, tomas de decisiones, aprender a aprender, transferencia de los aprendizajes, etc. (Pérez, 2012), que conllevan un alto nivel de implicación y la circulación por diferentes tipos de participación (cerrada, delimitada, compartida), que en muchas actividades se conectaban. Esta observación coincide, en algunos aspectos, con investigaciones de la UNICEF que evidencian como: “con un adecuado acompañamiento adulto según el caso, los niños y niñas son capaces de planificar, gestionar y realizar cambios importantes en su medio ambiente” (Casas, *et al.*, 2008, p. 30).

Finalmente, se han constatado las bondades pedagógicas de la participación negociada. Un proceso que implica configurar las prácticas desde una relación más horizontal, y acompañar los procesos de creación y adquisición de aprendizajes de los menores generando espacios para que su voz sea escuchada en los procesos de toma de decisiones. Ello coincide con un variado cuerpo de investigaciones que señalan los beneficios de la participación activa del alumnado en las prácticas de ApS, ya que favorece la adquisición de aprendizajes significativos y útiles para conseguir mejoras en el ámbito escolar y social (Fielding, 2011; Mayor y Rodríguez, 2015; Susinos y Ceballos, 2012), así como el desarrollo de su autoestima (Furco, 2007) y la satisfacción personal (Folgueiras, Luna y Puig, 2014).

Finalmente, en relación a la prospectiva, se propone avanzar en distintas líneas:

- Indagar las razones que sustentan la participación de los distintos agentes implicados en las prácticas de ApS.
- Explorar la influencia de esta experiencia en la formación del alumnado de primaria y de la universidad a medio-largo plazo.
- Analizar la influencia de los proyectos de ApS en los cambios y mejoras producidas en el centro educativo y en la comunidad.

Referencias

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (1990). *Carta de ciudades educadoras*. Obtenido desde <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Casas, F., González, M., Carme, M., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar: elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), pp. 31-61. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), pp.1-15. Obtenido desde <http://www.ricoci.org/deloslectores/5994Luna.pdf>
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Furco, A. (2007). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En González, A. (Coord.), *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires, pp. 175-183.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J., y Pérez, A. I. (Coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos innocenti*, 4, pp. 1-48. Bogotá: UNICEF. Obtenido desde <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- Junta de Andalucía. (2005). *Actuaciones en barriadas y zonas con necesidades de transformación social*. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Obtenido desde http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocialopencms/system/bodies/Zonas_Transformacion_Social/Publicacion/memoria_2005/Memoria_Barriadas_2005.pdf
- Llena, A., Parcerisa, A., y Úcar, X. (2009). *10 ideas claves. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Martínez, O. A. (2008). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), pp. 627-640. Obtenido desde <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/36482>

- Mayor, D., y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), pp. 262-279. Obtenido desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART11.pdf>
- Máximo, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Revista Científica Tzboecoén*, 5, pp. 108-125. Obtenido desde <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOE-COEN-5.pdf>
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Obtenido desde http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Olsen, E. (1951). *La escuela y la comunidad*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 357, pp. 60-63.
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), pp. 111-126. Obtenido desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>
- Shier, H. (2001). Los caminos hacia la participación: Aperturas, oportunidades y obligaciones. *Children Society*, No. 15, pp. 107-117. Obtenido desde http://www.harryshier.net/docs/Shier-Caminos_hacia_la_Participacion-Inglaterra-2001.pdf
- Subirats, J. (2002). El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas. *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp. 21-50.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, No. 359, pp. 24-44.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (1995). La escuela y el medio: una reconstrucción sobre el contorno de la institución escolar. *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Revista Educación y Ciudad*, No. 7, pp. 73-106. Obtenido desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705054>
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 26, pp. 137-164. Obtenido desde <http://diposit.ub.edu/dspace/bits-tream/2445/56924/1/502327.pdf>

