

Treball per projectes amb servei a la comunitat

Xus Martín García*

Resum

Aquest article té com a objectiu contribuir a recuperar un element constitutiu del treball per projectes, però que sovint ha estat ignorat en la pràctica escolar: el servei a la comunitat. Per fer-ho, es recuperen les aportacions d'autors de finals del segle XIX i primera meitat del segle XX que, des de diferents perspectives, reivindiquen la projecció social i l'acció en el medi com a trets bàsics de la recerca cooperativa. Es presenta la proposta metodològica del treball per projectes hereva de Dewey i de Kilpatrick, i s'incorporen les modificacions que l'acció de servei suposa en l'àmbit didàctic i els beneficis que genera des del punt de vista formatiu. Finalment es descriuen dues experiències de treball per projectes amb servei a la comunitat. Al llarg de l'article es defensa que qualsevol recerca augmenta el seu potencial educatiu si té una voluntat transformadora, si es fa amb la intenció de millorar l'entorn.

Paraules clau

recerca cooperativa, aprenentatge servei, projectes, pedagogia activa, compromís cívic

Recepció de l'original: 23 de novembre de 2011

Acceptació de l'article: 11 de desembre de 2011

Introducció¹

El treball per projectes té una llarga trajectòria en educació i, més concretament, en l'àmbit escolar. La seva presència a les aules varia en funció dels contextos i els nivells educatius, com també la nomenclatura usada al llarg del temps per fer referència a pràctiques similars: recerca cooperativa, projectes interdisciplinaris, projectes de recerca, projectes col·lectius, pedagogia del projecte, i activitats de descoberta, entre d'altres. Malgrat els beneficis formatius i intel·lectuals que els seus defensors li assignen —i, fins i tot, la simpatia que genera entre els professionals de l'educació— la realitat és que la seva expansió i arrelament ha estat força discret i ens trobem davant d'un tipus d'activitat que no sempre s'ha fet prou visible.

A Catalunya el treball per projectes ha revifat darrerament a propòsit, en bona part, de l'encàrrec que des del Departament d'Educació de la Generalitat es va fer el 2007 a les escoles de primària per tal que introduïssin un projecte interdisciplinari en cada cicle educatiu². Les adaptacions d'aquesta pràctica als diferents entorns escolars han estat molt variades. Mentre que en alguns casos s'ha insistit en l'activitat de recerca, en altres ha primat el treball cooperatiu, el desenvolupament de competències o la mirada interdisciplinària. També des de l'educació secundària alguns do-

(*) Professora titular de la Facultat de Pedagogia de la UB i membre del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Actualment coordina el Màster d'Educació per a la ciutadania i en valors, i el grup de Millora de la Qualitat Docent amb el projecte «Universitat i responsabilitat social: implementació d'experiències d'Aprenentatge Servei a la Facultat de Pedagogia de la UB». Adreça electrònica: xusmartin@ub.edu

(1) Aquest article forma part del projecte «Aprenentatge servei i educació en valors», del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM), de la Universitat de Barcelona, que ha estat finançat amb un ajut a la recerca concedit pel programa RecerCaixa 2010 (IP: Josep M. Puig i núm. expedient: 2010ACUP 00219).

(2) Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Article 9.4: «En cada cicle es realitzarà com a mínim un treball o projecte interdisciplinari de caire competencial sobre un aspecte de la realitat, amb activitats que requereixin l'aplicació de coneixements de diverses àrees».

cents i alguns centres —que no tenien l'encàrrec de l'administració— han optat per incorporar metodologies properes al treball per projectes a l'hora de gestionar activitats acadèmiques com ara els crèdits de síntesi o el treball de recerca de quart curs de l'ESO i de batxillerat. La generalització del treball per projectes ha aterrat, com era d'esperar, en experiències diverses amb diferents graus de fidelitat a l'esperit i maneres de fer de les propostes inicials. Així, en el moment actual ens trobem amb una àmplia varietat d'espais on ubicar els projectes però també de tarannàs diferents pel que fa a la seva aplicació.

En aquest article volem contribuir a recuperar els elements constitutius del treball per projectes, una metodologia coherent amb els principis democràtics de la pedagogia activa i carregada de valors. I ho volem fer posant l'èmfasi en un aspecte sovint absent en la majoria d'experiències: el servei a la comunitat. Defensarem que qualsevol recerca augmenta el seu potencial educatiu si té la voluntat de fer una aportació que contribueixi a millorar una part de l'entorn. Començarem recuperant les idees i les propostes d'autors que ens han precedit i que —amb més o menys fermesa— ja incorporaven la projecció social i l'acció en el medi, com un tret propi de la recerca cooperativa. Continuarem presentant la proposta metodològica d'aquesta pràctica, i les modificacions que introdueix el servei a la comunitat. I tancarem l'article mostrant dos exemples de treball per projectes realitzats amb la voluntat de contribuir a millorar l'entorn.

Treball per projectes i intervenció en la comunitat

El treball per projectes i les activitats d'aprenentatge servei es poden entendre com una concreció de pràctiques educatives, escrits teòrics i tradicions pedagògiques de finals del segle XIX i primera meitat del segle XX. Aportacions que comparteixen la seva crítica al tractament que l'escola fa del coneixement —un plantejament acadèmicista, descontextualitzat i fragmentat—, i a les maneres que s'usen per ensenyar i aprendre, clarament esbiaixades a la didàctica verbalista, la mecanització del saber i l'absència d'activitat reflexiva. Crítiques que porten els seus autors a imaginar noves propostes més atentes a la naturalesa de l'infant, capaces de potenciar el seu interès natural per aprendre, i que aprofiten la relació entre iguals com a recurs formatiu.

L'autor que de manera més clara posa els fonaments de les metodologies que aquí ens ocupen és John Dewey (1859-1952), qui reivindica l'experiència com a motor d'aprenentatge i afirma que el pensament té el seu origen en una situació problemàtica que cal resoldre mitjançant un esforç de recerca. Considera que el procés de coneixement individual és semblant al que es du a terme en les comunitats científiques i que de la mateixa manera que la ciència és un assumpte comunitari, també ho hauria de ser l'activitat que condueix al coneixement i que ell defineix com *activitat associada amb projecció o benefici social* (Dewey, 1997, p. 31). Malauradament aquests dos factors —el caràcter cooperatiu i la contribució a la societat— no sempre han estat prou considerats a l'hora de interpretar Dewey i de traduir la seva proposta a l'àmbit educatiu. És evident que l'activitat *en i per a* la comunitat que l'autor defensa, reorienta la finalitat de l'educació i exigeix fortes modificacions en una institució tan poc permeable a l'experiència social, com durant molts anys ha estat l'escola.

Una altra referència clau pel que fa a l'aprenentatge interdisciplinari són els mètodes globalitzats d'Ovide Decroly (1871-1932). L'autor parteix del fet que els nens tenen una percepció global de la realitat que els envolta, i que l'escola l'ha de considerar a l'hora de dissenyar el currículum. La seva proposta de centres d'interès, en tant que eixos al voltant dels quals s'organitzen les activitats Escolars, pretén garantir aprenentatges significatius i implementar un currículum obert, alternatiu al currículum fragmentat en disciplines, propi de la institució escolar.

Des d'un altre context social i polític ens arriba el llegat d'Anton Semiónovitx Makarenko (1888-1939), qui des de la pràctica amb adolescents inadaptats mostra amb contundència els efectes formatius d'una educació basada en el treball productiu i en la creació de comunitats fortes (Makarenko, 1935). Makarenko defensa una idea de col·lectivitat centrada no només en la interacció entre els seus membres sinó sobretot en l'existència de vincles de responsabilitat davant d'una finalitat comuna i ens adverteix que l'harmonia entre els interessos del col·lectiu i els interessos de l'individu possibilita la creació de persones útils per a la societat i satisfetes amb elles mateixes (Makarenko, 1979, p. 107).

També en els escrits de Célestin Freinet (1896-1966) trobem elements claus del treball per projectes i de l'aprenentatge servei. Freinet defensa que els infants aprenen perquè són capaços d'actuar en els medis en què participen i fonamenta l'activitat escolar en el tempteig experimental que duen a terme els alumnes davant problemes que els interessen i que volen resoldre, un procediment propi del mètode científic.

«La recerca científica no és més que tempteigs, salts cap endavant, reculades» dirà l'autor a l'hora de defensar la introducció de l'activitat de recerca a l'escola. Una activitat intel·lectual que vincula al treball cooperatiu. «Recomanem les reunions de recerca en comú, on tota la cooperativa estudiï conjuntament i conjuntament decideixi. (Freinet, 1962, p. 144)

En l'intent de donar resposta als problemes plantejats, els infants usen el coneixement de què disposen i formulen una hipòtesi inicial que han de verificar o refutar al llarg de la recerca, comproment-se a explicar els resultats a altres col·lectius de dins i fora de l'escola.

I, per últim, recuperem l'obra de Joaquim Franch (1944-1987), pedagog català que va desenvolupar la pedagogia del projecte tot fomentant intervencions educatives compromeses amb l'entorn. La participació infantil, la implicació en temes socialment rellevants, l'amor al país i la protecció del medi ambient són elements presents en els seus escrits i en les pràctiques que va liderar des de l'àmbit del lleure i de l'escoltisme, entre les que destaca el projecte en defensa dels Aiguamolls de l'Empordà (Franch, 1985).

La recerca científica convertida en metodologia didàctica

Els ideals reivindicats des de les pedagogies innovadores es fan, de manera progressiva, un lloc en el pensament educatiu però també en la pràctica quotidiana de molts mestres. Fruit de l'avenç en paral·lel de la teoria i la intervenció a les aules sorgeixen noves propostes que suposen una modificació important en la naturalesa de les escoles, tant pel que fa als continguts curriculars com a les maneres d'orientar el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Una d'aquestes és el treball per projectes, que William Heard Kilpatrick (1871-1965), deixeble de John Dewey, formula el 1918

amb la intenció de traduir el procés de coneixement formulat pel seu mestre en un mètode didàctic que permeti guiar l'activitat de recerca a les escoles. Juntament amb el valor de l'experiència, insisteix en la necessitat que allò que s'estudia a les aules resulti interessant per als alumnes i sigui d'utilitat. Considera que un treball per projectes ha de ser una proposta entusiasta d'acció, capaç d'engrescar els alumnes que l'han de dur a terme col·lectivament, però que també ha de tenir una dimensió pràctica que permeti millorar algun aspecte de la realitat. L'autor formula diferents fases en el desenvolupament d'un projecte —decidir el propòsit del projecte, elaborar un pla de treball, executar-lo i avaluar-lo— i confia que aquesta trajectòria permeti als infants afrontar-se al coneixement i adquirir nous sabers de manera similar a com ho fan les comunitats científiques (Kilpatrick, 1967). En l'actualitat podem dir que, respectant la proposta didàctica de Kilpatrick, molts treballs per projectes s'estructuren al voltant de cinc fases (Martín, 2008):

- *Detectar temes de interès.* El projecte s'inicia convidant els infants que pensin temes que vulguin conèixer a fons amb independència de la seva rellevància acadèmica. L'objectiu és detectar quins són els interessos del grup, animar la presentació de propostes, motivar el seu estudi i triar-ne una.
- *Formular interrogants.* És una fase orientada a la motivació i implicació de tots els membres del grup en l'estudi del tema escollit. El plantejament de preguntes abundants ajuda a obrir el tema, afavoreix la implicació dels infants, permet definir els punts de partida i determinar els reptes que orientaran la recerca.
- *Elaborar informació.* El grup s'organitza en comissions de treball, cadascuna de les quals s'especialitza en una part dels interrogants plantejats anteriorment. Els infants, per apropiari-se del contingut que necessiten, usen fonts d'informació diverses que impliquen tasques d'observació, de relació d'idees i de contrast d'opinions.
- *Sintetitzar la informació.* Els infants duen a terme un treball creatiu i autònom que es basa en l'estructuració dels coneixements: han d'ordenar la informació seleccionada, discriminar les idees més significatives, establir relacions entre elles, expressar-les i plasmar-les de manera entenedora.
- *Avaluar i comunicar els aprenentatges.* El grup valora els aprenentatges adquirits al llarg del projecte i cada comissió de treball comunica a la resta els resultats que ha obtingut respecte als interrogants inicials. El conjunt de la recerca també es pot donar a conèixer fora de l'escola.

Més enllà de les adaptacions introduïdes en cada context i les modificacions pròpies que requereix cada experiència, considerem que la proposta metodològica de Kilpatrick s'ha mantingut al llarg del temps. És evident, però, que no ha succeït el mateix respecte el tarannà social que Célestin Freinet i, especialment, John Dewey van atorgar al treball per projectes. L'activitat amb benefici social, feta amb la voluntat d'incrementar el benestar de la comunitat i, en conseqüència, oberta a la solidaritat, ha quedat sovint diluïda. Dewey defensava l'aplicació del mètode científic a la totalitat dels problemes humans i socials, pensava que mitjançant la deliberació i la recerca cooperativa els científics han de ser capaços de formular propostes que permetin resoldre conflictes de situacions concretes i introduir canvis per tal d'aconseguir allò que consideren desitjable i òptim (Bernstein, 2010, p. 151-156). Un model

que havia de servir d'inspiració a l'escola. Aquest accent marcadament social no ha arrelat amb força en la metodologia del treball per projectes; més aviat l'adquisició d'aprenentatges ha primat sobre l'aportació significativa en el medi. Així, el treball per projectes ha resultat útil per tal que els infants aprenguin a partir de l'activitat i de la recerca cooperativa però no ha estat prou potent per implicar-los en la millora de les necessitats existents a la comunitat.

Com els projectes queden radicalment modificats quan s'obren a la comunitat

Amb la voluntat de recuperar les idees de Freinet i de Dewey, sobre el treball per projectes orientats als problemes de la vida i amb una clara voluntat social, mostrarem la contribució que el servei a la comunitat aporta a aquesta pràctica educativa. Ho farem, en primer lloc, posant de manifest quina és la modificació bàsica. En segon lloc, revisant els continguts de les fases presentades anteriorment i, per últim, destacarem els aspectes que del servei se'n deriven i que, al nostre entendre, intensifiquen el potencial formatiu del treball per projectes.

La modificació que el servei introdueix a un treball per projectes és clara: la realització d'una acció concreta. Junt amb la recerca, el treball cooperatiu, els interessos dels infants, la mirada interdisciplinària dels temes i la implicació dels joves en el seu procés d'aprenentatge, els projectes amb servei exigeixen una intervenció en la comunitat, que pot traduir-se en accions diverses. Així, trobem projectes que ofereixen ajut a un col·lectiu determinat, que s'orienten a conservar o recuperar part de l'entorn natural, que divulguen coneixements adquirits que poden ser d'interès col·lectiu, que denuncien situacions injustes, que permeten l'entrenament d'habilitats específiques o d'altres. Amb independència de la problemàtica concreta que s'abordi en cada cas, entenem que el servei esdevé en tots ells un element transformador perquè dona una nova orientació al projecte: millorar una part de la realitat.

Pel que fa a la trajectòria metodològica que recorren habitualment els treballs per projectes, considerem que la introducció del servei no altera les fases habituals, tot i que modifica les tasques que en elles es duen a terme. Assenyalarem breument quines són aquestes.

Detectar necessitats en l'entorn. La consigna que es dona al grup a l'hora de fer propostes canvia. No es tracta només de pensar temes que interessin, sinó temes que permetin intervenir en el medi per millorar algun aspecte que el grup consideri que no va prou bé. Per tal que els infants puguin apropar-se a temes considerats socialment rellevants, els educadors hauran de dissenyar activitats dirigides a conèixer l'entorn. Sense aquest coneixement previ serà difícil que el grup detecti necessitats reals per implicar-s'hi.

Formular possibilitats d'acció i interrogants. L'apertura del tema suposa plantejar preguntes que guii la recerca però també pensar propostes d'accions que puguin ser assumides pel grup. Es tracta de definir un repte col·lectiu que vinculi els coneixements a l'acció. Els infants han d'imaginar fonts d'informació que els facilitin els aprenentatges que necessiten i també han de pensar espais o entitats que ofereixin accions de servei.

Elaborar la informació i preparar-se pel servei. L'activitat del grup s'orienta a l'adquisició de coneixements i competències imprescindibles per dur a terme un servei de qualitat. Això suposa tasques diverses, com ara usar les fonts d'informació seleccionades anteriorment, entrenar destreses, o apropar-se al medi per tal de garantir que l'acció prevista és realment útil i té un benefici per als receptors.

Sintetitzar la informació i realitzar el servei. El conjunt d'aprenentatges —de continguts, valors, habilitats i destreses— que s'han dut a terme durant la recerca es posen en joc i s'activen durant la intervenció en el medi. Atès que la realització del servei no sempre es tradueix en un acte puntual al final del projecte, és probable que en les primeres sessions el grup s'adoni de la necessitat d'adquirir nous aprenentatges per millorar la seva acció.

Avaluar, comunicar i celebrar. Cada projecte, en funció de la temàtica que aborda, permet sistemes de comunicació dels resultats més coherents que d'altres. Al marge d'aquest fet, la realització d'un servei implica, sovint, contacte entre persones o entitats. En aquests casos convé introduir activitats que permetin fer una valoració complexa de tot el procés i també celebrar conjuntament allò que s'ha aconseguit.

Hem vist com la incorporació del servei orienta el treball per projectes cap a la millora del medi. Hem vist també, quines modificacions es deriven a nivell didàctic i quines tasques s'introdueixen en cadascuna de les fases habituals. Ara volem assenyalar breument quatre aportacions referides al seu potencial formatiu. Entenem que un projecte amb servei a la comunitat intensifica el sentit dels aprenentatges, la creació de capital social, l'educació en valors, i la construcció d'un autoconcepte positiu (Puig, 2009, p. 9-15).

Donar sentit als aprenentatges. Els projectes amb servei permeten als infants saber, de manera gairebé immediata, quina és la utilitat d'allò que aprenen, ja que ho veuran reflectit en els resultats de la seva acció. D'una banda, l'aplicació directa dels coneixements a la realitat ajuda a percebre'ls com a eines necessàries per comprendre i transformar el món en lloc de continguts exclusivament acadèmics. De l'altra, l'ús contextualitzat de conceptes, procediments, destreses, competències i valors incideix directament en una major motivació dels infants que tenen l'oportunitat, en bona part, de proposar-se fites i dirigir els seus aprenentatges.

Crear capital social. L'acció orientada a resoldre un problema comú és en si mateix un exercici de ciutadania. Els projectes amb servei parteixen de la convicció que els infants són ciutadans i poden participar a la comunitat. Per això, amb la sensibilització sobre temes problemàtics, se'ls exigeix una acció que busqui millorar-los. Es tracta d'una metodologia que apunta directament a la preocupació pel bé comú, i que afavoreix el sentiment de pertinença i compromís amb un col·lectiu, contribuint d'aquesta manera a la creació de capital social. El servei als altres introdueix una idea de democràcia que, com diu Dewey, no es limita a una forma de govern, sinó que fonamentalment és una forma de vida associada entre individus que comparteixen perspectives i necessitats.

Educar en valors. Si bé qualsevol recerca col·lectiva està impregnada de valors —com ara, col·lectivitat, autonomia, democràcia, diàleg, empatia, recerca d'acord, o respecte— que els infants practiquen mentre treballen, el servei a la comunitat n'afegeix la responsabilitat cívica, l'altruisme i la solidaritat. La voluntat de transformar

la realitat buscant el bé comú en lloc del benefici personal, predisposa a descobrir necessitats que viu part de la població, a fer visibles àmbits sobre els quals cal prendre consciència. En aquest sentit, els projectes amb servei ajuden a despertar l'interès pels altres, el sentit crític, la sensibilitat i la voluntat de participar en diverses causes. També l'acció en el medi desencadena processos d'adquisició pràctica i viencial de valors i competències morals.

Impulsar la construcció d'un autoconcepte positiu. El servei a la comunitat permet als infants constatar que la seva acció contribueix a modificar l'entorn: una constatació difícil de fer en la majoria d'activitats escolars i que té conseqüències importants en el desenvolupament personal pels sentiments de confiança que genera. També aporta confiança en un mateix en experimentar la utilitat de la pròpia aportació a la societat, confiança en els companys amb els que s'ha realitzat el projecte i també confiança en les entitats socials amb les que s'ha col·laborat. De la mateixa manera, assumir —individualment i col·lectivament— els reptes que té plantejada la comunitat desencadena emocions positives, augmenta l'autoestima, genera sentiment de satisfacció per la tasca realitzada i, en síntesi, afavoreix la construcció d'un autoconcepte positiu.

Dues experiències de treball per projectes amb servei a la comunitat

No volem tancar l'article sense mostrar algun exemple de treball per projectes amb servei a la comunitat. Per això a continuació descrivim breument dues experiències dutes a terme en dos contextos educatius ben diferents. La primera recull el treball fet per un grup d'adolescents que cursen la seva escolaritat fora de l'escola ordinària i ho fan en una Unitat d'Escolaritat Compartida. La segona experiència correspon a un Institut d'Educació Secundària i està ubicada en els treballs de recerca que formen part del currículum de segon curs de batxillerat.

El 'Racó de perruqueria'³

Els educadors d'una Unitat d'Escolaritat Compartida (UEC), proposen al grup més antic del centre que —aprofitant el bon domini que han demostrat en el taller de fusteria durant el primer trimestre— construeixin material per a una classe de parvulari (P4) d'una escola del barri. Als joves els agrada la idea i dies després fan una visita al parvulari amb l'objectiu de veure com és i de parlar amb les mestres. Aquestes els suggereixen fer capsos i safates de fusta per guardar colors, ceres i diferents materials, però els joves —que han observat l'estat deteriorat dels *racons de joc*— proposen construir-ne un de nou, idea que sorprèn i entusiasma a les mestres. Els adolescents reben amb timidesa i satisfacció els seus comentaris afalagadors i es comprometen amb elles a construir un *racó*. Després de consultar els parvuls, es decideix que sigui el *racó de perruqueria*. Mitjançant dibuixos i explicacions orals, els nens i nenes de P4 fan la demanda formal al grup de la UEC.

Al llarg de cinc mesos, els joves —vuit nois i una noia— destinaran un mínim de dues tardes a la setmana a dissenyar, planificar, fer la maqueta i, finalment, construir

(3) Experiència realitzada per un grup de joves de la Unitat d'Escolaritat Compartida Esclat-Bellvitge durant el curs 2009-2010. Els educadors responsables del projecte van ser Juanjo Chiva, Lluís Piñana i Begoña Leyva.

el racó de perruqueria per al parvulari. A diferència del treball habitual en els tallers (on s'elaboren peces individuals a partir d'un model previ), ara és el grup qui dissenya conjuntament el producte. Una de les primeres feines consisteix en buscar i consultar fonts d'informació que els permetin adquirir els coneixements que necessiten. Així, a més de la formació tècnica que reben al centre (tècniques per treballar la fusta, ús de maquinària, destreses manipulatives, etc.), també adquireixen coneixements no previstos en la programació inicial dels tallers però que són imprescindibles per a fer una construcció útil i segura per una classe de P4. Coneixements sobre sistemes de seguretat —per tal que els petits no prenguin mal—, tipus de fusta, característiques de cadascuna d'elles, relació qualitat-preu, elaboració de pressupostos, i també informació sobre decoració infantil que els permeti construir un producte atractiu per als infants. El treball col·lectiu també els situa davant tasques noves com ara discutir propostes, arribar a acords, cedir, repartir-se feina i planificar junts. Mentre dura el projecte, pàrvuls i adolescents es troben en diferents ocasions. Aquest fet convida els adolescents a desenvolupar valors com la cura dels altres o la delicadesa en el tracte, alhora que els exigeix l'ús de competències comunicatives que els permetin fer-se entendre i interpretar correctament allò que volen els infants.

El treball per projectes finalitza amb una invitació dels pàrvuls als joves de la UEC perquè vagin a jugar amb ells. Els grans es troben de manera inesperada exercint de monitors. Aquesta experiència la destaquen tots els adolescents el dia de l'avaluació final del projecte. També subratllen la impressió que els va fer que la direcció de l'escola sortís a rebre'ls i els agrais públicament la seva feina. Però el més comentat va ser la satisfacció que van sentir en veure com els nens jugaven a «la seva perruqueria».

A peu per l'Alt Congost. Tres rutes per gaudir d'Hostalets de Balenyà i Tona⁴

Aquesta experiència recull el treball de recerca de segon de batxillerat⁵ de dos estudiants, que es plantegen elaborar tres rutes a peu amb l'objectiu de donar a conèixer els llocs més emblemàtics dels seus pobles, Hostalets de Balenyà i Tona. El punt de partida del treball de recerca és doble. En primer lloc, l'afició dels joves per l'excursionisme i per la història. En segon lloc, la voluntat de donar resposta a una necessitat que detecten en el seu entorn i que en la introducció al treball expliquen amb les següents paraules: «Després de sentir durant anys i anys que Hostalets de Balenyà no tenia res d'interessant, ja començava a ser hora que algú es plantegés fer algun treball o llibre per donar a conèixer tot allò que la gent ignora. Aquests hem estat nosaltres, dos estudiants de segon de batxillerat amb un treball de recerca que hem fet amb molt de gust».

El projecte s'inicia amb la consulta de diferents materials sobre rutes de muntanya i rutes turístiques que permetin els joves a definir la forma que volen donar al seu treball. Decideixen que aquest consti de tres rutes, cadascuna de les quals ha

(4) Treball de recerca realitzat pels alumnes Jordi Ginesta i Josep Milà i tutoritzat pels professors Joaquim Pratsobreroca i Joan Brussosa, de l'IES Pere Barnils de Centelles (Osona). Disponible a: <http://web.rutes.proxarxa.net/proleg.php> [Accés: 23.10.2011]

(5) Per saber-ne més respecte l'aprenentatge-servei aplicat al treball de recerca de batxillerat es pot consultar la memòria de la llicència d'estudis de Joan Brussosa, que porta com a títol: *Aprenentatge Servei en l'educació secundària. Aplicacions d'APS en el treball de recerca de batxillerat*. Disponible a: www.xtec.es/sgfp/llicencies/200809/memories/ [Accés: 23.10.2011]

d'oferir deu punts d'interès i la seva representació al mapa. Dues de les rutes tindran un fort atractiu paisatgístic —una d'elles per la costa—, mentre que la tercera es destinarà bàsicament a conèixer el llegat històric del poble de Tona. A partir d'aquest moment els joves elaboren cada ruta seguint el mateix procés: fixen, en primer lloc, com a punt de partida un indret del poble amb el qual ells estan relacionats, i una meta de les seves caminades. Entre aquests dos espais introdueixen els diferents punts de interès, esforçant-se per recollir indrets coneguts amb d'altres poc explorats. Això els suposa destinar hores a fer les excursions que volen proposar i controlar el temps de durada i la distància entre els diferents punts (en el treball final les rutes tenen una durada entre quatre i cinc hores caminant i una distància entre deu i catorze quilòmetres). Posteriorment busquen informació sobre els punts d'interès fixats a cada ruta. Més enllà d'alguna publicació local, els joves troben un gran buit pel que fa a informació escrita. Per aquest motiu inicien un seguit de contactes que els permeti trobar bons informadors i obtenir així les dades que necessiten per poder elaborar una fitxa divulgativa de cada punt d'interès. A mesura que recopilen informació, es distribueixen feina i cadascun d'ells elabora les fitxes que li corresponen, que tenen una estructura comuna: imatges, breu descripció de l'indret, informació històrica, i un apartat destinat a aspectes destacats segons el criteri dels autors. Abans de donar per finalitzat el projecte, els joves elaboren una introducció a cada municipi i el mapa de cada ruta.

Aquest treball de recerca —a més del seu format digital— ha estat publicat per l'Ajuntament d'Hostalets, que el va repartir entre totes les famílies del poble.

Participació, utilitat social i aprenentatges complexos

Esperem que els exemples anteriors hagin ajudat a visualitzar la pràctica del treball per projectes amb servei a la comunitat. I acabem l'article tot destacant tres aspectes rellevants en les dues experiències: la implicació dels joves en el seu procés d'aprenentatge, els sentiments que la realització del servei els genera i l'activitat de recerca que duen a terme.

La manca de participació dels alumnes a les classes és una queixa habitual entre els docents que treballen amb adolescents. Per contra, en les experiències anteriors hem vist com els seus protagonistes mantenen un nivell alt d'implicació des del disseny fins al tancament del projecte. El compromís adquirit amb els infants de parvulari, —en el cas dels alumnes de la UEC— i la responsabilitat de crear «tres rutes a peu» que abans no existien, —en els estudiants de batxillerat— són el motor que manté viva la participació dels joves al llarg dels mesos que dura l'activitat. També destaca el sentiment de satisfacció i d'orgull que comparteixen uns i altres. La vivència d'haver fet una aportació útil i beneficiosa per la societat és comuna, com també ho és el *feedback* positiu i el reconeixement extern que els seus protagonistes reben. Per últim, volem subratllar la intensa activitat de recerca que es deriva del servei. Els joves, a mesura que desenvolupen el projecte prenen consciència de les seves capacitats i dels recursos de què disposen, però també dels nous coneixements que han d'adquirir per tal que la seva aportació sigui de qualitat. La intervenció real en el medi genera en els dos col·lectius exigències formatives que no s'haguessin produït si el projecte s'hagués orientat només a l'adquisició d'aprenentatges.

La implicació dels joves, la utilitat social de les seves aportacions, l'aprenentatge participatiu, l'activitat de recerca, la voluntat de contribuir a donar resposta a una necessitat real, són elements que, com hem vist, es repeteixen en els dos casos i que han fet possible que adolescents que han fracassat en la seva escolaritat i que joves que finalitzen el batxillerat aprenguin més i millor, tot fent una acció compromesa amb la millora de la seva comunitat.

Referències

- Bernstein, R. (2010) *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona, Herder.
- Dewey, J. (1916) *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1997.
- Franch, J. (1985) *El lleure com a projecte*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Premi Artur Martorell.
- Freinet, C. (1962) *L'ensenyament de les ciències*. Barcelona, ed. Laia, 1973.
- Kilpatrick, W.; Rugg, H.; Washburne, C.; Bonner, F. (1967) *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Makarenko, A. S. (1935) *Poema pedagògic*. Vic, Eumo, 2006.
- (1977) *Colectividad y educación*. Madrid, Nuestra Cultura, 1979.
- Martín, X. (2008) *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona, Horsori.
- Puig, J.M. (coord.) (2009) *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.

Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad

Resumen: Este artículo tiene como objetivo contribuir a recuperar un elemento constitutivo del trabajo por proyectos, pero que a menudo ha sido ignorado en la práctica escolar: el servicio a la comunidad. Para ello se recuperan las aportaciones de autores de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX que, desde diferentes perspectivas, reivindican la proyección social y la acción en el medio como rasgos básicos de la investigación cooperativa. Se presenta la propuesta metodológica del trabajo por proyectos heredera de Dewey y de Kilpatrick y se incorporan las modificaciones que la acción de servicio supone a nivel didáctico y los beneficios que genera desde el punto de vista formativo. Finalmente se describen dos experiencias de trabajo para proyectos con servicio a la comunidad. A lo largo del artículo se defiende que cualquier investigación aumenta su potencial educativo si tiene una voluntad transformadora, si se hace con la intención de mejorar el entorno.

Palabras clave: investigación cooperativa, aprendizaje servicio, proyectos, pedagogía activa, compromiso cívico

Travail par projets avec service à la communauté

Résumé : Cet article a pour objectif de contribuer à récupérer un élément constitutif du travail par projets qui a souvent été ignoré dans la pratique scolaire : le service à la communauté. Pour ce faire, il reprend les contributions d'auteurs de la fin du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e qui revendiquent, dans différentes perspectives, la projection sociale et l'action dans le milieu comme caractéristiques de base de la recherche coopérative. L'article présente la proposition méthodologique du travail par projets héritière de Dewey et de Kilpatrick et incorpore les modifications que l'action de service suppose dans le domaine didactique ainsi que les bénéfices qu'elle génère du point de vue de la formation. Enfin, il décrit deux expériences de travail par projets offrant un service à la communauté. Au fil de l'article, celui-ci défend que toute recherche augmente son potentiel éducatif s'il y a une volonté de transformation, si elle est faite avec l'intention d'améliorer l'environnement.

Mots-clés : recherche coopérative, apprentissage service, projets, pédagogie active, engagement civique

Working for projects with services to the community

Abstract: The objective of this article is to recuperate a component of project work which is all too often forgotten in school work: service to the community. To do so, it looks back at the contributions of authors from the latter half of the 19th century and the first half of the 20th century from different perspectives, and champions the social dimension and action in the community as basic features of cooperative research. It presents a working method for projects that is based on the ideas of Dewey and Kilpatrick and incorporates the modifications in the educational field that service implies, and the benefits it offers for training. Finally, it describes two experiences in project work involving service to the community. The article defends the idea that any research project will increase its educational potential when combined with the will to transform and the intention to improve the environment.

Keywords: co-operative research, service-learning, projects, active pedagogy, civic commitment