

Aprenentatge servei i educació en el lleure

Jaume Trilla Bernet
jtrilla@ub.edu
Universitat de Barcelona

Quan estava enllestint aquest text, un dels estirabots de la campanya electoral pel Parlament de Catalunya ha fet saltar als mitjans de comunicació l'entranyable novel·la infantil de Sebastià Sorribes, *El zoo d'en Pitus*. En una entrevista que Xavier Sala i Martín, l'economista neoliberal de les americanes llampants, va fer a l'auster candidat del PSC Josep Montilla (*La Vanguardia*, 16/10/2006), l'entrevistador, com per examinar de catalanitat el polític socialista, li preguntava la primera estrofa del Virolai i el final de la narració de Sorribes. Ves per on, en Pitus i els seus amics del barri, a més a més de protagonitzar el llibre infantil en català més llegit de les darreres dècades,¹ han estat també actors convidats (i segurament involuntaris) d'una de les facècies de la campanya electoral.

Però si he volgut introduir així el present escrit és perquè aquesta circumstancial posada en actualitat d'*El zoo d'en Pitus* m'ha fet associar el seu argument amb el tema que aquí hem de tractar. I és que, ben mirat, la història que Sebastià Sorribes ens explica és, malgrat que fictici —que no fantasiós—, un esplèndid exemple d'aprenentatge servei. L'argument és prou conegut: en Pitus té una malaltia que només pot guarir un metge suec. La colla d'amics del nen malalt vol recollir diners per pagar-li el viatge a Suècia i per a tal fi decideix muntar un zoo al barri. El servei està servit... i l'aprenentatge també: el munt de coses que aquesta colla de nois i noies van haver d'aprendre per dur a terme la seva idea! Per dir-ho en argot tècnic, van aprendre: fets i conceptes (molta zoologia...); procediments (caçar animalons i tenir-ne cura, construir les gàbies, organitzar la feina, fer cartells...), i actituds, normes i valors a dojo (solidaritat, altruisme, sentit comunitari, respecte a la naturalesa, cooperació...).

El zoo d'en Pitus és, per tant, un exemple imaginari d'APS; i també es relaciona amb l'àmbit que correspon al grup de treball que ens ha tocat de moderar: els protagonistes dediquen a la tasca que s'han proposat bona part del seu lleure. Tornant a l'argot pedagògic, diríem doncs que es tracta d'una experiència d'educació informal en el lleure.

Segur que Sebastià Sorribes quan va escriure la seva història no sabia que la podríem catalogar així: un exemple d'aprenentatge servei en un context d'educació informal. Però no hi fa res ja que, de fet, com en el cas del personatge de Molière que parlava «en prosa» sense saber-ho, ben segur que, tant en l'educació formal com en la no formal, s'han realitzat i es realitzen projectes i activitats perfectament homologables amb el que s'anomena aprenentatge servei sense saber —i també, en principi, sense gaire necessitat de saber-ho— que es podrien etiquetar així. Aquesta és una constatació tan òbvia que, sense anar més lluny, segurament podria acreditar-se amb unes quantes —potser la majoria— de les experiències que es presenten en aquestes jornades.

Amb això no volem pas suggerir que els plantejaments (discursos, metodologies i experiències) que específicament i explícitament es fan sota el paraigua de l'aprenentatge servei no aportin res de nou i de valuós a aquests àmbits educatius, i especialment al que ens ocupa aquí: el de l'educació en el lleure. Precisament, el que pretenem amb aquestes poques planes és esborrallar alguna reflexió sobre això mateix: la coherència que hi ha

¹ Enguany se celebra el 40è aniversari de la seva primera edició.

entre determinats plantejaments de l'educació en el lleure i els de l'aprenentatge servei; i també sobre les aportacions que es poden fer l'un a l'altre.

La vocació de servei en els moviments d'educació en el lleure

Començarem amb una afirmació una mica «xovinista», però que creiem que és ben defensible: el de l'educació en el lleure no solament és un àmbit en el qual és possible acollir projectes d'APS, sinó que és un dels que resulten especialment idonis per fer-ho. És clar que això no és directament aplicable al conjunt sencer de tot el que conceptualment podria aplegar l'àmbit educatiu del temps lliure,² però sí a la major part dels moviments associatius i de voluntariat que en formen part i que, almenys en aquest país, constitueixen la xarxa més extensa d'entitats i activitats d'educació en el lleure. Ens referim, per descomptat, a l'escoltisme i als moviments d'esplai, ambdós en les seves diferents variants i tendències.

D'entrada, i a diferència d'altres àmbits educatius, en els moviments d'educació en el lleure la vocació de servei sol ser un tret de la seva pròpia identitat. I diem això no solament en el sentit que, en si mateixos, ofereixen un servei (educatiu i de lleure) a la comunitat, sinó, sobretot, en el sentit que s'han proposat explícitament com una de les seves finalitats la d'educar en el valor del servei i, a més a més, a vegades a partir de la realització de projectes o activitats d'utilitat social. Ben segur que en els idearis i en la pràctica de tots els moviments als que ens referim podríem trobar referències clares a això que diem, però a tall d'exemple ens limitarem aquí a citar-ne alguna del moviment escolta, el qual des de sempre ha fet un èmfasi especial en això que anomenem la vocació de servei. La trobem expressada de moltes maneres, però quasi sempre de forma ben explícita, en les diverses formulacions de la Llei Escolta i en innumerables documents teòrics i metodològics, històrics i actuals, d'aquest moviment. Només un parell d'exemples. El primer és la versió de la Llei Escolta de Minyons Escoltes-Guies Sant Jordi, aprovada l'any 1979 i encara vigent:

«Ens esforcem a merèixer confiança, i fem confiança a tothom.
Vivim la nostra fe, i respectem les conviccions dels altres.
Aprenem a ser útils, i a fer servei.
Som germans de tothom, i treballem per la pau.
Som fidels al nostre país, i ens sentim ciutadans del món.
Defensem la natura, i protegim la vida.
Aprenem a viure en equip, i tot ho fem entre tots.
Som decidits, i afrontem les dificultats sense por.
Estimem el treball, i volem fer bé les coses.
Aprenem a estimar, i a jugar net.»³

L'altre exemple que volíem citar procedeix d'un manifest de l'any 1976 de l'Associació Catalana d'Escoltisme/Guiatge Català,⁴ que en un dels seus paràgrafs resumia «l'essència última de l'escoltisme» d'aquesta manera: «l'intent de deixar el món una mica millor de com l'havíem trobat i de cercar la pròpia felicitat a través del servei als altres, tot e-

² Caldria excloure de l'afirmació les entitats centrades en el pur recreacionisme o les de caràcter principalment comercial o lucratiu.

³ Citat a Franch, Mireia; Rial, Ramon; Riba, Josep M. (ed.), *Escoltisme i educació*. Vic, Eumo Editorial, 1999, p. 73 (les cursives són nostres).

⁴ Que aplegava llavors a Minyons Escoltes-Guies Sant Jordi, Escoltes Catalans i Nois i Noies Escoltes.

ducant els nois i les noies a partir de la seva realitat, per tal de fer-los capaços de construir una societat més justa i fraternal.»⁵

El valor i la vocació de servei els trobem doncs ben arrelats en els moviments d'educació en el lleure, fins al punt, en alguns casos, de formar part explícita dels seus trets identitaris.⁶ Però si afirmàvem que l'àmbit de l'educació en el lleure constitueix un espai privilegiat per a la posada en pràctica de projectes d'APS, no era només per això. Creiem que certes característiques pròpies dels contextos institucionals de l'educació en el lleure faciliten —millor que altres contextos educatius, com els de l'educació formal— la preservació dels valors inherents a la realització desinteressada d'un servei. A diferència de l'educació formal, les institucions d'educació en el lleure no són credencialistes ni meritocràtiques i la participació en elles en la major part de casos és voluntària. El «servei» per tant no serà mai ni imposat, ni motivat per l'obtenció d'uns crèdits o de quelcom a què sigui fàcil suposar-li un valor de canvi. D'altra banda, l'educació en el lleure tampoc té currículums estandarditzats, la qual cosa evita el perill de caure en alguna mena d'artificialitat en haver d'adaptar el servei a aprenentatges prescrits pels programes. Amb tot això no volem dir, de cap manera, que en els contextos educatius formals l'aprenentatge servei hagi de caure necessàriament en aquesta mena de mixtificacions; simplement, diem que és més difícil que apareguin en el context de l'educació en el lleure.

L'aprenentatge en l'educació en el lleure

Fins aquí hem parlat molt del servei però poc de l'aprenentatge; i ja que en l'APS ambdós components han d'anar junts i es requereixen mútuament, toca ara referir-nos a l'aprenentatge en l'educació en el lleure i de com en ella es relliga amb el servei. Començarem amb un parell d'aclariments trivials però necessaris per tal que no s'entenguin malament algunes coses que afirmarem després.

El primer és que pot haver-hi servei sense que es produeixi cap aprenentatge remarcable (i òbviament, també pot haver-hi aprenentatge sense servei), però generalment la realització d'un bon servei va acompanyat (precedit o simultanejat) d'algun aprenentatge rellevant. Fa temps ja ho escrivia ben clar precisament un il·lustre comentarista de la pedagogia de Baden Powell: «si se quiere hacer el bien, es indispensable instruirse, observar y reflexionar.»⁷

El segon aclariment és gairebé una pura tautologia: en l'educació en el lleure l'aprenentatge és condició *sine qua non*: si no hi ha aprenentatge no hi ha educació, ni del lleure ni de cap altra classe. Es pot discutir si qualsevol aprenentatge és educatiu, però no que qualsevol procés educatiu implica que l'educand aprengui alguna cosa. Per tant, sigui mitjançant la realització de tasques d'utilitat social o d'activitats purament lúdiques, l'aprenentatge és consubstancial a l'educació en el lleure. Ara bé, el que succeeix és que en les situacions d'educació en el lleure l'aprenentatge generalment presenta característiques diferents a les que se solen donar en altres contextos educatius i particularment a

⁵ Citat a Adroher, Raül, Jiménez, Elena; Vallory, Eduard (eds.), *Escoltisme laic i transformació social. L'experiència d'Escoltes Catalans*. Vic, Eumo Editorial, 2005, p. 272.

⁶ No cal amagar que, segons sembla, en algun moment una certa manera de concebre la idea de «servei» va entrar en crisi: «La idea de servei —tan preuada tradicionalment en l'escoltisme— va quedar una mica desdibuixada en els documents d'aquell moment de renovació. Poden haver-hi dues explicacions: es tractava d'un implícit, que es donava per suposat, o bé, al contrari, la noció de servei es considerava superada i restrictiva i el que calia era pensar més en termes d'aportació de l'escolta al progrés i a la millora social. És possible que les dues explicacions no fossin tan antagòniques com semblen i que, en realitat, es volgués substituir una idea de servei una mica carrincona per una concepció més àmplia i més sociopolítica, i més en la línia del que posteriorment s'aniria coneixent com a voluntariat.» (Zabala, Antoni; Parcerisa, Artur, «La innovació metodològica», a Adroher, Raül; Jiménez, Elena; Vallory, Eduard (eds.), op. cit., p. 296-297).

⁷ Bovet, Pierre, *Baden Powell, educador de juventudes*. Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 1935, p. 22.

les convencionals de l'aprenentatge escolar. En destacarem només dues (una de contingut i l'altra de forma), que després podrem relacionar amb les propostes específiques d'APS.

La primera característica diferencial fa referència, com avançàvem, als tipus de continguts d'aprenentatge que es prioritzen. Per seguir amb l'argot popularitzat per la LOGSE,⁸ tant a l'escola com en l'educació en el lleure s'haurien d'aprendre (i de fet s'aprenen) fets i conceptes, procediments, i actituds, normes i valors; però la realitat és que a l'escola, diguin el que diguin els dissenys curriculars, es prioritzen els continguts del primer tipus,⁹ i en canvi en l'educació en el lleure passen a primer pla els del tercer tipus. (Diríem que els continguts procedimentals són igualment importants i presents en tots dos contextos, si bé el tipus de procediments que s'aprenen a un lloc i l'altre també solen ser diferents.) Alguns idealistes que mitifiquen l'abast educatiu d'una o altra institució educativa, o bé els que entenen incorrectament la idea de l'educació integral,¹⁰ potser discutirien aquests èmfasis diferenciats entre les diverses agències educatives. Però, en qualsevol cas, el cert és que, al marge de les retòriques a l'ús, aquestes prioritzacions es manifesten contundentment en la realitat, i un munt d'evidències les podrien demostrar.¹¹

L'altre tret diferencial de l'aprenentatge en els contextos d'educació en el lleure fa referència a la forma en què es produeix. Ja hem dit que en aquests contextos s'adquireixen també coneixements i s'aprenen habilitats i destreses. Però aquests aprenentatges es fan *en funció* de les activitats (jocs, descobertes, vetllades, excursions, serveis o les que siguin). Per dir-ho així, aquí l'important és l'activitat i els aprenentatges esdevenen necessaris per a la bona realització de la mateixa. A l'Agrupament es fan excursions i per anar d'excursió hom ha d'aprendre a orientar-se amb la brúixola, els plànols o els estels. En canvi, en el treball lectiu escolar passa just a l'inrevés: el programa estipula que en el tema *x* de l'assignatura *y* del curs *z* cal aprendre la representació del territori mitjançant els mapes, i llavors el bon mestre que practica la pedagogia activa organitza una excursió (els altres ho expliquen a la pissarra i els pitjors ho fan aprendre de memòria del llibre de text). És cert que tant els escoltes com els alumnes del professor activista segurament aprendran bé a usar els plànols: els uns perquè els agrada anar d'excursió sense perdre's, i els altres perquè toca i perquè han pogut copsar experiencialment el sentit i utilitat dels mapes. La diferència es troba en la motivació dels aprenentatges i en el fet que en les situacions d'educació en el lleure aquests són, gairebé sempre i per definició, actius i contextualitzats, ja que estan en funció no de l'aprenentatge en ell mateix, sinó de la bona realització d'una activitat que en si mateixa té sentit per als subjectes i pels valors inherents a ella. A l'escola, en canvi, els aprenentatges curriculars genuïnament contextualitzats i per experiència directa són molt més infreqüents. A l'escola, l'aprenentatge de coneixements i procediments és el substancial i l'activitat és només el mitjà; en el lleure succeeix al revés. Per resumir-ho amb un lema, podríem dir que el propi d'una bona escola és *fer per aprendre*, mentre que el propi de l'educació en el lleure és *aprendre per fer*.

Les dues característiques esmentades de l'aprenentatge en situacions d'educació en el lleure reforcen la premissa que aquest àmbit educatiu resulta especialment idoni per a la

⁸ Serviria igualment la terminologia de moda que parla de *competències* de diferents tipus, o les famoses dimensions educatives de l'informe Delors: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ésser.

⁹ D'això fa poc n'hem parlat específicament a un altre lloc: Trilla, J., « "Tu ets els deures. Cap alumne per enlloc". A propòsit de l'educació en valors a l'escola», *Escola Catalana*, 430, maig del 2006, p. 27-29.

¹⁰ Crec que la idea de l'educació integral no s'ha d'entendre en el sentit que *a tot arreu* s'ha de fer tot, sinó que *entre tots* (escola, esplai, família...) s'ha de fer tot.

¹¹ Només caldria contrastar, posem per cas: documents programàtics d'un i altre tipus d'institucions; els plans d'estudi per a la formació del professorat amb els de la formació de monitors de lleure; de què s'examinen els alumnes dels sistema educatiu formal amb el contingut de les «revisions» de les activitats que es fan amb els nois i noies d'un esplai o un agrupament escolta; etc., etc.

posada en pràctica de projectes d'APS. En primer lloc, perquè, malgrat que en l'APS es puguin traficar continguts de tota mena, sembla bastant clar que els que indefugiblement hi han de tenir un paper més destacat són els de caire procedimental, actitudinal i axiològic, talment com en el cas de l'educació en el lleure. En segon lloc i correlativament, perquè un «servei» és un tipus d'activitat (és a dir, allò substancial de l'educació en el lleure), i s'assembla molt menys a una —que se'm perdoni el neologisme— «lectivitat» (que és el que domina a l'escola).

Però no voldríem acabar sense dedicar algunes línies a quelcom que havíem promès al principi. Certament, els contextos educatius de lleure són espais privilegiats per a l'APS, i també la mateixa tradició dels moviments que donen vida a tals contextos pot fer-hi aportacions valuoses, pel fet que d'APS ja en feien aquests moviments abans de saber que algunes de les coses que feien es podien anomenar d'aquesta manera. Però també és cert que els actuals plantejaments específics de l'APS poden fer aportacions valuoses a l'educació en el lleure. N'indicarem també dues.

Com vèiem, en la tradició dels moviments d'educació en el lleure la vocació de servei formava part de la seva identitat; però també avançàvem en una nota a peu de pàgina que aquesta vocació, en alguns casos, es podia haver estat diluint o derivant, conscient o inconscientment, vers uns estils més purament recreacionistes o ludistes. Si aquesta deriva és real, els actuals plantejaments de l'APS poden contribuir a reactivar el debat sobre els valors de la solidaritat i el compromís social en l'educació en el lleure.

Una altra aportació valuosa de l'APS és de caire metodològic. Els experts i les organitzacions que impulsen aquesta proposta educativa han elaborat metodologies i protocols minuciosos per al disseny i operativització de programes d'APS que, evitant de caure en el parany de voler aplicar-los literalment i sense les sempre necessàries adaptacions a les condicions i estils propis de cada moviment i entitat, poden ser molt útils per incrementar el rigor metodològic i tanmateix per catalitzar la innovació.