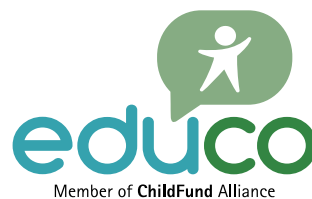




¿Cómo podemos vivir mejor juntas?

El impacto del Aprendizaje Servicio en la prevención de la violencia
Análisis desde el bienestar relacional de la infancia y la adolescencia

Resumen ejecutivo. Marzo 2021



 POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

Título: ¿Cómo podemos vivir mejor juntas? El impacto del Aprendizaje Servicio en la prevención de la violencia. Análisis desde el bienestar relacional de la infancia y la adolescencia. Resumen ejecutivo

© Educo

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Impreso en España

Depósito legal: B 6059-2021



Segunda edición: mayo de 2021

Coordinación: Clarisa Giamello

Equipo de investigación y redacción: Dori Rodríguez, Laia Martínez, Clarisa Giamello y Gonzalo de Castro

Diseño editorial: Elena Martí

Fotografías: Archivo Educo, Pexels, Rafa Cabal.

Agradecimientos: A niñas, niños y adolescentes que han participado en esta investigación, por compartir sus experiencias y sus opiniones. A las profesoras y profesores de los centros educativos que nos han abierto las puertas en estos tiempos de pandemia: Ecoescuela CEIP Padre Marchena (Marchena, Sevilla), Salesians Rocafort (Barcelona), Col·legi Parroquial Diocesà Santiago Apòstol (Valencia), CEIP Pintor Pedro Flores (Puente Tocinos, Murcia), IES la Foia d'Elx (Elche) y a la maestra Alicia del CEIP Isidro Parga Pondal de Oleiros por hacer posible y dinamizar el grupo focal a través de videollamada. A la Red Española de Aprendizaje-Servicio y a la editorial Edebé, organizadores de los Premios ApS 2019 y al profesorado y alumnado de los 30 proyectos premiados y finalistas (anexo 1).

Agradecemos a Antoni Casasempere por el apoyo técnico (MAXQDA), así como a los revisores: Juan García Gutiérrez, director de la Oficina de Universitaria de aprendizaje-servicio (UNED) y profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (Facultad de Educación, UNED); Sandra Rodríguez Gil, miembro del equipo directivo del CEIP La Carmonera las Palmas de Gran Canarias y especialista en Innovación Educativa; Araceli del Pozo Armentina, Docente en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y en el Instituto Universitario Sophia en Italia. Pilar Escotorín, Docente de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona y codirectora de LIPA. También agradecemos el apoyo a la Red MULTIBIEN del Programa CyTED, por los intercambios en investigaciones en Bienestar.

Para más información sobre los temas tratados en este documento póngase en contacto con: estudios@educor.org



Índice

Vivir mejor juntas y la cuestión de las violencias	5
--	---

Primera parte. Marco conceptual y enfoque de la investigación

La violencia y las violencias visibles e invisibles	7
Un enfoque de bienestar relacional	14
Los proyectos Aprendizaje Servicio	15
¿Se puede erradicar la violencia? Las preguntas de la investigación	17
Metodología de investigación	19

Segunda parte. Los resultados de la investigación

El Aprendizaje Servicio y la prevención de la violencia	21
Vínculos cooperativos. La relación con otras y otros	23
Inclusión social y prevención de violencia Las relaciones sociales	26
Capacidad de ser agente de transformación. La relación con el poder	31
Nativas de la crisis medioambiental. La relación con el entorno	33
Bienestar, relaciones y violencia. La relación con la cultura y la época	33
Anexo 1. Proyectos de Aprendizaje Servicio analizados	35



Vivir mejor juntas y la cuestión de las violencias

Todos deseamos vivir con dignidad y sin miedo, que no nos humillen, y que se nos permita buscar la felicidad. Zygmunt Bauman

Hay cosas que nunca desaparecen y entre ellas se encuentra la violencia. Esta afirmación, surgida en el proceso de la investigación que hoy presentamos no significa una invitación al desánimo en un mundo sin alternativa. Por el contrario, esa afirmación sobre la violencia ha servido para desafiar esta indagación. De ella han surgido algunas certidumbres para comenzar a construir respuestas sobre el desafío de la época, que se traduce en **cómo podemos vivir mejor juntas**, todas las personas en un planeta compartido.

Construir sociedades más justas, donde niños, niñas y adolescentes disfruten de sus derechos y de una vida digna, implica pensar en una sociedad libre de violencia. En 2021 esto no es un deseo o una quimera para la humanidad, sino un objetivo consensuado y concreto. **¿Pero entonces, podemos erradicar la violencia?** ¿Hemos evolucionado, al menos, en nuestras capacidades para prevenirla? Una meta concreta de la Agenda 2030, la hoja de ruta global de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas (ONU), apunta precisamente a *la erradicación de toda forma de violencia contra la infancia*.

El proceso de la investigación desarrollado desde Fundación Educo, ha explorado ideas y conocimientos recientes sobre **las violencias y sus mutaciones**, así como sobre percepciones acerca de lo que significa una convivencia exitosa o positiva, o bien acerca del significado de vida buena o bienestar. El análisis se ha apoyado en observaciones surgidas de las **percepciones y valoraciones de niñas, niños y adolescentes** de distintos contextos locales de España, así como de personas educadoras y personas involucradas en un particular grupo de proyectos, que explicaremos a continuación.

La investigación sumó además una valoración del contexto local en el que niñas, niños y adolescentes viven sus vidas, y ha requerido una **construcción de una mirada de época**, o sea de la globalización.

La investigación ha centrado la exploración en un grupo de proyectos seleccionados y premiados dentro del ámbito de la metodología **Aprendizaje Servicio (ApS)**, que han mostrado el impulso de capacidades humanas y entornos generativos de relaciones libres de violencia, buen trato y bienestar. Son proyectos que integran el aprendizaje de niñas y niños con acciones destinadas a mejorar la calidad de vida de la comunidad. Se fortalece así una cultura participativa, solidaria y de compromiso cívico. El impulso del ApS como propuesta brinda sentido y armoniza la interacción entre educación y capacidad de transformación social, generando dinámicas grupales de reflexión-acción centradas en objetivos sociales.

De esta forma, las intenciones y objetivos de dichas prácticas han sido material para el análisis, a la par de la escucha atenta de las percepciones y retrospectivas de niñas, niños, adolescentes y personas educadoras, mediante la observación del entorno comunitario y de entrevistas colectivas e individuales en centros educativos.

En definitiva, el proceso de esta investigación ha revelado un descubrimiento más allá de los hallazgos que presentaremos a continuación: que los proyectos analizados **ensayan formas de vida posible** que fortalecen o, en algunos casos, reconstruyen capacidades antiguas o ancestrales del ser humano. Y estas capacidades humanas, en el contexto de las sociedades modernas, significan una llave maestra para hacer frente a los dilemas, las incertidumbres y los desafíos de la época que nos ha tocado vivir.



Primera parte.

Marco conceptual y enfoque de la investigación

La violencia y las violencias visibles e invisibles

¿Podemos llevarnos bien?

Una niña de no más de siete años viajaba en el metro con su madre cuando una señora se dirigió a ella, a la niña, para decirle que no tenía derecho a sentarse porque “el metro lo pagan los españoles”¹. En la prensa de 2020 podemos encontrar también noticias como el caso de Thomas Siu, un joven de ascendencia china, que salió de fiesta con unos amigos. Al regresar, en el metro Embajadores, dos hombres le gritaron “algo relacionado con el coronavirus”. Le dieron una paliza y no recuperó la conciencia hasta dos días después, en el hospital².

Violencia física o psicológica, directa o indirecta, pero también consciente o inconsciente, en comportamientos con microagresiones o agresiones que pueden helar el corazón. Violencia con resonancia pública o sin ella, violencia de género, por diversidad sexual, violencia racista. Violencia contra personas, animales o el medio ambiente. Las violencias han acechado a la humanidad en toda su evolución.

“¿Podemos llevarnos bien?” preguntaba ante las cámaras de televisión un compungido Rodney King, reprimiendo las lágrimas. En aquel momento se desataba una ola de indignación y de disturbios por la absolución de cuatro policías que, un año atrás en marzo de 1991, lo habían golpeado casi hasta la muerte.

La petición de King con su voz entrecortada cobró notoriedad como una súplica para el entendimiento mutuo. La fuerza de esta súplica sigue vigente ahora en esta época de la globalización.

“Por favor, podemos llevarnos bien. Todos podemos llevarnos bien. Quiero decir, todos estamos condenados a estar aquí (en este mundo) por un tiempo. Tratemos de resolverlo”. Rodney King, 1992

¿Podemos resolverlo?

¿Pero podemos resolverlo? ¿Podemos eliminar la violencia o las violencias, o debemos asumirlo como un ideal al que apuntar sin poder alcanzarlo?

El psicólogo experimental y escritor canadiense, Steven Pinker, afirma que **nuestra época es menos violenta, menos cruel y más pacífica** que cualquier periodo anterior de la existencia humana. En su libro *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*³, Pinker explica y señala evidencias de que hemos asistido a una disminución de las violencias dentro de la familia, barrios, comunidades, y entre Estados. Así, afirma que las personas en la actualidad

1 Ferreiro, David F. (1 agosto 2018) El rechazo de todo un vagón de metro a los insultos racistas de una pasajera en Madrid. Eldiario.es https://www.eldiario.es/rastreador/encomiable-reaccion-ocupantes-metro-madrid_132_2758473.html

2 Giménez Lorenzo, C. (10 marzo 2020) Un estadounidense de origen chino denuncia una agresión racista en Madrid por el coronavirus. Eldiario.es https://www.eldiario.es/desalambre/agresion-racista-madrid-estadounidense-atacado_1_1036549.html

3 Pinker (2012) *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Paidós; Pinker (2011) Entrevistado por Eduard Punset. Programa Redes: El declive de la violencia. RTVE.

tienen menos posibilidades de morir por muerte violenta o sufrir la violencia o crueldad de otros, que las personas que han vivido en siglos anteriores. “Hablo del descenso de los delitos violentos, del descenso de la esclavitud, del descenso de los castigos crueles, del descenso del racismo y de la violencia sexista, y, sin duda, del declive de la guerra”.

Pinker caracteriza el momento actual como el de la irrupción de la humanidad en la “**revolución de los derechos**” que se expresa en la repugnancia por la violencia infligida a las minorías, las mujeres, las niñas y los niños, y los animales que ha crecido a lo largo del último medio siglo. El autor no sostiene que estos movimientos hayan logrado sus objetivos, pero expresa lo lejos que hemos llegado en poco tiempo, a la vez que admite que no hay garantías de que las tendencias, que se sostienen en las evidencias que ha proporcionado, se vayan a mantener en el futuro.

Admitir una tendencia decreciente de esta problemática social, que presenta y fundamenta Pinker, no significa que no haya datos preocupantes de violencias en nuestras sociedades. Tampoco que la percepción de las personas con respecto al tema carezca de fundamento.

Como veremos en esta investigación, niñas, niños, adolescentes, personas educadoras y especialistas expresan sus percepciones y brindan razones fundadas para la preocupación de la violencia (racismo, insultos, bullying, violencia de género, por diversidad sexual). Todas las personas consultadas destacan esta cuestión social, la violencia, como crucial para construir respuestas comunes acerca de cómo poder vivir mejor juntas.

Es decir, aun aceptando un declive de la violencia en la evolución de la humanidad, hay razones para ocuparnos de esta cuestión social. Como veremos, los datos disponibles y las percepciones de las personas consultadas revelan un contexto social y cultural preocupante.

Según la Fundación Anar⁴, el maltrato infantil se ha cuadruplicado desde 2009, además de aumentar la frecuencia, la duración y la gravedad -seis de cada diez agresiones son diarias y se prolongan durante más de un año-. Datos de maltrato infantil de 2017 señalan casi 5.000 denuncias en España⁵.

Violencia visible, violencia invisible

El filósofo y especialista en estudios culturales, Byung Chul Han advierte ya en el inicio de su libro *Topología de la violencia* que “hay cosas que nunca desaparecen. Entre ellas se encuentra la violencia”. Y agrega: “La Modernidad no se define, precisamente, por su aversión a esta (la violencia). (...) En la actualidad, **muta de visible a invisible**, de frontal en viral, de directa en mediada, de real en virtual, de física en psíquica, de negativa en positiva (...) de manera que puede dar la impresión de que ha desaparecido”.⁶

Por otra parte, el sociólogo Johan Galtung, que se ha dedicado al estudio de la paz y los conflictos, describe la violencia como una manifestación **directa, una estructural, otra cultural y otra medioambiental** que interaccionan entre sí. Pero Byung Chul Han nos posiciona frente a una mutación de la violencia, caracterizada por una invisibilidad, un cierto malestar que conecta con una interiorización de la violencia y que emerge en forma de ansiedades, estrés, depresiones, cuando no en autolesiones o aislamiento social.

Lo anterior es a lo que Chul Han llama **violencia de la positividad**, que se ejercita sin necesidad de enemigos ni dominación, que serían formas propias

4 Fundación ANAR (2018) Evolución de la violencia a la infancia en España según las víctimas (2009-2016) https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5545

5 Save the Children (2018) *Más me duele a mí. La violencia que se ejerce en casa*.

6 Han, B.C. (2016: 5) *Topología de la violencia*. Herder Editorial.

de *violencia de la negatividad*, que se sostienen en una bipolaridad entre el *yo* y el *otro*, entre *dentro* y *fuera*, entre *amigo* y *enemigo*. En la violencia de la positividad, todas las personas están supeditadas al dictado del rendimiento y la optimización de las sociedades que vivimos a las que llama *sociedades del rendimiento*, en las que todas las personas se ven afectadas por esa **interiorización de la violencia**. O como él lo resume, somos víctima y verdugo al mismo tiempo.

Entonces ¿podemos erradicar la violencia? ¿Hemos evolucionado en la capacidad de prevención de la violencia? ¿Qué conocimientos, saberes o habilidades debemos impulsar para este fin? En definitiva, ¿cómo podemos actuar para poder vivir mejor juntas, en un planeta que compartimos 7.700 millones de personas, con extinción de especies y degradación del entorno que nos da la vida?

La comprensión de la violencia

La violencia supone una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la satisfacción con la vida y la búsqueda de la felicidad, así como la negación o disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas de supervivencia, bienestar, reconocimiento, libertad y equilibrio ecológico⁷. Así lo entiende Johan Galtung, quien distingue entre cuatro tipos de violencia.

La **violencia directa**, que se manifiesta en forma de conductas y supone una agresión física y/o verbal (golpes, el acoso, un asesinato, una amenaza), es el primer tipo de violencia que señala Galtung. El segundo es la **violencia estructural**, que hace referencia a la violencia que genera una estructura social, política y económica cuando impide satisfacer las necesidades básicas de las personas (la falta de



asistencia sanitaria, el hambre, la pobreza, la represión y la falta de libertad)⁸.

En tercer lugar, encontramos la **violencia cultural** que incluye cualquier aspecto de una cultura que pueda servir para legitimar la violencia directa o estructural⁹. Se trata de una violencia simbólica presente en la religión, la ideología, el lenguaje y el arte, la ciencia y el derecho, los medios de comunicación y la educación, y que provoca que las situaciones de violencia se perciban como normales, naturales o cargadas de razón¹⁰. La cultura de la **violencia está enraizada en el patriarcado**, tal como lo explica Vicenç Fisas¹¹, “un sistema de control y de dominación masculino mantenido durante siglos, por el que los hombres, desde diferentes instituciones públicas y privadas, han ejercido el poder y subyugado a las mujeres, y más contemporáneamente a la naturaleza, mediante la

7 Galtung (2016: 150) La violencia: cultural, estructural y directa. En: *Cuadernos de estrategia* 183 (Ejemplar dedicado a: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva). Instituto Español de Estudios Estratégicos. Págs. 147-168.

8 Galtung, J. (2003: 11) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Colección Red Gernika. Ed. Fundación Gernika Gogoratuz.

9 Galtung, J. (2016: 147) *op. cit.*

10 Galtung, J. (2016) *op. cit.*; Caireta, M.; Barbeito, C. (2005) *Introducción de conceptos, paz, violencia conflicto*. Cuadernos de educación para la paz. Escola Cultura de Pau – Universitat Autònoma de Barcelona.

11 Fisas, V. (2011) Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de construcció de pau* N°20. Escola Cultura de Pau. Pág. 5



violencia y la fuerza, y han considerado e impuesto como la norma universal”.

En trabajos posteriores Galtung agrega la **violencia medioambiental**, que se refiere a los comportamientos que dañan el ecosistema y que provocan el desequilibrio ecológico y la degradación medioambiental. Esta violencia se asocia a la pérdida de un entorno natural, que es necesario para el equilibrio de la vida. La violencia contra la naturaleza toma muchas formas: la deforestación, la contaminación o la urbanización sin control, que se justifican y legitiman por el crecimiento económico dominante.

Además, es pertinente sumar al marco de análisis la descripción de Byung Chul Han sobre las mutaciones de la violencia, que nos permitirá explorar el fenómeno en términos de época.

Por último, es de interés destacar la existencia de **factores de riesgo** en el ámbito personal, familiar,

comunitario y social que influyen en la probabilidad de ser susceptible a la violencia. La estrategia de prevención del maltrato infantil de la Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea un juego de fuerzas entre factores de riesgo y de protección frente al maltrato infantil, en un modelo ecológico multinivel donde ningún factor puede explicar por sí solo la existencia, la prevalencia o intensidad de la violencia¹².

Por todo lo anterior, en esta investigación **entendemos la violencia** como la actitud, el comportamiento o el proceso que constituye una violación, una privación o un daño al ser humano, ya sea visible o invisible, de una cosa que le es esencial como persona. Esto implica la integridad física, psíquica o moral, sus derechos o sus libertades y pueden actuar con violencia tanto las personas, las instituciones o situaciones estructurales¹³.

12 OMS (2009) *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. Organización Mundial de la Salud y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y el Abandono de los Niños (ISPCAN).

13 En base a Caireta, M.; Barbeito, C. (2005) *op. cit.*

Percepciones de la violencia

Al preguntar a niños, niñas y adolescentes participantes en proyectos de ApS sobre la violencia que les afecta y que perciben en su entorno y en el mundo,¹⁴ sus respuestas reflejan distintas formas de violencia que ellas y ellos reconocen y que describen con sus propias palabras.

La referencia más frecuente entre alumnas y alumnos es el **bullying**. Un 62% de las y los entrevistados percibe este tipo de violencia como el que más afecta a niñas, niños y adolescentes de su edad. Al profundizar acerca de esta forma de violencia como acoso, niños y niñas demuestran una comprensión alta y delimitada. En cuanto a la forma que toma el acoso, lo describen como una **violencia directa** y hablan de violencia física (golpes, robar, empujar), violencia verbal (insultos) y violencia psicológica (amenazas, burlas, aislar). El bullying implica “meterse con alguien”, “aprovecharse de alguien”, y generalmente se asocia a una condición de esa persona (forma de correr, ser más pequeña), a su situación en el grupo (ser nueva) y otras veces sin poder identificar un “motivo”.

El bullying es cuando, por ejemplo, una persona es más grande que otra y la otra persona, es nueva o diferente. Cuando esa persona no hace nada, la otra persona le amenaza. Amina, 12 años, Murcia¹⁵

...a un niño de la otra clase hay veces que lo dejan solo o le tiran una pelota y le dan... [queriendo, dicen otros]. Marta, 11 años, Marchena

La mayoría de las veces se ríen de él. [Sí, dicen los demás]. Pedro, 11 años, Marchena

que existe un elevado riesgo de sufrir violencia en la escuela. Por otro lado, según la encuesta HSBC¹⁷ un 10,7% de los niños y las niñas contesta que ha sido golpeado, pateado, empujado, zarandeado o encerrado en los últimos dos meses en la escuela¹⁸ y un 12% declara que ha sido maltratado en el colegio una o más veces.

El mismo estudio también pregunta *¿Cuántas veces has hecho o participado en algunas de las siguientes cosas desde el comienzo del curso: insultar a alguien con intención de hacerle daño?* El 35,4% contesta que una vez o más, y el 30% dice haber tenido al menos una pelea física en los últimos 12 meses.

Con ese niño se meten más en acompañamiento (clases de repaso) que en el cole. Pero eso es porque no hay tanta gente allí (...) ellos normalmente lo hacen cuando la señorita no está presente. Lo hacen para que ese niño esté más indefenso. Elena, 11 años, Marchena

También aparece el **cyberbullying** entre sus respuestas más frecuentes. Ellas y ellos identifican tres aspectos que caracterizan y agravan este tipo de violencia en el mundo virtual. Primero, el anonimato, la posibilidad de ocultar la identidad. Segundo, la permanencia de los mensajes en el ciberespacio. Por último, la mayor difusión que pueden tener los mensajes con una amplitud y un alcance más allá del propio entorno.

Sí, es más fácil porque gracias a un perfil falso puedes insultar o tratar mal a la gente pensando que no tiene consecuencias para que te retiren el mensaje. Te llegan mensajes malos y puede que te afecte bastante. David, 16 años, Madrid

En el estudio de Educo *Érase una Voz*¹⁶, el 47% de las niñas y los niños de 10 a 14 años entrevistados afirman

En sus respuestas también aparecen referencias a la **violencia cultural**, aquellas creencias que subyacen

14 Preguntas abiertas del cuestionario a niños y niñas participantes de los proyectos ApS: ¿Qué violencias crees que afectan a niñas, niños y adolescentes hoy? ¿Qué violencias percibes en tu entorno? ¿Y en el mundo?

15 Las citas utilizadas corresponden a entrevistas grupales o individuales realizadas para esta investigación. Hemos cambiado los nombres, manteniendo la edad real. La localización responde a la población del centro educativo visitado para el trabajo de campo.

16 Educo (2016) *Érase una voz... Lo que opinan niñas y niños sobre la violencia*.

17 Moreno C, Ramos P, Rivera F et al. (2019) *Informe técnico de los resultados obtenidos por el Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2018 en España*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

18 “¿Con qué frecuencia te han golpeado, pateado, empujado, zarandeado o encerrado en los últimos 2 meses?”, En 2014 el 10,7% contestaba Solo una o dos veces” o “2 o 3 veces al mes” o “Una vez a la semana” o “Varias veces a la semana” Fuente: Moreno C, Ramos P, Rivera F et al. (2019) *op. cit.*

y la legitiman. Más del 70% de participantes hablan de manifestaciones de la violencia cultural y dentro de estas aparecen, principalmente, la violencia de género, el racismo y la xenofobia.

(...) la violencia de género, que llega a la agresión, pero que luego está esto que te limita y también es violencia. A lo mejor no llega a la agresión, pero está marcando unas pautas, que tú dices, pero ¿Por qué?, si yo puedo hacer lo que quiera. Mientras te respete a ti (...). ¿Por qué no voy a salir de fiesta? O porque no me voy a poner... Son las limitaciones, ¿que no! **Alma, 16 años, Elche**

La gente no tiene el concepto de diversidad, tiene el concepto de lo mío está bien, es lo normal y es lo de toda la vida. Y todo lo que venga de afuera, es lo malo, lo extraño, estás enfermo, no sabes lo que dices. (Todo lo demás) es malo, todo despectivo y horrible. **Nerea, 16 años, Elche**

En las reflexiones de niños y niñas la **discriminación** aparece con mucha fuerza, a veces explicada por el género, la raza, la religión, las características físicas de la persona, pero también por ser diferente, sin más atributo. **Factores de riesgo** que niñas y niños relacionan con una mayor vulnerabilidad a sufrir violencia. Un 30% de las y los participantes mencionan formas de discriminación que pueden ocasionar violencia física, verbal o acoso, e identifican la discriminación como violencia en sí misma. Por tanto, dejar fuera o identificar a alguien como distinto se percibe como una forma de violencia.

Muchas de las respuestas hacen referencia general a la discriminación. En primer lugar, aparece la **discriminación por orientación sexual**. Llama la atención que niñas, niños y adolescentes distinguen la discriminación por orientación sexual de la discriminación de género.

(...) de los jóvenes también, a no ser aceptados por cómo se sienten ellos o ellas realmente. Pues lo mismo por su orientación sexual, por su color de piel, etc. **Valentina, 14 años, Barcelona**

Pues yo puse en tipos de violencia, la violencia de género, la violencia por la diversidad funcional, porque se pueden meter con alguien que tiene alguna "discapacidad" (...).

Hugo, 10 años, Oleiros

También aparece entre sus respuestas la percepción de la **violencia estructural**, aquella producida por el sistema social. Vivir en situaciones de vulnerabilidad ya sea la pobreza, la falta de empleo o un desahucio son formas de violencia y así lo perciben niñas, niños y adolescentes.

La desigualdad; pérdida de casas, injusticia, pobreza, robos de niños (...). **Paula, 9 años. Oleiros**

La contaminación, el maltrato a la gente mayor, la falta de comida. **Nour, 11 años, Murcia**

Niñas, niños y adolescentes expresan conductas relacionadas con la **violencia medioambiental y la necesidad de equilibrio ecológico**. En sus respuestas aparecen la contaminación de ríos, playas, el maltrato a los animales o el descuido de la naturaleza como formas de violencia. Y más allá de cambiar las conductas o acciones directas contra la naturaleza, también reclaman sobre el ámbito de la cultura: la conciencia sobre el medio ambiente, la necesidad de su protección y no explotación. Niñas y niños destacan la necesidad de aprender, proteger y disfrutar de la naturaleza y la importancia de la relación con la naturaleza y con los animales para su vida y su bienestar.

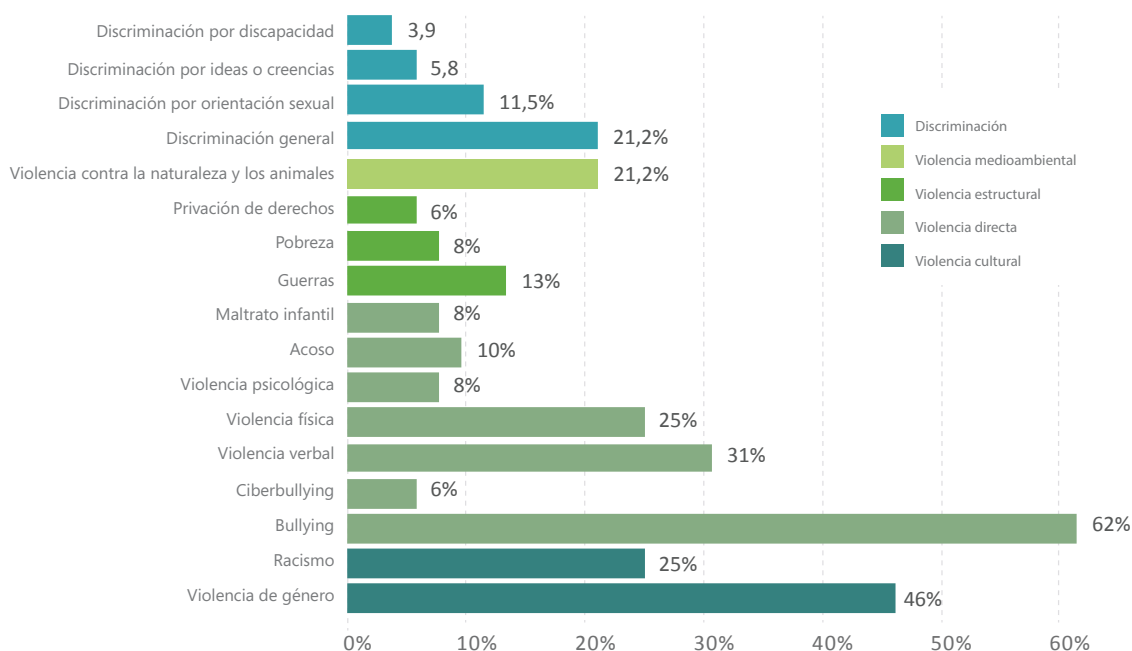
Pues ayudar a la perrera con las mantas y hacer saber que los animales no son un juguete y que hay que cuidarlos muy bien. **Iria, 10 años, Oleiros**

La guerra, la contaminación. [Entrevistadora: ¿Crees que es violencia la contaminación?] Sí, porque somos nosotros los que contaminamos. Porque la provocamos las personas.

Sara, 11 años, Marchena

En resumen, niñas, niños y adolescentes tienen una amplia mirada sobre la violencia que afecta sus vidas,

¿Qué violencias crees que afectan a niños, niñas y adolescentes hoy, en tu entorno y en el mundo?



Fuente: Elaboración propia. Clasificación en base a las respuestas a la pregunta ¿Qué violencias crees que afectan a niños, niñas y adolescentes hoy, en tu entorno y en el mundo? Cuestionario realizado a alumnado participante en los grupos focales.

tanto dentro del espacio escolar como en la comunidad y en el mundo que les rodea.

Por último, la percepción de una **violencia no visible pero presente en el sistema, una violencia de la positividad** como vimos que describe Byung Chul Han, es percibida por las y los educadores, y también en valoraciones de adolescentes del ciclo de **Bachillerato**. Señalan una desmedida presión por el rendimiento, en este caso escolar, que se internaliza y que emerge en forma de ansiedades, estrés, depresiones o aislamiento social. La presión por el ingreso a la universidad "correcta" a la "carrera deseada", convierte el segundo año del bachillerato en un *annus horribilis* donde parece que se juega un futuro de forma inmutable. Lo que no condice con la realidad cambiante e incierta del mundo profesional y del trabajo.

Esto es lo que me angustia, no llegar a ser lo suficiente, lo que se me pide...

Anna, 2º Bachillerato¹⁹

Siempre estaba pensando en los estudios, los estudios, los estudios. Llegó un momento en que tenía tal sufrimiento que me pasaba todo el tiempo llorando...

Berta, 2º Bachillerato²⁰

Siempre tienes una presión encima. Tengo amigos que lo han dejado (el bachillerato) ... no podían más...

Raúl, 2º Bachillerato

Es la familia, lo social, tú misma, es todo. Si ya bastante tengo con lo que estoy pensando yo de "mira a ver, no te lo has sacado..." si encima me lo dices tú, me lo dice ella... Al final es que es una cosa que te obsesiona. Te obsesiona más la nota que aprender.

Sandra, 17 años, Elche

19 Monterde, Iacma (25 enero 2021) #cambielmbatxillerat: la iniciativa de tres profesores per renovar el batxillerat. <https://www.ccma.cat/324/canviembatxillerat-la-iniciativa-de-tres-professores-per-renovar-el-batxillerat/noticia/3073558/>. Testimonios reportaje

20 Monterde, Iacma (25 enero 2021). *cit.*

Un enfoque de bienestar relacional



La mayoría de los enfoques del bienestar están de acuerdo en que las relaciones importan, pero tienden a observarlas como algo que los individuos *tienen*, en lugar de ver la interacción, o sea lo relacional, como algo que constituye y hace que la persona sea quien es. Si construimos la mirada partiendo de que **"el bienestar no es algo que pertenece a los individuos, sino algo que sucede en la relación con otros"**²¹, impulsaremos su comprensión como seres relacionales, cuyas interacciones no son libres, sino determinadas por las estructuras de la sociedad y el medio donde se desenvuelven.

Lo anterior se vuelve más pertinente si pretendemos, además, considerar a la violencia y sus mutaciones, desde una **comprensión de la época** que les toca vivir. Esto habilita no solo la **participación y escucha de niñas, niños y adolescentes** en un proceso exploratorio de investigación social, sino además abre sus interpretaciones y curiosidad sobre sus experiencias vitales a la luz del tiempo que les toca vivir.

Enfocar la investigación desde este punto de vista permite comprender y **transformar lo personal en político**, como lo ha mostrado la imaginación sociológica o la imaginación feminista, que revelan el poder oculto o latente, las formas de pensar o de ciertos puntos de vista que señalan un "orden natural de las cosas"²², como la **mirada adultocéntrica**, en el caso que nos ocupa. Se trata, por tanto, de lo que podríamos llamar una imaginación sociológica de la infancia y la adolescencia, más aún cuando la investigación ha conectado **ciertas mutaciones de las violencias** con **cambios en los patrones de relaciones**. Dichos cambios se revelan a través de un cierto malestar, la percepción de que algo no va bien, o esa sensación molesta de que las cosas se nos van de las manos, o que no tenemos el poder para cambiarlas. Cuestiones relacionadas a una erosión del *poder de transformar*, propio del momento histórico que vivimos. Una erosión de la capacidad de ser agentes de transformación de sus propias vidas y de su entorno, y que las experiencias de Aprendizaje Servicio que enfocamos en esta investigación parecen impulsar, como espacios generativos.

21 White, S.C. (2015) Conferencia de Clausura I Congreso Internacional Educo: *El Bienestar de la Infancia y sus derechos. La protección a debate*.

22 Cobo, R. (2019) *La imaginación feminista*. Ed. Catarata.

Por lo anterior, un enfoque relacional del bienestar permite explorar con mayor profundidad la violencia, sus transformaciones y valorar oportunidades de prevenirla. Cabe aclarar que esto no significa subestimar otros aspectos centrales del bienestar, que coinciden con causas de la violencia que señalan niñas y niños como las condiciones de vida y el acceso a recursos básicos para la supervivencia y desarrollo de las personas y sus comunidades. En esa dimensión material, o **relación con la base material** del bienestar en una sociedad, se juegan aspectos de acceso o discriminación, desigualdades o exclusiones sociales que hemos analizado con más detalle en otros estudios anteriores de Educo, y que conectan con nociones de uso de la fuerza o del poder, ya sea de forma efectiva o como amenaza, que son definitorias de la violencia.

Enfocar el estudio de la violencia y la influencia de ciertas prácticas sociales hacia la prevención

mediante un enfoque relacional del bienestar ha permitido desplegar el análisis en varias direcciones, como las **relaciones con otras y otros**, ya sea familia, relaciones comunitarias o relaciones sociales y también a las **relaciones con el poder**. Este último entendido, por una parte, en términos de voz y participación de la infancia y la adolescencia en las decisiones que les afectan. Y, por otra parte, como hemos indicado anteriormente, referido a su capacidad de transformarse y transformar el entorno social y ambiental, o sea su capacidad de agencia. Además, ha permitido indagar en aspectos de la **relación con uno mismo**, como un proceso personal íntimamente conectado con los anteriores. También, acerca de la **relación con el medio ambiente** y la **relación con la cultura y la época**, resultando ampliamente generativas de interacciones promotoras de reconocimiento y comprensión de las violencias, así como de buen trato y bienestar.

Los proyectos Aprendizaje Servicio

“El aprendizaje-servicio es la respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantiene ajeno a las necesidades sociales” Aramburuzabala, 2014

Desde su carácter predominantemente experiencial, la metodología Aprendizaje Servicio se sostiene en un servicio a la comunidad, la reflexión crítica, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Así lo entiende la especialista en esta metodología, Pilar Aramburuzabala, para quien los ApS son una herramienta poderosa de aprendizaje y transformación social “que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos y ciudadanas competentes capaces de transformar la sociedad”.

Nieves Tapia, directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Clayss)²³, y Josep

María Puig, profesor de Teoría de la Educación de la Universitat de Barcelona, entre otros, apuntan la conexión de esta metodología con la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia.²⁴

Una primera conexión básica es mediante el **protagonismo activo de la infancia**, desde la presentación de las iniciativas hasta su liderazgo y gestión de actividades. Toda la actividad está protagonizada activamente por niños, niñas, adolescentes o jóvenes acompañados por personas educadoras formales o no formales.²⁵

23 Tapia, M. N. (2010) La propuesta pedagógica del “Aprendizaje-Servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, revista científica, n.5, pp. 23-43. Pág. 28.

24 Puig, J. M.; Battle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ed. Octaedro. Pág. 20.

25 Hart (1997) en Tapia (2010) *op.cit*.

En segundo lugar, destacan el **servicio solidario**, basado en un **marco de reciprocidad**, destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad en alianza con organizaciones sociales locales. Estos dos componentes sostienen una clara **conciencia de lo que aporta y lo que recibe** cada uno y permite una **mirada crítica de la realidad que invita al cambio**.

Una tercera conexión se asocia con la cuestión de los **aprendizajes** en articulación con la actividad solidaria, que promueven la **cooperación** y que constituyen un ámbito de **aprendizajes significativos** al abrir el mundo y conectar pasado y futuro.

Una cuarta conexión de los ApS con la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia es su estrecha relación con la **prosocalidad o el impulso de conductas prosociales**. La apuesta de las organizaciones educativas y sociales por el Aprendizaje Servicio demuestra un compromiso prosocial en base a valores que no necesariamente están explícitos en el currículo. Así, una escuela que tiene un programa de ApS envía a al alumnado el mensaje de que a la escuela le importa la comunidad, el entorno y el medio ambiente.

Yo creía que antes del proyecto no íbamos a llegar hasta aquí. Por eso ahora tengo ganas de hacer más proyectos. Youssef, 10 años, Murcia

Los profesionales de la residencia valoraron muy positivamente el proyecto y manifestaron querer repetir una experiencia similar, destacando que se ha roto el estigma social de la idea de incapacidad de las personas mayores. Hemos fomentado la empatía y la comprensión hacia las personas de edad avanzada.” Proyecto “Nuestro Jardín Terapéutico”, Ejea de los Caballeros, Zaragoza²⁶

Se ha concienciado al colectivo de niños y niñas de primaria y secundaria sobre la realidad de las personas con Alzheimer.

Proyecto “Un regalo para recordar”, Elche

La prosocialidad o las conductas prosociales son aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a personas o grupos según el criterio de estos, o metas sociales positivas, aumentando la probabilidad de generar una **reciprocidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales**.²⁷ Además, las conductas prosociales ejercen una influencia positiva en la personalidad, autoestima y empatía de quien pone en práctica este comportamiento.

Al hacer un trabajo colectivo me lo he pasado genial, me he relacionado, hablado, reído, hemos hecho muchas actividades. Intentar ayudar a los demás te hace muy feliz. Alonso, 12 años, Proyecto “Juntos Mejor”, El Torviscal, Badajoz

En los proyectos ApS se evidencia que entre el alumnado **se incrementa la cantidad y sobre todo la calidad de las relaciones interpersonales**. Y no solo entre ellos crecen las relaciones de confianza, sino también con las personas receptoras del servicio.

El APS, sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia.

Josep M. Puig²⁸

26 Las citas con mención a “proyectos” refieren a extractos de las propuestas de los 30 proyectos analizados en esta investigación. Se cita el nombre original del proyecto y la localidad del centro educativo o entidad social.

27 Roche, R. (1995) en Escotorín, P. et al. (2014) *Relaciones prosociales en comunidades educativas. Algunas conclusiones del proyecto europeo MOST*. La Garriga: Fundació Universitària Martí L’Humà. Pág. 16.

28 Puig (2007) en Tapia (2010) *op. cit.* Pág. 29.

¿Se puede erradicar la violencia?

Las preguntas de la investigación

La pregunta de si es posible **erradicar** la violencia debemos ubicarla entre afirmaciones como las del psicólogo Steven Pinker, acerca de su **declive** y la **mutación** de las violencias que señala Byung Chul Han.²⁹

Estas observaciones de distintos puntos de vista alumbran los claroscuros de una de las preguntas principales de este proyecto de investigación, acerca de si **¿se puede realmente erradicar la violencia?** Esta pregunta es pertinente porque aparece, además, como un supuesto alcanzable en discursos públicos, así como en objetivos de cambios en políticas públicas y proyectos sociales.

Esta primera **pregunta de investigación** conecta con la pregunta de **¿cómo podemos vivir mejor juntas?**, y alumbrando otras que han dirigido la atención de esta investigación exploratoria.

- ¿Cómo podemos prevenir la violencia y promover relaciones generativas de bienestar?
- ¿Qué conocimientos, saberes o habilidades debemos impulsar para mejorar las capacidades de prevención de la violencia?
- ¿Qué cambios en los patrones de relaciones en las sociedades actuales debemos considerar para comprender las violencias y las oportunidades de su prevención?
- ¿Cómo los proyectos Aprendizaje Servicio contribuyen a mejorar la convivencia y la inclusión social para la prevención de la violencia?
- ¿Cómo actuar para poder vivir mejor juntas en un planeta compartido, en un contexto de extinción de especies y degradación del entorno ambiental que nos da la vida?

Una aproximación a estrategias de prevención de la violencia

La labor de prevención comienza usualmente con protocolos y herramientas para la detección de casos de maltrato, como forma de identificarlos e intervenir. Esta estrategia es fundamental para el bienestar y la restauración de los derechos de las personas que están sufriendo la violencia.

Sin embargo, desde una comprensión de la violencia más amplia, es necesario abordar las causas profundas y los factores coadyuvantes de la misma.³⁰ No basta con tener un buen sistema de detección y atención de los casos, sino que es necesario poner en marcha iniciativas más amplias, que generen entornos seguros y que promuevan una convivencia exitosa.

Una reflexión amplia sobre las formas que adquiere la violencia en un determinado contexto debe contar con todos los actores, lo que provoca una toma de conciencia de los mecanismos en que ella opera en un contexto particular. Así, la visión de cada uno de los actores permite reforzar un compromiso comunitario.

En la indagación en fuentes secundarias y el trabajo de campo observamos percepciones acerca de la idea de prevención de violencia, que incluyen tanto la cuestión de prevención del daño, del riesgo, de evitar el maltrato y de impulsar formas de reparación. También incluyen el desarrollo de formas generativas de bienestar en las relaciones y vínculos humanos, de promoción de relaciones basadas en el respeto, el buen trato y el reconocimiento para el pleno desarrollo y bienestar.

29 Han, B.C (2016) *op. cit.* Pág. 5.

30 OMS (2009) *op. cit.*



Las metodologías de Aprendizaje Servicio impulsan acciones colectivas y cooperativas donde cada persona cuenta y es reconocida como agente de transformación desde la no violencia y el buen trato que despliegan al **ser-con-otros**. Como veremos más adelante, las metodologías ApS combinan relaciones generativas del bienestar, que impulsan cambios personales y sociales ofreciendo experiencias significativas basadas en la cooperación, el respeto y el reconocimiento del otro como ser único y válido desde su singularidad.

Estrategias de prevención de la violencia en el mundo globalizado

Una estrategia integral de prevención de la violencia a nivel global es la estrategia INSPIRE³¹ impulsada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en donde aparece la prevención de la violencia en distintos niveles: social, comunitario, familiar e individual. Es un ejemplo de interés por ser una iniciativa que considera la cuestión de la prevención de la violencia como un problema global.

A nivel de la sociedad en su conjunto, aparecen elementos prioritarios como la consideración del

marco jurídico y las normas sociales, así como las políticas sociales y económicas de lucha contra la pobreza y la desigualdad. A nivel comunitario, la estrategia apunta a la prevención de la violencia en las instituciones y servicios de la comunidad como una prioridad, creando entornos de respeto en instituciones como servicios sociales, centros educativos, centros de salud.

A nivel familiar, la estrategia se afirma en la necesidad de dar apoyo a las familias y personas cuidadoras adultas, es decir, la cuestión de los recursos económicos a disposición y de recursos de apoyo a la crianza. A nivel individual, la estrategia apunta a empoderar a los niños y las niñas, darles participación en los ámbitos comunitarios y escolares, así como más impulso de programas de educación para que puedan reconocer la violencia, tanto la propia como las situaciones abusivas, y desarrollen habilidades para la convivencia positiva y la resolución pacífica de conflictos.

La visión de INSPIRE es un mundo donde todos los Gobiernos, con la activa participación de la sociedad civil y las comunidades, apliquen y vigilen de forma habitual intervenciones dirigidas a prevenir y combatir la violencia contra toda la infancia, y que les ayuden a desarrollar todo su potencial.

31 Organización Mundial de la Salud (2016) *INSPIRE: Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*.

Metodología de investigación

El objetivo de esta investigación ha sido explorar y describir el impacto del Aprendizaje Servicio (ApS) en la prevención de la violencia desde un enfoque relacional del bienestar de la infancia y la adolescencia. Hemos optado por una metodología cualitativa que ha orientado el proceso de investigación, la selección de las técnicas de recogida de datos y de los casos, hasta la interpretación y las estrategias de análisis de los datos obtenidos.

En primer lugar, hemos realizado una revisión de la literatura sobre las temáticas centrales para elaborar un marco teórico y la elaboración de herramientas para la recogida de datos.

En segundo lugar, hemos realizado un análisis documental de 30 proyectos de ApS premiados o finalistas en los Premios de Aprendizaje Servicio 2019 (anexo 1) de distintos niveles educativos, temáticas y ámbitos locales de España. Este análisis se ha complementado con un cuestionario escrito de seis preguntas abiertas dirigido a docentes responsables de estos proyectos.

Se seleccionaron siete proyectos de ApS para realizar entrevistas grupales a alumnas y alumnos participantes. Los casos se seleccionaron buscando reflejar la diversidad de niveles educativos que utilizan esta metodología, la diversidad de temáticas y ámbitos de actuación de los proyectos, así como un contexto socioeconómico diverso. En total han participado 56 niñas, niños y adolescentes entre 9 y 17 años, de 5º y 6º de primaria, 3º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato y FP Básica. Participaron 34 chicas y 22 chicos de procedencia diversa.

Para las entrevistas grupales se entregó a los participantes un cuestionario individual con 10 preguntas abiertas para conocer su experiencia y percepciones acerca de su participación en los proyectos de ApS. Este cuestionario se utilizó para conducir la dinámica de grupo y compartir las reflexiones acerca de las cuestiones que ellas y ellos habían respondido previamente. El uso de entrevistas grupales nos ha facilitado obtener información sobre las valoraciones, percepciones y opiniones de alumnas, alumnos y profesorado con su propia forma de expresarlo y sus matices.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre el 3 de noviembre y el 9 de diciembre de 2020, seis de forma presencial y una de forma virtual con la colaboración de la profesora del grupo-clase.

Finalmente, se realizaron entrevistas estructuradas a docentes en las que se consultaron cuestiones de interés sobre su experiencia en proyectos de ApS y su mirada acerca de cuestiones que afectan a su alumnado relacionadas con la prevención de la violencia.

La diversificación de fuentes y técnicas de recogida de datos ha incrementado la calidad del análisis y del proceso de investigación agregando diferentes perspectivas: la narrativa y descripción de presentación a un premio, la vivencia de alumnas y alumnos participantes, y la perspectiva de docentes y responsables de los centros educativos implicados en el desarrollo de proyectos.

En cuanto a medios técnicos, para procesar, sistematizar y analizar los datos obtenidos durante el trabajo de campo (análisis documental, entrevistas grupales, cuestionarios, entrevistas individuales, etc.) se ha utilizado el programa MAXQDA.



Segunda parte. Los resultados de la investigación

El Aprendizaje Servicio y la prevención de la violencia

¿Los proyectos de Aprendizaje Servicio tienen impacto en la prevención de la violencia? ¿Qué dicen los y las participantes y sus educadores y educadoras?

Como ya hemos mencionado, preguntamos sobre qué violencias identifican las y los participantes en su entorno inmediato, en el contexto local y en el mundo. A partir de sus respuestas, preguntamos sobre si creen que haber participado en un proyecto de ApS contribuyó a mejorar o a prevenir la violencia y cómo. Las respuestas de los niños, niñas y adolescentes a la primera cuestión han sido ampliamente afirmativas. Por otra parte, también preguntamos a quién recomendarías participar en una experiencia de este tipo, lo cual nos brinda información sobre sus percepciones acerca del valor de la experiencia en términos de prevención de la violencia y de la mejora del bienestar.

¿Consideras que este proyecto ha contribuido a mejorar la prevención de la violencia?³²

Con relación a esta pregunta, las respuestas de niños, niñas y adolescente son en extremo positivas. Más del

95% contestan decididamente que sí, mientras el resto no sabe valorarlo o no contesta. Sus explicaciones acerca de esta mejora sobre las situaciones de violencia abordan diferentes ámbitos.

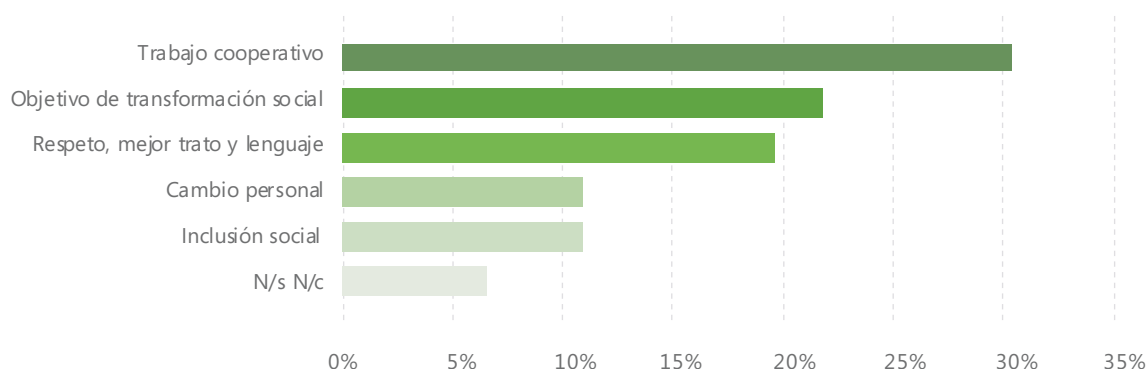
Con fuerza aparece la unión del grupo, **el trabajo cooperativo** y la realización contando con todos y todas, como explicación de la mejora que ha producido el proyecto ApS asociada a la prevención de la violencia.

Sí, porque todos nos unimos mucho haciendo este proyecto. Farah, 16 años, Madrid

También niños y niñas reconocen como un poderoso elemento para la reducción de la violencia, el tener un objetivo común de trabajo por los demás, **un objetivo de transformación social** y sentir que el grupo es capaz de mejorar el entorno, de actuar por el bien de la comunidad.

Pues sí, por ejemplo, hicimos felices a gente mayor; limpiamos la playa... Yasmin, 11 años, Murcia

Los caminos de la prevención de la violencia. Percepciones de niñas, niños y adolescentes



Fuente: Elaboración propia. Realizada en base a las respuestas a la pregunta ¿Consideras que este proyecto ha contribuido a mejorar la prevención de la violencia? correspondiente al cuestionario realizado a niñas, niños y adolescentes participantes en los grupos focales.

32 Pregunta incluida en el cuestionario a niñas, niños y adolescentes y en el cuestionario a docentes. En las entrevistas grupales se retoma la pregunta para ampliar el debate.

Otra razón que presentan tiene que ver con la **ampliación de la interacción y profundización de vínculos sociales**, visibilizando otros grupos de la sociedad, y estableciendo relaciones fuera del marco habitual y de su grupo etario. Descubrir el valor de otras personas y lo que pueden aportar.

Poder hablar y relacionarse con alguien más mayor. Hablar de temas, juntarse con gente con la que normalmente no lo haríamos.

Alba, 16 años, Madrid

Yo creo que la inclusión social la que más.

Sandra, 17 años, Elche

Esta ampliación de la interacción social promueve procesos de inclusión social donde aparecen mejoras del respeto mutuo, el descubrimiento y reconocimiento del otro, el desarrollo de la empatía y la comunicación.

Nos hemos puesto en la piel del otro.

Abril, 14 años, Barcelona

Sí, ahora la gente ya no dice tantas palabrotas.

Karim, 11 años, Murcia

Niños, niñas y adolescentes ven **cambios en sí mismos** a partir del proyecto y esto lo ven como una razón de menor violencia y de mayor conexión con otras y otros.

Sí, en mí, a la hora de actuar o pensar.

Pedro, 11 años, Marchena

Sí, yo antes era más violenta y eso.

Isabel, 15 años, Valencia

¿A quién recomendarías participar en esta experiencia de Aprendizaje Servicio?

Niñas, niños y adolescentes creen que participar en proyectos de aprendizaje transforma a las personas que viven la experiencia, y que esta tiene efectos en términos de prevención de la violencia y mejora del bienestar personal y socioambiental. Por eso, cuando les preguntamos sobre a quién recomendarían participar en un proyecto de aprendizaje servicio como

el que han realizado, se refieren a personas que creen que tienen que tomar conciencia sobre los problemas que nos rodean y que tienen que cambiar su forma de actuar respecto a otras personas, a los animales, el medio ambiente o hacia situaciones que consideran injustas o que se tienen que reparar.

Yo tengo un primo que siempre que quedamos la familia, nunca viene. Porque dice que le da palo, le da pereza y prefiere quedarse en casa. Y mi abuela siempre me lo dice, me dice «¿por qué no ha venido?» Y yo... «Yaya no ha querido venir». Entonces pues, a él se lo recomendaría, porque se daría cuenta de que es importante, que son importantes, son personas que son de tu familia o bueno, en este caso no son de nuestra familia, pero como si lo fueran. Sí, porque hemos creado un vínculo muy fuerte. Lía, 14 años, Barcelona

A mi hermana, porque se comporta mal con los animales y a lo mejor podría cambiar.

Gala, 10 años, Oleiros

A los niños de sexto del cole porque no son amables y así aprenderán a serlo. Iria, 10 años, Oleiros

Yo se lo recomendaría a todo el mundo para que vean lo importante que es no maltratar.

Lara, 10 años, Oleiros

Pues... A ver yo les recomendaría a algunos compañeros de esta clase que se portan algo mal. Ismael, 11 años, Murcia

A la gente que hace daño a otra gente.

Marta, 11 años, Marchena

A las clases que tienen problemas, las clases que no se relacionan o tienen algún problema de violencia o bullying para juntar a todos esos y hacer que trabajen juntos por una vez más.

Bruno, 16 años, Madrid

A todo el mundo, al final yo pienso que todos podemos ayudar y aprender de la gente mayor y ellos de nosotros. Vera, 13 años, Barcelona

Vínculos cooperativos. La relación con otras y otros

La **referencia más frecuente**, al analizar las propuestas de los proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS), es el impulso al **trabajo en equipo, la cooperación o el aprendizaje cooperativo**. A la vez, estas referencias a los vínculos cooperativos o la cooperación, es la cualidad más frecuentemente valorada por niñas, niños y adolescentes participantes en la experiencia, por el profesorado y por las personas adultas participantes.

Como surge del análisis, podemos encontrar **dos cuestiones altamente valoradas** por las y los participantes de los proyectos. Por una parte, el **logro de un fin**, que se declara como *servicio* en términos generales en esta metodología ApS. Dicho servicio brindado refiere a una mejora de la calidad de vida y el bienestar de ciertas personas a las que se dirige la acción, o al cambio o transformación en el entorno social o ambiental.

La segunda cuestión valorada es **la satisfacción que la experiencia genera**, tanto en las personas participantes en general como en los y las aprendices en particular. Sus valoraciones, ya sea de expectativas satisfechas o de la sorpresa de haber tenido una experiencia significativa, son asociadas con la cooperación a partir de sus recuerdos sobre *trabajar juntos, trabajar con otros, o trabajar con personas más allá de sus amigos*.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta recurrente alta valoración otorgada a la capacidad de cooperar en estos proyectos, cabe preguntarse **¿se trata de una habilidad o cualidad propia y única de estos proyectos?** Ello sería poco probable, dado que estamos hablando de una habilidad o capacidad que los seres humanos hemos desarrollado a lo largo de toda nuestra evolución humana. ¿Pero entonces, estará mermando en otros ámbitos sociales? ¿O será una adaptación de la evolución humana que ahora es

menos necesaria? ¿O estará mutando, como hemos percibido que ha ocurrido con la violencia?

Sean o no estas las preguntas correctas como indagaremos a continuación, es importante destacar antes, un hallazgo más. Esa alta valoración otorgada a los vínculos cooperativos o **la capacidad de cooperar muestra una fuerte relación con expresiones de mejora del bienestar** en un sentido amplio. Esto refiere a mejoras en el bienestar en las relaciones con otras personas, a la relación con uno mismo, y a la relación con el poder de transformar sus vidas o el entorno social y ambiental.

Hicimos felices a gente mayor; limpiamos la playa y trabajamos siempre en equipo.

Dalia, 11 años, Murcia

(Valoro) el trabajo en grupo con mis amigos y hemos cambiado la actitud de las personas en muchos lugares. **Rayan, 11 años, Murcia**

La descualificación de la cooperación

“La sociedad moderna ‘descualifica’ a las personas para la práctica de la cooperación” resume el sociólogo Richard Sennett en un libro que, curiosamente, se llama *Juntos*. En su libro recupera el concepto de *descualificación* para explicar este devenir que ha tenido la capacidad humana de cooperar.

La noción de *descualificación* la toma del momento histórico de la sustitución de personas trabajadoras cualificadas, artesanas, por máquinas en la producción industrial. Así, sostiene que la descualificación también se da ahora en el campo de lo social, con las consecuencias que ello conlleva. Señala que “estamos



perdiendo las habilidades de cooperación necesarias para el funcionamiento de una sociedad compleja”.³³

Perder esas habilidades y capacidades de cooperación para comprometernos, en unas sociedades modernas – o tardomodernas- en las que “nada es a largo plazo” y no hay bases para el compromiso. Sociedades en las que han desaparecido los rituales que nos hacían *ser* en comunidad. Se vuelven muy apropiadas las preguntas que se hace la filósofa Marina Garcés:

Acumulamos tantos conocimientos como incompreensión, tanto inventos como desorientación. Entonces, ¿por qué educar? ¿Y qué aprender? ¿Son los aprendizajes, solamente, un mecanismo más o menos sofisticado de supervivencia y de competencia? ¿O son una práctica fundamental de creación y de transformación de nosotros mismos?

¿De qué sirve saber, cuando no sabemos cómo vivir? ¿para qué aprender cuando no podemos imaginar el futuro? (..)³⁴

La sociedad moderna erosiona en los seres humanos las capacidades de cooperación. Es más, Sennett señala que “la sociedad moderna ha debilitado la cooperación por distintas vías”³⁵ siendo que tres de

ellas son las **desigualdades**, los **cambios en el mundo del trabajo**, y las **fuerzas culturales** que operan en la actualidad contra la cooperación exigente, entre las que cuentan el nuevo individualismo, el consumismo o el debilitamiento de los vínculos sociales, como veremos más adelante.

Por ello importa la **mirada de época**, al seguir la pista a la *descualificación* de la cooperación, que se explica en las advertencias de Zygmunt Bauman y Gustavo Dessal cuando recuerdan que “se nos dice (por todos los medios) que somos individuos que compiten (... en un nuevo individualismo) en el que se nos enseña a depender de nosotros mismos (...) y a no contar con nadie más que con nosotros mismos cuando tengamos problemas”³⁶.

La **capacidad de cooperar** hunde sus **raíces** en las etapas iniciales de la evolución humana, pero en la sociedad moderna se corre el riesgo de desaprovechar estos recursos evolutivos. Desaprovecharlos, justo en un momento en el que su aprendizaje más se echa o echará en falta frente a los desafíos que enfrentan nuestras sociedades complejas.

Los proyectos ApS analizados, que **ensayan formas de vida posible** construyen o reconstruyen esta antigua y crucial capacidad de cooperar que nos ha llevado, precisamente, a construir sociedades complejas. Se trata de habilidades o capacidades que hoy son una llave maestra para hacer frente a los dilemas, la incertidumbre y los desafíos de la época.

Las oportunidades de restauración de la cooperación

La cooperación puede definirse como un intercambio en el cual las personas participantes obtienen beneficios del encuentro, fundada en una intuición o certeza de que nuestros recursos propios nos son insuficientes, aunque “en muchas relaciones sociales,

33 Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama. Pág. 23.

34 Garcés, M. (2020) *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

35 Sennett, R. (2012) *op. cit.* Pág. 21.

36 Bauman, Z.; Dessal, G. (2014).

no sabemos exactamente qué necesitamos de los demás, ni qué deberían ellos esperar de nosotros”.³⁷

La capacidad de cooperar trae aparejada la oportunidad de transformar juntos y de transformarnos; de comprometernos por fines que exceden nuestras posibilidades en solitario. Dicha capacidad de cooperar se genera en lo que se conoce como el espectro de intercambios que relacionan la cooperación y la competencia, que van desde el comportamiento altruista en un extremo al comportamiento depredador en el otro, pero con intercambios intermedios donde *todos ganan* y los llamados *juegos de suma cero*.

“Aprendimos a empatizar sobre todo con personas, también con animales y también aprendimos a ser más equipo”. Thiago, 10 años, Oleiros

Es necesario volver a recordar que la capacidad de cooperar, hoy debilitada, es parte de la evolución genética y cultural de la humanidad. Las valoraciones de las personas participantes de los proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) que analizamos en esta investigación dan cuenta del fortalecimiento de dicha capacidad desde las prácticas **como si se tratara de un reencuentro al abrir un viejo baúl olvidado**.

Es que cada uno teníamos ideas diferentes, pero a la hora de crear el proyecto todos juntos, pues, aunque han sido ideas diferentes se han puesto en común. Lo hemos hecho entre todos.
Adriana, 15 años, Madrid

Cooperar, algo antiguo, conocido, que resuena. Algo que satisface y permite pensar en otras capacidades. Esto permite indagar en cuanto a las oportunidades de restaurar la capacidad de cooperar más allá de experiencias como los proyectos de las metodologías ApS.

Como grupo ha evolucionado en cohesión, compromiso, interés en el proyecto, vínculo cooperativo; han surgido líderes que tiraban

más del grupo e incluso una iniciativa mayor por parte del grupo completo.
“Proyecto intergeneracional”, Madrid

Un cambio cultural necesario pasa por abrir oportunidades y procesos para que podamos **identificar a otras personas como cooperadores potenciales**. Esto es uno de los hallazgos de las propias personas participantes en los proyectos que hemos analizado.

¿Por qué el proyecto de Aprendizaje Servicio te parece diferente?

P: Por ejemplo, en clase a lo mejor te ponen un límite de personas, no más de 4 personas. Entonces tú... lo primero que se tira la gente es a sus amigos. Entonces si una persona no tiene amigos, no tiene nada, se siente excluida en ese espacio. Pero en este proyecto tú eres voluntario y tú participas. Vas a tener que participar sí o sí con las demás personas. No es como una elección de ‘voy con mis amigos o voy con la otra persona’. Farah, 16 años, Madrid

En la metodología ApS se desenvuelven habilidades personales y comportamientos generativos de cooperación, habilidades y capacidades que resuenan en los participantes como algo nuevo y a la vez como algo antiguo, conocido. Es interesante la reflexión de Marina Garcés (2020) al respecto, que encuentra espacios de reinención de nuevas y viejas capacidades “contra las servidumbres del propio tiempo”. Al reflexionar sobre las singularidades del ser humano, señala: “lo que nos hace humanos, si es que esto significa algo, es que tenemos la capacidad de generar, transmitir y compartir capacidades que no teníamos”³⁸.

“(…) hace que te unas a las otras personas. Inconscientemente te vas a unir a estas personas porque tienes que hablar con ellos, tienes que compartir ideas entonces lo vas a hacer”.
Shana, 16 años, Madrid

37 Sennett, R. (2012) *op. cit.*

38 Garcés, M. (2020) *op. cit.* Pág. 75.

Inclusión social y prevención de violencia.

Las relaciones sociales

Según estudios longitudinales en infancia y adolescencia centrados en la violencia, desarrollados por la especialista en Psicología de la Educación, María José Díaz-Aguado, existe una continuidad entre problemas relacionados con la exclusión social a edades tempranas y el comportamiento violento en la juventud y la edad adulta. En sus investigaciones con estudiantes de secundaria señala esta **relación entre la violencia y procesos de exclusión social**, así como también en otra investigación con niñas y niños en edad preescolar, donde la especialista observa además la influencia de la inseguridad y la desestructuración de familias³⁹.

La relación entre exclusión social, exclusión escolar y violencia en la literatura especializada apunta a que, como sostiene Díaz-Aguado, si los problemas que se generan fuera de la escuela tienen su repercusión dentro, la escuela tiene que ser parte de la solución. Por ello es necesario establecer nuevos contextos de colaboración entre escuela y sociedad. Así, los proyectos ApS analizados muestran esta reconexión con necesidades de la sociedad y apuntan hacia la prevención mediante el impulso a valores y procesos para la inclusión social, como señalan las personas participantes desde diferentes ángulos al ser consultadas.

La exclusión social hace referencia a un proceso en el que confluyen y se combinan una serie de factores económicos, sociales, políticos y personales que actúan dejando a una parte de la población al margen de la sociedad en la que viven. La exclusión social implica estar apartado, al margen, retirado, en

los límites de la sociedad, pero dentro del espacio social compartido. Si bien podemos rastrear estudios y definiciones sobre la exclusión, es difícil encontrar definiciones sobre lo que significa la inclusión social, pero *imaginar a una parte de la población en términos de excluidos implica imaginar a la otra en términos de incluidos*⁴⁰.

La idea de exclusión social ha estado muy vinculada a las condiciones materiales de la población que la sufre, pero el concepto de exclusión social es útil para hablar de todas aquellas situaciones en que, **más allá de la privación económica**, importa una privación de la propia idea de ciudadanía, es decir, una privación de los derechos y libertades básicas de las personas sea cual sea su origen o nacionalidad⁴¹.

Caminos hacia la inclusión. Poder ser y ser juntos

El sociólogo Robert Castel⁴² identifica metafóricamente tres zonas de la vida social: la **zona de integración**, la **zona de vulnerabilidad** y la **zona de exclusión**. La exclusión se da en el seno de la sociedad entre estas zonas permeables⁴³, donde destacan **factores de riesgo** que caracterizan este espacio de vulnerabilidad y de las trayectorias de exclusión. Así destaca la creciente inestabilidad y precariedad del empleo, las dificultades de acceso a la vivienda, el debilitamiento de las redes sociales de apoyo como familia o comunidad, la falta de formación, las diferentes formas de discriminación o el aumento de la pobreza.

39 Díaz Aguado, M.J. (2015) *El aprendizaje cooperativo ante los actuales retos de la escuela* www.researchgate.net/publication/267686159_EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO_ANTE_LOS_ACTUALES_RETOS_DE_LA_ESCUELA

40 Karsz, S. (2004) *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa. Pág. 171.

41 Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios sociales Núm. 16. Fundación "la Caixa".

42 en Karsz, S. (2004) *op. cit.*

43 Subirats, J. (Dir.). (2004) *op. cit.* Pág. 21.

Así, la vulnerabilidad social como equilibrio social precario va acompañada de procesos de desvinculación de personas o grupos que no se sienten parte de la sociedad en que viven. Los trayectos de exclusión muchas veces producen sentimientos de vergüenza y culpa que pueden profundizar esta desvinculación social⁴⁴.

“La noción de exclusión social hace referencia a un **proceso social de desintegración**, en el sentido de una progresiva ruptura de las relaciones entre los individuos y la sociedad” señala Joan Subirats⁴⁵. Este especialista apunta a cambios en las relaciones sociales, al debilitamiento de las redes familiares y comunitarias, y a la ruptura progresiva de los vínculos entre personas y grupos sociales con la sociedad en la que viven.

La pérdida del **lazo social** implica vivir en la sociedad sin ser o sentirse parte de esa sociedad.⁴⁶ El lazo social

es el vínculo que permite a las personas sentirse reconocidas socialmente, que tienen un lugar en la sociedad y una identidad propia. Y aunque cualquier persona tenga lazos y vínculos sociales con otras personas, grupos o instituciones, no todos los vínculos refuerzan el lazo social.

Las redes familiares y los vínculos comunitarios actúan de soporte para hacer frente a las situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad. Y la debilidad o falta de estas redes familiares y sociales actúa en muchas ocasiones como barrera para la inclusión social de las personas⁴⁷. Como veremos, **fortalecer las relaciones de apoyo, reconocimiento y reciprocidad** contribuye a disminuir la vulnerabilidad social e impulsar los procesos de inclusión social, con efectos en la prevención e la violencia.



44 Subirats, J. (Dir.). (2004) *op. cit.*

45 Subirats, et al (2003) *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. IGOP Plataforma de ONG de Acción Social. Pág. 17.

46 Karsz, S. (2003) *op. cit.* Pág. 210.

47 Subirats, J. (Dir.) (2004) *op. cit.*

La exclusión y la inclusión desde la perspectiva de la infancia y la adolescencia

Niños, niñas y adolescentes que han participado en los proyectos reconocen formas de exclusión social, así como de la privación de derechos o bienestar. Dirigen la atención a la **discriminación** de personas y grupos por motivos étnicos, religiosos, de capacidades o de orientación sexual, entre otros menos señalados.

Por otra parte, en las propuestas de los proyectos ApS analizados, aparece con frecuencia la promoción de valores y prácticas dirigidos a la búsqueda de una mejor convivencia.

Así pues, identificamos tres conjuntos de prácticas que impulsan estos proyectos ApS analizados, tanto desde su propuesta como desde la percepción de todas las personas involucradas. Un primer conjunto se centra en la promoción de la **utilidad social como una forma de reconocimiento**. El segundo en la **disponibilidad y ampliación de relaciones de reciprocidad (capital relacional)**, y el tercero en la **construcción de expectativas de la infancia y la adolescencia**.⁴⁸

Cabe señalar que el reconocimiento no se agota en la idea de utilidad social, sino que es destacado como una serie de procesos en las relaciones sociales y familiares que generan condiciones necesarias para que las personas puedan convertirse en agentes de cambio de sus vidas y del entorno social y ambiental. Aun así, por su frecuencia en el análisis, hemos considerado pertinente destacar en estos proyectos la interacción del reconocimiento con la idea de utilidad social, como lo resumimos en el apartado siguiente.

Utilidad social, una forma de reconocimiento

La utilidad social y el reconocimiento son dos ideas que a menudo van unidas. Richard Sennett⁴⁹ apela a la necesidad de entender el **sentimiento de utilidad como un bien público**, e invita a la exploración de nuevas maneras de reconocimiento de la utilidad de las personas, más allá del estrecho reconocimiento por el mercado de trabajo y los intercambios económicos.

El reconocimiento nos remite a la idea de tomar en consideración a alguien, reconocer su identidad propia y ponerla en valor. Y la utilidad social, por su parte, nos habla de cómo cada uno de nosotros aporta valor al conjunto y esa aportación es valorada por los demás. Para sentirse útil es importante tener reconocimiento, o sea que la contribución a la sociedad sea apreciada y reconocida por los demás.

El reconocimiento del sentido de utilidad puede tener efectos también en términos de **respeto** y **autorrespeto**. La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente, señala Sennett, quien añade que "con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa".⁵⁰

El proyecto que nosotros hemos hecho, donde conectamos juntos y todo eso, ha ayudado a que seamos mejores personas, que nos respetemos entre nosotros y que confiemos más en cada uno.

Marcos, 11 años, Murcia

Pues he sentido que nos podemos respetar y ayudar a las personas mayores.

Amina, 12 años, Murcia

48 Basado en Subirats et. al (2004: 15) op. cit., así como de la construcción de categorías del propio trabajo de campo de esta investigación.

49 Sennett, R. (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

50 Sennett, R. (2018) *El Respeto*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Los proyectos ApS atribuyen valor a los y las jóvenes al pedirles ayuda, confiar en ellos y ellas y agradecerles el esfuerzo.⁵¹ Estos proyectos amplían formas de reconocimiento hacia niñas, niños y adolescentes que refuerzan una “merecida estima de la colectividad por su tarea, que contribuirá a deshacer el desprecio social y provocar un sentimiento de pertenencia y ciudadanía”, como explica Puig⁵².

Entonces, no solamente es ir a hacer un servicio, es crear un vínculo, sentirse útiles. El sentimiento que traen estos chavales es de que no sirven para nada. Es venir al colegio por obligación, porque tienen que estar escolarizados hasta los 16 años. Sin embargo, aquí, ellos se sentían útiles porque venían a ayudar al abuelito todos los días a hacer los ejercicios. (...) O sea, le veían un sentido a lo que hacían. Profesora FP Básica, Valencia

Cumplir el objetivo del proyecto implicaba para ellas y ellos una aportación real, directa y tangible a la sociedad. Sentirse útiles, y eso, sin duda, es el mejor combustible para la autoestima.

Proyecto “Print 3D Planos Metro Táctiles”, Valencia

Las relaciones de reciprocidad y la construcción de capital relacional

Las trayectorias de exclusión social y los factores de riesgo de vulnerabilidad revelan la importancia de las redes sociales y familiares, también llamadas *capital relacional* o *capital social*.⁵³ ⁵⁴ Estas relaciones se consideran un activo a la par de los recursos económicos o formativos, que explican la capacidad de las personas o grupos sociales para generar intercambios recíprocos de confianza y el reconocimiento mutuo⁵⁵. Así, el reconocimiento permite establecer una identidad propia y reconocida a las personas o grupos que

forman parte de esas redes, y permite abrir relaciones de reciprocidad y de confianza para la cooperación.

Los proyectos de Aprendizaje Servicio muestran la generación de relaciones de cooperación, respeto y amabilidad. Según la naturaleza del proyecto, estos espacios que permiten construir relaciones entre alumnas y alumnos, entre el alumnado y destinatarios de los proyectos, como personas mayores, personas de entidades vecinales y trabajadoras de la administración. Cuando estas relaciones se repiten, se extienden y se refuerzan permiten a las personas reconocerse en una red de relaciones de reciprocidad, que se convierte en un recurso que aumenta sus capacidades para cooperar y generar transformaciones. Este activo de las personas es el que se conoce como capital relacional o capital social.

El 79% del alumnado que ha participado en proyectos de Aprendizaje Servicio reconoce cómo su participación en los proyectos ha ampliado o profundizado su capital relacional.

Yo ahora confío más en mis abuelos. Para contarles cosas que me pasan, porque pienso que ellos han pasado por la etapa por la que estoy pasando yo y me pueden ayudar. Antes de hacer este proyecto quizás no acudía a ellos. Ahora es como un vínculo que me hace tener más confianza, por así decirlo.

Valentina, 14 años, Barcelona

(¿Si tengo más personas en las que confiar?) Yo he puesto que sí, porque lo vivimos en tercero, pues a lo mejor sí que tenía amigas y tenía gente con la que me llevaba bien, pero sí que es verdad que a raíz de esa actividad y de estar más tiempo con ellos y tal, como que esa relación de amigos pasó a una relación de más amigos.

Alba, 16 años, Madrid

51 Puig, J.M y Bar, B. (2015) Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* 2, 139-165. DOI10.1344/RIDAS2016.2.7

52 Puig, J.M y Bar B. (2015) *op. cit.* Pág. 144.

53 En Lozares *et al.* (2011) Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del Capital Social. *REDES - Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol.20, núm. 1, Junio 2011. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.407>

54 Sennett, R. (2006) *op. cit.*; Lozares *et al.* (2011) *op. cit.*

55 Subirats (Dir.) (2004) *op. cit.* Pág. 16.

También se amplían las relaciones dentro del barrio o la comunidad. Nuevas relaciones de confianza y nuevos espacios en la comunidad como asociaciones o grupos.

Si tengo un problema, sí, tengo más personas para confiar en ellos. Y sí cuento con más personas cercanas y del barrio.

Nour, 11 años, Murcia

Que su participación en el proyecto les abra, primero, a sus compañeros de otros cursos del Instituto. Después, a distintos colectivos adultos e instituciones que van a participar en el proceso, y finalmente a sus conciudadanos y visitantes de la ciudad.

Proyecto "Repensando la Plaza", Alcalá de Henares

Expectativas. Aspiraciones y oportunidades en el espacio compartido

La inclusión social implica que las personas se sientan reconocidas y que forman parte de la sociedad en la que viven. En esa *búsqueda de un lugar*, la construcción de expectativas es un elemento importante para impulsar procesos de inclusión social. Más aún en la adolescencia, donde se atribuye una gran importancia al futuro, con respecto al cumplimiento de las aspiraciones y proyectos⁵⁶.

"El desarrollo de la exclusión transforma radicalmente lo social, lo desconecta, lo deja sin timón: lo social cesa de ser el espacio de la expectativa, de la esperanza y de la promoción (social), del progreso compartido, de la posibilidad para cada cual (de) encontrar un lugar en la sociedad..."⁵⁷.

La construcción de la identidad es un elemento importante durante la infancia y se convierte en un

elemento central durante la adolescencia, cuando la construcción de una identidad propia y de aspiraciones, o la elaboración de un proyecto vital se considera la tarea fundamental⁵⁸. Para ese proyecto vital, los proyectos de ApS aportan un ámbito fortalecedor de la autoestima a través del reconocimiento de que pueden aportar algo a su comunidad, asumiendo responsabilidades de transformación del entorno.

En los Proyectos de Aprendizaje Servicio analizados aparece así la cuestión de la construcción de expectativas vinculada a la presencia o surgimiento de nuevos referentes positivos, especialmente entre iguales, compañeras y compañeros, alumnas y alumnos un poco mayores que ya pasaron por ese camino, así como personas educadoras y destinatarias de la acción.

La historia es que estamos consiguiendo referentes, ahora con los graduados. Hasta hace muy poco ellas y ellos no tenían a nadie que tuviera el graduado, o que el graduado sirviera para algo. Entonces, cuando hemos conseguido tener la FP básica, cuando hemos conseguido que haya alumnos que han estado aquí, que se han titulado, que tienen la ESO, y que con eso los hemos podido contratar como monitores de comedor. Entonces, han visto... es que esto sirve. Entonces yo voy a seguir porque esto me sirve, porque si hago esto me van a poder contratar para estar de monitor de comedor o de educadora. Ya los ven y le ponen cara.

Profesora de FP Básica, Valencia

56 Laghi et al., 2011 en Sánchez-Sandoval et al. (2016) Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 2016. Vol. 32, nº 2 (mayo) 545-554.

57 Karsz, S. (2003) *op. cit.* Pág. 148.

58 Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2003). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Capacidad de ser agente de transformación.

La relación con el poder



Ayudar a la gente que aún no ha comprendido todas las injusticias en el mundo y que hay que pararlas, sacar muchas reflexiones (...), hacer muchos proyectos y sacarlos a la luz para que la gente se dé cuenta de las injusticias que hay en este mundo. Candela, 10 años, Oleiros

Transformar lo personal en político. Transformarlo en compromiso conjunto a partir de prácticas con sentido de mejora del entorno social, ambiental y personal. Niñas, niños y adolescentes muestran evidencias de que **transformar lo social y medioambiental en político** genera poderío a contracorriente de una cultura global dominante, que fabrica desafección política y que ha transformado a las y los ciudadanos, en consumidores y espectadores de un escenario político-institucional.

Niñas, niños y adolescentes muestran en sus relatos de participación en APS, **una conciencia de la generación de poder** que ocurre a partir de experiencias significativas de descubrimiento, de reflexión sobre ello, y de la capacidad de ser agentes de transformación. Dicha conciencia se procesa en ámbitos relacionales que se alejan de la consigna de

época del individualismo, centrada en la suposición de que dependemos solo de nosotros mismos. Podríamos decir que, cuanto mayor poder o poderío generan, mayor conciencia de la interdependencia asumen.

A partir de las entrevistas hallamos una asociación muy frecuente y directa entre la **capacidad de ser agente de transformación** (o capacidad de agencia), con la idea de haber participado de una **experiencia significativa**.

(...) lejos de caer en las mismas dinámicas que ven a su alrededor, pueden tomar las riendas y ser agentes activos de un cambio social, haciendo propuestas de gran valor y, sobre todo, poniéndolas en práctica y generalizándolas en su entorno.

Proyecto "Por una Sociedad más Fuerte", Pamplona

El acto de pasar a la acción implica construir relaciones de reciprocidad, reconocimiento, cooperación y respeto. **Vivir bien y actuar con justicia son inseparables**. Así, Severine Deneulin vincula el bienestar a las responsabilidades que tienen las personas entre sí y con su entorno. Este planteamiento considera

que la agencia, el hacer algo por uno mismo y por los demás, el contribuir a crear o cambiar el entorno social, económico, político, cultural y natural, es lo que distingue una vida humana bien vivida⁵⁹.

Desde mi punto de vista veo injusto que una persona, en este caso mayor, se tenga que quedar sola en el caso de no tener familiares o no la vayan a ver. Que vengan (a la escuela) es una manera de que no se sientan solas. De romper esa injusticia. Emma, 14 años, Barcelona

Los proyectos de ApS señalan un **proceso de concienciación** en las personas participantes que revela tres momentos. El primero es la voluntad de participar que lleva a un redescubrimiento de la realidad.

El segundo abre lo que llamamos la acción reflexiva que se dirige hacia el proceso de toma de decisiones para la acción. Así, se reconfiguran acuerdos y reglas en las relaciones interpersonales previas, se traspasan fronteras de vínculos por amistad, llegando a espacios de relación más amplios e inclusivos con otras y otros. Durante este momento, los procesos de toma de decisión colectiva promueven habilidades como el buen trato y desarrollo del espíritu crítico.

El tercer momento hace aparecer la acción, la toma de conciencia de agente transformador del entorno social y ambiental en busca de objetivos previamente valorados.

Por lo anterior, niñas, niños y adolescentes que han participado en estas experiencias revelan una mejora en sus relaciones interpersonales, así como en la capacidad para expresar sus preferencias y para decidir su acción conjunta valorando lo que es bueno para ellas y ellos, y para su entorno social y ambiental.

Yo creo que desde que estamos en el proyecto, pues nos fijamos más en las desigualdades que antes a lo mejor las veíamos ahí, pero no les prestábamos atención. Entonces, también,

(hemos mejorado) la empatía, ponernos en la situación de los demás. Alma, 16 años, Elche

Yo creo que una cosa que se podría cambiar es como está el medio ambiente. Es concienciarnos todos de que es una cosa que está pasando actualmente, que a todos nos afecta, a unos más, otros menos, pero todos estamos relacionados con el tema. Y creo que no somos suficientemente conscientes de lo que está pasando. Lía, 14 años, Barcelona

Finalmente, cabe destacar que niñas, niños y adolescentes reconocen los espacios de poder institucional y la importancia de influir en ellos para dar un mayor alcance a los objetivos que valoran. Los proyectos ApS, como otras experiencias de empoderamiento, dejan una huella de poder en las y los participantes, que se traduce en un reconocimiento de su poder de transformación. Este encuentro o reencuentro con esta habilidad o capacidad impulsa un tipo de construcción de ciudadanía que también se ve erosionada en las sociedades actuales, donde lo que se percibe es esa sensación de que las cosas se nos van de las manos (Bauman) y que el poder se esfuma a otras esferas. El desarrollo de esta habilidad o capacidad de ser agentes de transformación encuentra su impulso en estos proyectos, en tiempos donde la misma es crucial para enfrentar desafíos de la humanidad a nivel local y global.

Concienciar a los que tengo cerca y esos que tengo, hacer de concienciar a otros que tengan cerca y así sucesivamente. Después también hacer un vídeo para la ONU o simplemente para la Unión Europea y un proyecto con todos los países del mundo si es posible.

Gala, 10 años, Oleiros

Crear una asociación para reforestar el mundo y convencer a gobernantes para que pongan multas por no reciclar y un enorme etcétera.

Hugo, 10 años, Oleiros

59 Deneulin, S. (2014) *Wellbeing, Justice and Development Ethics*. Human Development and Capability Debates Series. Routledge. Pág. 42.

Nativas de la crisis medioambiental.

La relación con el entorno

Niños, niñas y adolescentes son nativos de la crisis medioambiental y sus preocupaciones, recogidas en esta investigación, se entrelazan con la gran discusión climática. Ya sea que los señalen como cambio climático o crisis ambiental, las entrevistas colectivas y la elección de proyectos a impulsar muestran una infancia conocedora de esta cuestión social de la época.

En sus relatos podemos observar que la información y debates sobre la crisis climática les hace percibir el medio ambiente, la naturaleza y los animales, no como un telón de fondo o un escenario donde transcurre la vida humana, como mayoritariamente lo perciben generaciones anteriores. En otros estudios de Educo ya se había evidenciado que, al preguntar sobre factores que determinan el bienestar, la naturaleza y el medio ambiente aparecen en un lugar preponderante y altamente valorado en la infancia y la adolescencia. El dato de contraste, que proviene de otras investigaciones sociales de Educo, es que el factor medioambiental decrece en importancia en la percepción de generaciones de mayor rango de edad.

Esto significa que, para niñas, niños y adolescentes, la naturaleza y el planeta en su conjunto aparecen

como un actor que no puede ser omitido en su construcción de las ideas y aspiraciones de vida buena. Así, muestran su preocupación por la violencia hacia animales y hacia el medio ambiente, ya sea como contaminación o descuido, y la necesidad de cuidarlo y disfrutarlo. Valoran la naturaleza y el medio ambiente como bienestar.

La idea del proyecto surge de las propias alumnas, de su hartazgo por vivir en un barrio que pese a su falta de recursos está saturado de coches y en el que no son demasiados los vecinos/as que utilizan el transporte público.

Proyecto "En marcha Guadalquivir", Córdoba

Creo que ha servido reparar una injusticia que es el maltrato animal ¿Por qué los humanos tenemos que vivir tan bien y algunos animales lo tienen que pasar tan mal?

Thiago, 10 años, Oleiros

A mí esto me ha gustado mucho porque fuimos a la playa a recoger residuos y hicimos felices a los animales, les ayudamos. **Dalia, 11 años, Murcia**

Bienestar, relaciones y violencia.

La relación con la cultura y la época

Este proyecto de investigación social de Educo, centrado en la línea de investigación que hemos llamado *Cómo podemos vivir mejor juntas*, ha focalizado su atención en explorar la violencia en las sociedades actuales y las oportunidades para su prevención. Esta iniciativa ha permitido, además, poner en práctica y valorar la importancia de un **enfoque relacional del bienestar** para una observación amplia

y reveladora de las mutaciones de este fenómeno social clave para la mejora del bienestar de la infancia y la adolescencia.

De esta forma, fijar el punto de partida en una comprensión del ser humano como un **ser relacional**, cuyas interacciones están determinadas por las estructuras de la sociedad y el medio ambiente, y

permitió seguir la pista de **la violencia y sus mutaciones** en las sociedades actuales y en la cultura global.

También permitió dar voz y abrir un espacio de escucha atenta a la comprensión y narraciones sobre la violencia y el bienestar tal como la perciben niñas, niños y adolescentes, así como de otras personas que también han participado en proyectos Aprendizaje Servicio (ApS). Es así como la investigación reunió las experiencias vitales de las y los participantes a una **explicación de época**, de contexto y cultura, que abre nuevas perspectivas para describir problemas, cuestiones sociales, y la búsqueda de mejoras.

Así surgieron miradas de lo que llamamos **la relación con la cultura**, entendida aquí sencillamente como la forma en que la gente vive sus vidas, pero que, dadas las claves de análisis señaladas, reluce como una compleja negociación de identidades entroncada en el mundo local y ahora en la globalización y sus dinámicas culturales dominantes, como puede ser el nuevo individualismo, el consumismo, el debilitamiento de los vínculos sociales o el languidecimiento de la solidaridad.

En esta investigación, que desde Educo centramos en el Aprendizaje Servicio, observamos un fortalecimiento de habilidades y capacidades que impulsan a las y los participantes a experimentar formas de convivencia inclusivas, transformadoras y cooperativas.

A partir de lo anterior, destacamos dos evidencias. La primera es que **dichas formas de convivencia perviven en las y los participantes más allá de la propia experiencia**. Esto lo perciben y lo expresan en la retrospectiva que realizaron para este proyecto de investigación. Estos proyectos funcionan como experiencias de otras formas de relación y de vida posibles.

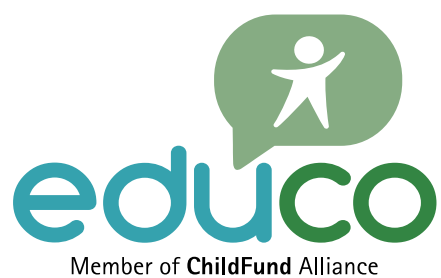
La segunda, conectada con la anterior, es que **dichas formas de convivencia desbordan a otros ámbitos y organizaciones** donde niñas, niños y adolescentes viven sus vidas, y promueven mejoras en sus relaciones y bienestar. Los proyectos Aprendizaje Servicio muestran el poder de la educación para transformar la cuestión social de la violencia, y más aun, contribuyen a resolver el desafío de explorar *cómo podemos vivir mejor juntas*.



Anexo 1.

Proyectos de Aprendizaje Servicio analizados

Nombre del proyecto	Centro educativo o entidad	Municipio
GRILLONS PER AL RECORD	Colegio San Roque de Alcoy	Alcoy
PRESENTS	Salesians Rocafort	Barcelona
REDESCUBRIENDO NUESTRO PASADO	Colegio La Asunción	Cáceres
MUÉVETE POR ANGOLA	Colegio La Milagrosa	Madrid
RECICLANDO CON HAHATAY	Centro de formación Somorrostro	Muskiz
ENTRENA TU CORAZON	Colegio Santo Ángel	Palencia
EMPRE-TODOS: JUNTOS POR UN MUNDO MEJOR	Colegio Claret Larraona	Pamplona
POR UNA SOCIEDAD MAS FUERTE Y COHESIONADA	Colegio Claret Larraona	Pamplona
EDUCAR AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD	Colegio Sagrado Corazón de Pamplona	Pamplona
CONSTRUYENDO UN SUEÑO	Herrikide	Tolosa
ESPACIO UNIVERSO	Colegio Safa-Grial	Valladolid
SOM PART DE LA SOLUCIO AL MALBARATAN	Fundación Espigoladors	El Prat de Llobregat
UN REGALO PARA RECORDAR	Asoc. Familiares personas con Alzheimer	Elche
MAR DE MAGIA	Fundación Mar de Niebla	Gijón
PROYECTO INTERGENERACIONAL	Fundación a la Par	Madrid
LA PATRULLA DE LA FRUTA	Ergos Formación Profesional	Dos Hermanas
PICTAME UN CUENTO	Colegio Rodrigo Giorgeta	Valencia
PRINT 3D: PLANOS DE METRO TACTILES	IES Conselleria	Valencia
JUEGAS POR SU FUTURO	IES Cardenal Cisneros	Alcalá de Henares
REPENSANDO LA PLAZA DE LOS SANTOS NIÑOS	IES Alonso Quijano	Alcalá de Henares
LA GITANITA DE PAPEL	IES Antonio José Cavanilles – IES Virgen del Remedio	Alicante
EN MARCHA GUADALQUIVIR	IES Guadalquivir	Córdoba
TRANSFORMA TU PLASTICO EN AGUA POTABLE	CEIP Bilingüe Foro Romano	Cuarde de Huerva
NUESTRO JARDÍN TERAPEUTICO	IES Reyes Católicos	Ejea de los Caballeros
EL SÁHARA OCCIDENTAL	IES La Foia	Elche
COMISION ATENEA	IES Alba Plata	Fuente de Cantos
NATURPUEBLO: UN PASEO MILAGROSO	CRA Valle del Rianza	Milagros
ECOTEATRE	Institut Cap Norfeu	Roses
JUNTOS MEJOR	CRA La Espiga	Torviscal
BLECUANOS ENLOQUECIDOS	IES José Manuel Blecua	Zaragoza



 POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL