



¿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

[Informe completo](#)



 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. Informe completo

© 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, PxHere, Shutterstock, 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 Apóstol (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 Casempere 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@educ.org



Índice

Presentación	5
Introducción	7
<u>Primera parte: Marco conceptual y enfoque de investigación</u>	11
Bienestar, malestar y violencia	11
Violencia, violencias	16
¿Se puede erradicar la violencia?	27
Aprendizaje Servicio	33
<u>Segunda parte: El Aprendizaje Servicio (ApS) y la prevención de la violencia</u>	39
Vínculos cooperativos o la capacidad de cooperar	41
Inclusión Social	47
Prosocialidad	55
Capacidad de agencia	60
Relación con uno mismo	65
<u>Conclusiones</u>	71
Bibliografía	79
Anexo 1. Proyectos de Aprendizaje Servicio analizados	82



Presentación

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

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*. Desde Educo entendemos que hay tres ámbitos a considerar para observar las oportunidades de este desafío.

El primero se refiere a atender las dinámicas de la propia evolución humana. Una nueva generación de estudios interdisciplinarios entre, digamos, *genética y cultura*, está realizando aportes relevantes y removedores sobre mutaciones tanto en el ser humano como en las viejas y nuevas formas de violencia. El segundo asunto refiere específicamente a las instituciones y reglas que creamos para ese fin, o sea las formas como nos hemos organizado para erradicarla o prevenirla. La tercera, no menos importante que las anteriores, y donde las sociedades humanas han apostado con más ahínco su voluntad para la erradicación de la violencia, es la educación.

En este proyecto de investigación social, centrado en una línea de investigación de Educo que hemos titulado *Cómo podemos vivir mejor juntas*, hemos focalizado la atención en explorar unas prácticas concretas del mundo de la educación, que aparecen como altamente transformadoras con relación a la prevención de la violencia, así como la promoción del buen trato y la mejora del bienestar.

Se trata del Aprendizaje Servicio (ApS), una metodología que impulsa capacidades humanas y entornos generativos de relaciones de no violencia. Los proyectos ApS analizados, como veremos, han desbordado más allá de las propias experiencias. De esta forma, las intenciones, intuiciones y objetivos de dichas prácticas han sido material privilegiado para este análisis, a la par de la escucha atenta de las percepciones, retrospectivas y expectativas de niñas, niños y adolescentes que han vivido estas experiencias, así como de educadores, especialistas y demás participantes.

Desde Educo creemos que la **educación, como derecho y bien público**, tiene un lugar central en la construcción de sociedades sin violencia, y que sus prácticas y metodologías pueden generar y promover formas de convivencia que transformen relaciones para erradicar o prevenir la violencia y el maltrato.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación también pretende arrojar luz y extraer aprendizajes sobre prácticas que profundicen o cuestionen nuestras creencias o teorías de cambio social, y que identifiquen oportunidades para transitar hacia **sociedades de buen trato**.



Introducción

¿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”. En la prensa escrita 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 hospital.

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. **La violencia o 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 mismo momento se desataba una ola de indignación y de disturbios por la absolución de los cuatro policías que, más de un año atrás, en marzo de 1991, lo habían golpeado casi hasta la muerte.

Las mismas cámaras de televisión informaban más de un año después, en mayo de 1992, de las consecuencias desatadas tras la sentencia absolutoria. Cincuenta y tres personas fueron asesinadas y más de siete mil edificios fueron incendiados.

A partir de ese momento, la petición de King con su voz entrecortada cobró notoriedad como una súplica para el entendimiento mutuo. Pasaron 28 años desde la petición de King, en los que se siguieron acumulando agresiones y violencias. La fuerza de esta súplica sigue vigente en la época de la globalización donde la perpetuación de este tipo de violencia, así como de otras violencias perviven ya sea en sus manifestaciones extremas, pero también en las cotidianas.

*“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*¹, Pinker explica y señala evidencias de que hemos asistido a una disminución de la o las violencias dentro de la familia, en los barrios y comunidades, y entre los Estados. Así, afirma que las personas que viven en la actualidad tienen menos posibilidades de morir de muerte violenta o sufrir por la violencia o la crueldad de otros, que las personas que han vivido en cualquier siglo pasado. “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”².

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 Steven 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.

¹ Pinker (2011)

² Pinker (2012)

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). Destacan esta cuestión social 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 preocuparnos y ocuparnos de esta cuestión social.

Según la Fundación Anar³, 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 España⁴.

Los datos disponibles y las percepciones de las personas consultadas revelan un contexto social y cultural preocupante. Y dicha preocupación puede transformarse en desconcierto si abrimos la puerta a quienes interpretan no solo que la violencia nunca desaparece o desaparecerá, sino que, por el contrario, detectan una **mutación de la violencia en las sociedades actuales**.

Violencia visible, violencia invisible

El filósofo y especialista en estudios culturales, Byung Chul Han advierte ya desde el inicio de su libro de la *Topología de la violencia*⁵ que "hay cosas que nunca desaparecen. Entre ellas se encuentra la violencia". Y agrega: "La Modernidad no se define, precisamente, por su aversión a ésta (la violencia). (...) Su forma de aparición varía según la constelación social. 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".

Johan Galtung, sociólogo e investigador, que se ha dedicado al estudio de la paz y los conflictos sociales, 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** en lo que él llama la *sociedad del rendimiento*, y que **emerge en forma de ansiedades, estrés, depresiones, cuando no en autolesiones o aislamiento social**.

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

³ Fundación ANAR (2018)

⁴ Save the Children (2018a)

⁵ Han, B.C. (2016)



Primera parte: Marco conceptual y enfoque de investigación

Bienestar, malestar y violencia

Vida buena y bienestar

La mayoría de la gente ha reflexionado, en algún momento de su vida, en qué es lo que constituye una vida buena y floreciente. Se trata de un ejercicio o una tarea que ha acompañado a la humanidad desde la filosofía y las ciencias en general. A pesar de la sencillez de la pregunta, las respuestas son muchas, podríamos pensar que tal vez tantas como personas viven y han vivido.

Según el filósofo polaco Wladyslaw Tatarkiewicz, las apreciaciones sobre estos temas se han asociado en torno a cuatro construcciones, especialmente referidas a la felicidad. La asociación con bienes materiales, por una parte, o sea a suposiciones relacionadas a lo que uno tiene o consigue. Una segunda relacionada con manifestaciones de estados emocionales y afectivos. Un tercer grupo se centra en la idea de haber encontrado el camino o la misión en la vida. Esta tercera, que no está tan presente en las reflexiones y el sentir del mundo contemporáneo, dicen ciertos autores, pero emerge y se hace presente en discursos y estilos de vida para cuestionar la predominancia que hoy tienen las dos anteriores. Tampoco la cuarta construcción a la que alude Tatarkiewicz es preponderante hoy. El filósofo cita a Goethe, que a los 81 años declaró que era feliz, que su vida había tenido momentos de intensa alegría, pero seguramente no había sido escasa en sufrimientos y frustraciones. Se trata del balance de la vida, la felicidad entendida como una

vida en su totalidad, referida al justo equilibrio entre alegrías y pesares⁶.

La investigadora Sarah Atkinson afirma que, en el siglo XXI, dicha búsqueda y manifestación se expresa a través del concepto de bienestar⁷. Una mirada atenta al entorno real y virtual contemporáneo le otorga razones a Atkinson, desde consejos para comer bien y hacer ejercicio, a la actitud positiva o la búsqueda de la armonía interior, como acciones individuales, así como en los atributos de mercado en la comercialización de bienes y servicios. También se trasluce en criterios de bondades de espacios institucionales o de los lugares de trabajo estilo “*best place to work*”, o asimismo en los crecientes sondeos de opinión pública.

“Ha llegado la hora de que nuestro sistema estadístico se centre más en la medición del bienestar de la población que en la medición de la producción económica”⁸.

De acuerdo con lo anterior, podemos visualizar y reconocer que el bienestar es un concepto en boga, complejo y multidimensional, del cual existen varias formas de definirlo e interpretarlo con diferentes fines. Ahora bien, sea cual sea el contenido o el rumbo de las reflexiones y debates sobre la vida buena, el bienestar o la felicidad, cabe destacar que la sola presencia de dichas reflexiones fortalece dos componentes de interés para pensar en cambios sociales.

⁶ Bauman (2004)

⁷ Atkinson, S. (2013)

⁸ Stiglitz, J.; Sen, A.; Fittoussi, J.P. (2009: 10)

Por una parte, revela que la realidad no tiene por qué ser como es, y que no es la única realidad posible. Así el bienestar o la felicidad mueven a la acción, más allá del mundo tal cual es hoy. Por otra parte, abordar los problemas de la cuestión social, partiendo de una mejor y más amplia comprensión de vida buena, promueve a la unión de la humanidad más allá de su diversidad.

*“Después de todo, no se sabe ni se puede saber, quién tiene el secreto de la felicidad (o de la vida buena). Esto hace que otras formas de vida, otras variantes de humanidad sean ‘interesantes’: dignas de ser escuchadas, y de entablar diálogo con ellas”.*⁹

Del enfoque “3D” del bienestar, hacia un enfoque del bienestar relacional

En los estudios, las investigaciones sociales, así como en la interpretación y evaluación de las prácticas realizadas desde Educo en los últimos años, hemos utilizado como punto de vista una comprensión tridimensional de la idea del bienestar. El enfoque 3D, que básicamente refiere a la interacción de los recursos que una persona tiene a disposición (**dimensión material**), con lo que es capaz de lograr con esos recursos –satisfacer sus necesidades, cumplir sus metas, interactuar– (**dimensión relacional**), y el significado que le da a los objetivos que logra y a los procesos en los que se involucra (**dimensión subjetiva**).¹⁰

El bienestar de la infancia significa la realización de los derechos de la infancia y de las oportunidades para que cada niña y niño pueda ser y hacer aquello que valora, a la luz de sus capacidades, potencial y

habilidades¹¹. Lo anterior sugiere la importancia de la consideración de los Derechos de la Infancia¹², no solo en sentido de que estén plasmados en la ley (*de iure*), sino con relación al cumplimiento efectivo de los mismos (*de facto*). Los derechos de la infancia, así como las disposiciones de cada legislación local, estatal o supraestatal, son una base necesaria de valoración del bienestar de niñas, niños y adolescentes. Una base necesaria pero no suficiente para una comprensión holística de lo que las personas valoran como vida buena.

Para llevar adelante esta investigación sobre la violencia y las alternativas de prevención de la misma, hay motivos y razones que nos han llevado a considerar un enfoque relacional del bienestar.

Es importante señalar que el hecho de prestar atención a las relaciones humanas en un sentido amplio no significa dejar de prestar atención a otros aspectos centrales en la valoración, como son las condiciones de vida y el acceso a recursos básicos para la supervivencia y desarrollo de las personas y sus comunidades. Evaluar la situación de una familia solo en términos de ingresos sería omitir mucha información sobre el tipo de vida que sus miembros realmente llevan.¹³

Necesitamos ajustar nuestro enfoque aún más para alumbrar la violencia o las violencias en los ámbitos donde se perpetúa y en sus nuevas mutaciones, donde se juegan cuestiones como el acceso o discriminación, la participación o exclusión social. La realización efectiva de los derechos de la infancia, así como de las oportunidades para una vida digna, son influenciadas o condicionadas por dichas violencias.

Antes de entrar en la construcción de un enfoque de bienestar relacional que nos permita explorar la cuestión social de *cómo podemos vivir mejor juntas*, debemos apreciar las formas que adquiere la cuestión del malestar en la época que nos ha tocado vivir.

⁹ Bauman, Z. (2002)

¹⁰ De Castro, G. (2015)

¹¹ Bradshaw, J. et al. (2007)

¹² Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989

¹³ Deneulin, S. (2014: 260)

Malestar y Bienestar

Existen tres causas de sufrimiento que los seres humanos hemos padecido desde siempre. La primera, es la que nos provoca la fuerza invencible de la naturaleza. La segunda, la debilidad de nuestros cuerpos, así como la de otros seres humanos. Frente a ambas, la humanidad ha tenido avances significativos que han mejorado la vida, la calidad de vida y el bienestar en general.

Pero es en la tercera línea de batalla frente al sufrimiento humano donde el fin de las hostilidades resulta improbable. Se trata del carácter profundamente conflictivo de **las relaciones con nuestros semejantes y con las instituciones** que hemos creado¹⁴.

La discordia amainaría, si fuera posible atender al mismo tiempo los deseos individuales y las



demandas sociales, pero como analizan Zygmunt Bauman y Gustavo Dessal¹⁵, esto no ocurrirá. A fin de lograr una vida satisfactoria o vivible, son tan imprescindibles las **libertades** de actuar según los propios impulsos, urgencias, inclinaciones y deseos como las restricciones impuestas en aras de la **seguridad**. Una seguridad sin libertad equivaldría a esclavitud, mientras que una libertad sin seguridad desataría el caos, la desorientación y una perpetua incertidumbre que redundaría en impotencia para actuar.

Como analizan estos autores, vivir en condiciones de **inseguridad prolongada** o en apariencia incurable, augura dos sensaciones: la de la ignorancia, no saber lo que deparará el futuro y la de la impotencia, o sea ser incapaz de influir en su rumbo. En nuestra sociedad sumamente individualizada, donde se presume de que cada individuo carga con la plena responsabilidad de su destino en la vida, estas sensaciones dan a entender la incompetencia del afectado para abordar las tareas que otras personas más exitosas, parecen llevar a cabo gracias a su mayor destreza y empeño.

Ulrich Beck señalaba en su concepción de *la sociedad del riesgo*, término que acuñó para describir las dinámicas subyacentes del mundo actual, que el ser humano está condenado a "buscar soluciones biográficas a problemas estructurales" que él o ella no han generado y que no tienen **poder para transformar**.

Bauman y Dessal¹⁶ recuerdan que esa sensación de malestar generada por condiciones como las que hemos señalado aparece ansiedad y también propicia la depresión, que es la dolencia psicológica más común en la época actual.

¹⁴ Bauman, Z., Dessal, G. (2014)

¹⁵ Bauman, Z., Dessal, G. (2014)

¹⁶ Bauman, Z., Dessal, G. (2014)

Un Enfoque Relacional del Bienestar

La proliferación de la utilización del término felicidad y bienestar y sus diferentes acepciones son una señal de ese mismo malestar, según autoras como Sarah Atkinson¹⁷ o Sarah White, de una ansiedad subyacente de que “todo puede no estar bien”.

Para White, la “erosión de lo social y de las relaciones” es una de sus causas en nuestra época. Esto significa que se ha comprimido el espacio de la sociedad civil en beneficio del Estado, y cada vez más, del mercado. Esa *sensación actual* que Bauman describe con el surgimiento del nuevo individualismo, el **debilitamiento de los vínculos humanos**, el **languidecimiento de la solidaridad** y “la desregulación y atomización de las estructuras construidas por la vía política, o lo que es lo mismo, el mundo del divorcio del poder y la política”¹⁸. Esto conecta con esa percepción molesta de que las cosas se nos van de las manos. El poder, o sea **la capacidad de hacer cosas** se evapora de los Estados y del mundo social, pero ese poder no fluye a actores supraestatales o globales legítimos y con capacidad de actuar en la construcción de sociedades más justas para el bienestar humano y del entorno medioambiental donde se desarrolla la vida. Dicho divorcio determina, a nivel estatal, que lo que queda allí es la política, o sea **la capacidad de decidir qué cosas hacer**, ahora con un poder cada vez más menguado.

Como veremos, cualquier definición de violencia que tomemos precipitará en una noción de uso de la fuerza o del poder, ya sea de forma efectiva o como amenaza, y la cuestión de la época que hemos tratado de describir debe formar necesariamente parte de nuestro diagnóstico para explorar tanto las formas más perceptibles de la violencia, como las mutaciones de esta en el mundo actual.

“Creo que la raíz de nuestra ansiedad tiene que ver con los cambios en los patrones de las relaciones”, sostiene White¹⁹ al reflexionar sobre ese malestar, señalando además un punto de partida para un enfoque relacional del bienestar: **“El bienestar no es algo que pertenece a los individuos, sino algo que sucede en la relación con otros”**.²⁰

La mayoría de los enfoques del bienestar están de acuerdo en que las relaciones importan, pero como explica White, tienden a ver las relaciones como algo que los individuos tienen, en lugar de ver la interacción y lo relacional como algo que hace que la persona sea quien es.

Por lo anterior, adoptar un enfoque relacional del bienestar significa, en primer lugar, ver a las personas como seres relacionales, por lo que para comprender su comportamiento es necesario ubicarlo en sus interacciones con los demás. En segundo lugar, esa interacción no es libre, sino que está determinada por las estructuras de la sociedad. “Hace una diferencia, por ejemplo, si eres un hombre o una mujer, blanco o negro, rico o pobre, viejo o joven, y dónde y cuándo naces. El modelo económico y las estructuras políticas en las que se está trabajando marcan la diferencia” recuerda la investigadora. El tercer aspecto es que el mundo humano y social está incrustado en el entorno físico y natural. Por lo que debemos reconocer la importancia central de la interacción entre las personas y el planeta.

Utilizar un enfoque relacional del bienestar para explorar la violencia, sus mutaciones y las oportunidades de prevenirla, nos permite abrir el análisis a las **relaciones con otros**, ya sea familia, relaciones comunitarias o relaciones sociales. También a las **relaciones con el poder**. Por una parte, en términos de voz y participación en las decisiones que nos afectan, recursos a disposición, desigualdades o discriminación. Y, por otra parte, la capacidad de agencia, de transformarse y transformar el entorno

¹⁷ Atkinson S. (2013) *Behind components of wellbeing*

¹⁸ Bauman Z. (2007; 2017)

¹⁹ White, S.C. (2018)

²⁰ Educo (2015)



social y ambiental. Este enfoque permite además explorar y considerar aspectos de la **relación con uno mismo**, como un proceso personal conectado con los anteriores.

No se puede pensar en esos procesos personales como si estuvieran separados del proceso social, y hoy es generalmente reconocido que no podemos pensar en el bienestar humano a menos que también pensemos en la **relación con el medio ambiente**.

Todas estas relaciones se ven afectadas por la forma en que la sociedad establece relaciones entre personas de diferentes identidades raciales o diferentes religiones, y por la forma en que las sociedades organizan la riqueza y la pobreza como una desigualdad.

También debemos considerar la **relación con la cultura**, o sea la forma en que la gente vive sus vidas,

que como recuerda McGregor²¹ "(la cultura) es una compleja negociación de la identidad, ahora está irremediamente integrada en la globalización y vinculada también al consumo como forma cultural dominante de la sociedad capitalista tardía". No es algo que debamos ni podamos separar de la valoración del Bienestar ya que eso es parte de la forma en que la gente piensa, opera, la forma en que la gente se trata entre sí y es tratada.

Cultura, contexto y también época determinan los análisis necesarios de un enfoque relacional del bienestar para comprender las dinámicas de los "cambios en los patrones de relaciones" que perpetúan dinámicas de violencia o que pueden arrojar luz sobre sus mutaciones o formas de prevenirla.

²¹ McGregor, J.A. (2007)

Violencia, violencias



Para analizar la prevención de la violencia es necesario primero abordar la comprensión de la violencia, mejor dicho, de las violencias. En este capítulo recorreremos diferentes formas de comprenderlas que enriquecen la mirada y permiten hurgar en los pliegues de la sociedad, descubriendo nuevas y viejas violencias.

La comprensión de la violencia

Una manera de abordar el conocimiento de la violencia es atendiendo a la tipología expuesta en el *Informe mundial sobre violencia y salud* de la OMS.²² Según dicho informe, la violencia puede clasificarse en tres grandes grupos, en función del contexto en que es infligida.

La violencia autoinfligida es aquella en que el perpetrador y la víctima son una misma persona. Puede clasificarse en: autocastigo y suicidio. La violencia interpersonal es aquella que se ejerce entre distintas

personas. Puede clasificarse en: violencia familiar y de pareja, y violencia de grupo. La primera abarca el maltrato infantil, la violencia de pareja y el abuso de ancianos. La violencia de grupo puede, a su vez, estar causada por conocidos o por desconocidos. Abarca la violencia juvenil, los asaltos, la violencia asociada a los delitos contra la propiedad, y la violencia en los lugares de trabajo y otras instituciones. La violencia colectiva es la ejercida por grupos de personas más numerosos, y puede clasificarse en tres grupos: social, política y económica.

La naturaleza de los actos violentos es independiente de esta clasificación. Los actos violentos pueden ser físicos, sexuales, emocionales o psicológicos, o ejercerse por desatención.

El informe de la OMS plantea un juego de fuerzas entre factores de riesgo y factores de protección en un

²² OMS (2009)

modelo ecológico donde ningún factor puede explicar por sí solo la prevalencia o intensidad de la violencia.

A nivel individual, incorpora variables biológicas tales como la edad o el sexo, así como factores de la trayectoria personal que pueden influir en la susceptibilidad de un individuo al maltrato infantil. El nivel relacional contempla las relaciones sociales de un individuo con las personas próximas (por ejemplo, miembros de la familia o amigos) que influyen en la probabilidad de que esa persona inflija o sea víctima de maltratos. En el nivel comunitario, los factores contemplados son las circunstancias en que se desenvuelven las relaciones sociales (por ejemplo, el barrio, el lugar de trabajo o la escuela) y las peculiaridades específicas del entorno que contribuyen al maltrato infantil. Los factores sociales están vinculados a las características de la sociedad que influyen en el maltrato; por ejemplo, normas sociales que fomentan el castigo físico severo del niño o la niña, desigualdades económicas, o inexistencia de redes de protección social.

La mirada de Galtung: violencia directa, estructural y cultural:

Según Johan Galtung,²³ la violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad así como la negación o disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas de supervivencia, bienestar, reconocimiento, libertad y equilibrio ecológico.

Galtung 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). Hay un actor intencionado sobre las consecuencias de esa violencia: violencia física y violencia psicológica.

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 (falta de asistencia sanitaria, el hambre, la pobreza, la represión y la falta de libertad). **Vivir en situaciones de vulnerabilidad hasta la miseria es una forma de violencia.**

En tercer lugar, encontramos la **violencia cultural** que incluye cualquier aspecto de una cultura que pueda servir para legitimar la violencia directa o estructural²⁴. 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 razón. La cultura de la **violencia está enraizada en el patriarcado**, tal como lo explica Vicenç Fisas²⁵, “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 violencia y la fuerza, y (lo) 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.

Los niños, niñas y adolescentes entrevistados recogen en sus respuestas acerca de la violencia conductas relacionadas con esta necesidad de equilibrio ecológico. Así, para ellos y ellas, es violencia contaminar, o “tirar basura en la playa” como acciones directas, pero también

²³ Galtung (2016: 150)

²⁴ Galtung J. (2003: 11)

²⁵ Fisas, V. (2011)



reclaman sobre la cultura, la conciencia sobre el medio ambiente, la necesidad de su protección y no explotación.

En el interior de los seres humanos existe la violencia indirecta, no intencionada, interna, que emana de la estructura de la personalidad²⁶.

Violencia de la negatividad, Violencia de la positividad

Según Byung-Chul Han, la violencia es inherente al ser humano y se transforma según la época y el contexto. En la actualidad la violencia ha mutado de visible en invisible, de frontal en viral, de real en virtual, de física en psíquica, de positiva en negativa y "puede dar la impresión de que ha desaparecido".²⁷

Ubica la época actual viviendo una transición de la sociedad disciplinaria a la sociedad de rendimiento.

En la sociedad disciplinaria, los sujetos se ubican como sujetos de la obediencia, sus máximas son la obediencia, la ley y el cumplimiento del deber. La violencia se ejerce desde el poder, la acumulación

de poder, el establecimiento de sistemas de castigo y de venganza, no de forma visible con unos modelos sociales anteriores (por ejemplo, ejecuciones en la plaza pública) sino revestidos de menor visibilidad, de cierta vergüenza que hace que la violencia física tenga un lugar cada vez menor en la representación cultural. A nivel social, se trata de una violencia más invisible, immanente al sistema, practicada por la clase dirigente sobre una clase dominada, establece condiciones en función del modelo capitalista e implica la creación de individuos excluidos, "desechables".

Una forma de violencia siempre dentro del marco de la negatividad, que establece una bipolaridad entre el *yo* y el *otro*, entre *dentro* y *fuera*, entre *amigo* y *enemigo*.

Es frente a esta sociedad disciplinaria, que aparece una búsqueda de la libertad, de dejar de estar sometidos por mandatos externos, y poder ejercer nuestra libertad. En la sociedad del rendimiento, según Byung-Chul Han, las máximas sociales son la libertad, el placer y el entretenimiento. El trabajo tiene que ser placentero, no se trata de un mandato del otro. El sujeto, más bien se obedece a sí mismo.

²⁶ Galtung, J. (2003: 11)

²⁷ Han, B.C. (2013)

Es un empresario de sí mismo. De este modo, se deshace de la negatividad del demandante.

Lo mismo opera en el nivel social. El sistema promueve el crecimiento ilimitado, las posibilidades de mejora solo dependen del rendimiento de los propios individuos, por lo que en lugar de una coacción externa aparece una coacción interna, que se ofrece como libertad. Este desarrollo está estrechamente relacionado con el modo de producción capitalista. Porque a partir de cierto nivel de producción, la autoexplotación es mucho más eficiente, mucho más potente que la explotación del otro, porque va aparejada con el sentimiento de libertad. La sociedad del rendimiento es la sociedad de la autoexplotación. El sujeto de rendimiento se explota hasta quedar *abrasado (burnout)*. Se desarrolla una autoagresividad, que no en pocas ocasiones se agudiza y acaba en la violencia del suicidio. El proyecto de libertad se revela un *proyectil*, que el sujeto de rendimiento dirige contra sí mismo.

Esta es la violencia de la positividad, que se ejerce sin necesidad de enemigos ni dominación. Una violencia por exceso de positividad, *la masificación de lo positivo*, que se manifiesta como sobrecapacidad, sobreproducción, sobrecomunicación, hiperatención e hiperactividad. Por ejemplo, el cuidado del cuerpo se puede volver una obsesión por la cirugía estética, por perseguir un canon de belleza sin límite, hasta atacar el propio cuerpo con trastornos como la anorexia.

Una violencia sistémica, que tiene lugar sin una dominación, que conlleva una autoexplotación, es una violencia que no solo afecta a una parte de la sociedad, sino a toda ella. La sociedad de rendimiento, como sociedad del dopping, no conoce ninguna distinción de género. Todas las personas de la sociedad están supeditadas al dictado del rendimiento y la optimización. Todas se ven afectadas por el burnout.

La violencia en el ámbito escolar y comunitario

Como hemos visto en los apartados anteriores, la violencia o mejor dicho las violencias toman distintas formas e impactan de diverso modo en la vida y el bienestar de las personas. Desde las agresiones directas a la violencia sistémica, son múltiples formas de violencia que irrumpen y modelan nuestra sociedad y nuestra vida.

En el estudio de Educo "Erase una Voz"²⁸, el 47% de las niñas y los niños de 10 a 14 años entrevistados afirman que existe un elevado riesgo de sufrir violencia y malos tratos en la escuela.

La escuela es un espacio de socialización, convivencia y construcción de identidades, que debería promover y fortalecer el sentido de autonomía en una fase de desarrollo tan crítica como es la adolescencia, sin embargo, es percibido como un entorno de riesgo.

Por otro lado, según la encuesta HSBC²⁹ un 10,7% de los niños y niñas contesta que ha sido golpeado, pateado, empujado, zarandeado o encerrado en los últimos dos meses en la escuela.³⁰ 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. El 30% ha tenido al menos una pelea física en los últimos 12 meses.

La educación tiene un potencial único para generar un entorno donde **las actitudes que consienten la violencia pueden cambiar y se pueden aprender comportamientos no violentos**. Desde los primeros años de la infancia, las escuelas están bien posicionadas para romper los patrones de violencia y

²⁸ Educo (2016)

²⁹ Moreno C, Ramos P, Rivera F et al. (2019)

³⁰ "¿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: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social - HSBC

proporcionar habilidades para comunicarse, negociar y apoyar soluciones pacíficas a los conflictos.³¹

Violencia real, violencia percibida

Los datos mencionados nos muestran dos dimensiones para tener en cuenta, lo real (número de agresiones) y lo percibido (riesgo de sufrir agresiones). Ambas importan.

La violencia física o verbal impacta en la persona que la recibe, ocasiona un daño o malestar. Impacta también en la persona que la ejerce, consolidando un modo de relación, y en las personas que la presencian que se ubican en el eje agresor-agredido con mayor o menor lejanía. Esto genera una atmosfera de ansiedad e inseguridad, incompatible con el aprendizaje³².

Para niños y niñas los distintos espacios del centro educativo tienen diferente valoración de riesgo de violencia. Así los espacios de grupo con una persona adulta como el aula son los considerados más seguros. En cambio, aquellos donde se desarrolla el juego libre como el patio o en tiempos de recreo se perciben como más inseguros. La presencia de personas adultas conlleva la aparición de la figura de autoridad y las normas sociales asociadas a ellas. En cambio, los espacios sin esa figura adulta directa comportan el desarrollo de habilidades y estrategias individuales y grupales para asegurar la protección y el buen trato.

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, Marchena³³

La percepción del riesgo puede mantenerse mucho más tiempo que la agresión directa, como huella indeleble asociada a un espacio o evento.

Las personas actuamos según percibimos. En un centro educativo los padres y las madres empezaron a ir a buscar a sus hijos e hijas a la puerta del colegio por miedo a los secuestros de niños y niñas, sin embargo, la policía local no reportaba ningún caso. La percepción de un problema nos lleva a actuar, por eso, **la percepción de riesgo nos tiene que alertar tanto como los casos.**

En los casos intervenimos para parar la violencia, proteger a la víctima y reinstaurar sus derechos. La percepción de riesgo, muchas veces se desestima porque no tiene una correlación con la realidad observable.

Percibir riesgo es una forma saludable de enfrentarse a situaciones nuevas, incluso en pequeñas dosis es un aliciente para la aventura, para el descubrimiento. Subirse a un árbol, al trampolín más alto, genera una sensación de riesgo que se puede manejar y que desafía e impulsa a la conquista. Cuando este riesgo se siente de forma permanente o es mayor de lo tolerable, pero no se puede evitar, sumerge a la persona en la **desesperanza** o en la **ansiedad**. Niños y niñas pueden vivir pequeñas inseguridades, incluso las buscan porque los desafían, pero no pueden vivir en permanente inseguridad. No son frágiles, pero tampoco son indestructibles.

Un primer elemento en la prevención de la violencia: cuenta tanto la violencia "real" como la percibida, no importa si esa percepción es adecuada o no. El análisis que realicemos generará acciones de restauración adecuadas. La pregunta por la percepción de la violencia nos abre un campo de reflexión en sí mismo. Hablar de los riesgos que percibimos ayuda a nombrarlos y contrastarlos, es en sí mismo un ejercicio de prevención de la violencia.

Violencia y Conflicto

³¹ Oficina del RESG sobre la Violencia contra los Niños (2012)

³² Pestalozzi Programme (2012)

³³ 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.

Una fuente importante de violencia escolar está asociada a los conflictos de la convivencia.

El informe Pestalozzi del Consejo de Europa³⁴ explica que los conflictos surgen de tener que compartir recursos. “La gente tiene que vivir juntos, y mientras viven juntos comparten recursos. En las escuelas y las aulas, hay algunos recursos que parecen valiosos de obtener. Esos recursos podrían ser la atención de otros, el espacio para trabajar en paz, el espacio para divertirse durante las horas escolares o las amistades con los demás. Cuando hay conflictos de intereses, pueden aparecer agresiones y violencia”.

Con el desarrollo de la persona se deben ir adquiriendo mecanismos y habilidades para la resolución de conflictos cada vez más alejadas de la violencia física y más exitosas para la convivencia. Una niña o un niño pequeño, ante un juguete que quiere, seguramente recurrirá a un empujón o golpe para obtenerlo, pero allí intervienen las personas cuidadoras para enseñar a compartir, usar por turnos, y otras estrategias más exitosas porque obtienen el objeto deseado y también contribuyen a entablar relaciones con el otro.

En el entorno escolar, los niños y niñas tienen diferentes estrategias de resolución de los conflictos y esto puede llevar a actos de violencia y a un empobrecimiento de relaciones interpersonales.

Un segundo elemento para la prevención de la violencia será facilitar y entrenar las habilidades para la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de las relaciones.

Sin embargo, los conflictos no explican toda la violencia. O, mejor dicho, la violencia es más amplia que los conflictos.

La violencia según los actores, la perspectiva de niños, niñas y adolescentes



Los niños, niñas y adolescentes reconocen las distintas formas de violencia. Son muchos los estudios que dan cuenta de sus opiniones e ideas sobre la violencia. Save the Children informa que casi uno de cada cuatro adolescentes y jóvenes afirma haber participado en algún tipo de acto de violencia o humillación a otros compañeros y el 82% declara haber visto algún tipo de humillación o violencia en el centro³⁵. El Manifiesto de la Juventud de Unicef señala que dos de cada tres niños y niñas dijeron que les preocupa la violencia en las escuelas.³⁶

Educo en este proceso de investigación ha preguntado a niños, niñas y adolescentes que han participado en proyectos de Aprendizaje Servicio, sobre la violencia en el ámbito de la escuela, la comunidad o el barrio.³⁷

³⁴ Pestalozzi Programme (2012: 4)

³⁵ Save the Children (2018b)

³⁶ Unicef 2019. El Manifiesto de la Juventud #ENDviolence

³⁷ Pregunta abierta del cuestionario a niños y niñas participantes de los proyectos ApS ¿Qué tipo de violencia percibes en... la escuela, el barrio, la ciudad? Dicha pregunta se debate en el grupo focal posterior a la encuesta.

El **bullying** ha sido una referencia mayoritaria. Un 62% de los y las entrevistados menciona esta forma de violencia como presente en sus barrios, y en menor medida en sus centros escolares.

Al profundizar acerca del bullying, niños y niñas demuestran una comprensión alta y delimitada. Implica "meterse con alguien", "aprovecharse de alguien", generalmente asociado a una condición de esa persona (forma de correr, ser más pequeña) o a su situación en el grupo (ser nuevo) y otras veces sin poder ver un "motivo". En cuanto a la forma que toma el acoso, hablan de violencia física (golpes, robar, empujar), violencia verbal (insultos), violencia psicológica (amenazas, burlas, aislar).

El bullying es cuando, por ejemplo, una persona es más grande que otra y la otra persona, es nueva y diferente. Cuando esa persona no hace nada, la otra persona, le amenaza y... **Amina, 11 años, Murcia.**

Y, por ejemplo, hay gente que... A un niño de la otra clase pues 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**

El medio virtual aparece como un ámbito que profundiza esta violencia, tanto el cyberbullying como los malos comentarios en las redes. Ellas y ellos identifican tres aspectos que agravan este tipo de **violencia en el mundo digital**. Primero, el anonimato, la posibilidad de ocultar la identidad. Segundo, la permanencia de los mensajes en el ciberespacio siguen vigentes con muchas copias. Por último, la amplitud que pueden tomar, es decir el alcance a un público mayor e incluso fuera 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**

Violencia en el mundo virtual

La violencia virtual mantiene muchas de las características de la violencia en el mundo real, pero adquiere tintes propios que hay que considerar. La ausencia de temporalidad, la permanencia de la agresión, el anonimato de quien agrede, la distorsión de los personajes, hacen que el abordaje sea más complejo y requiera de nuevas habilidades.

En el discurso de niños y niñas, la discriminación aparece con mucha fuerza, a veces explicada por el género, la raza, religión, pero también por ser diferente, pero sin mucha posibilidad de predicción. Ser gordo, pero también ser flaco, ser malo en algo, pero también ser bueno. Todo lo que profundiza el ser único puede ser susceptible de discriminación. Un 30% de los participantes mencionan formas de discriminación que pueden ocasionar violencia física, verbal o acoso, 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, entre los que precisan el motivo de la discriminación en primer lugar aparece la discriminación por orientación sexual (37%). Llama poderosamente la atención que niñas, niños y adolescentes, distinguen la discriminación por orientación sexual, de la discriminación de género. Aunque ambas están presentes en sus percepciones, señalan especialmente la primera de ellas. Por otra parte, también señalan la discriminación por motivos religiosos o bien por tener alguna discapacidad.

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

Pues yo puse que 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

La discriminación como identificar un grupo de “nosotros” frente a un “ellos” y darle una connotación negativa que justifica la violencia. En frases de ellas “lo de toda la vida” y “lo de fuera”.

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 horroroso. Nerea, 16 años, Elche

Más del 70% de los y las participantes hablan de la violencia cultural, aquellas ideologías y creencias que subyacen y justifican la violencia. Dentro de estas principalmente aparece la violencia de género y el racismo.

(...) 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

También aparece la **violencia estructural**: aquella producida por el sistema imperante. La pobreza, los desahucios, la falta de empleo.

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

Han surgido reflexiones acerca del daño que produce la violencia y cómo puede ser diferente para cada persona, e incluso diferente a la intencionalidad de la persona que agrede.



Pero a lo mejor a ti te puede afectar de una manera. Y a mí de otra. Imagínate que a ti te ha afectado de una manera distinta, pero tú no me muestras a mí que te ha afectado de una manera, sino que quizás cuando estés conmigo a lo mejor te muestras fuerte y tal, pero luego al salir te puede doler el doble. Alba, 15 años, Madrid

Los niños y niñas traen un aspecto nuevo a la conversación sobre la violencia: la **violencia medioambiental**. El medio ambiente, la naturaleza, los animales entran a jugar un rol de actor, no meramente parte de un contexto en el que se trascurre su vida, sino como un actor de la misma.

De ahí, que en sus respuestas aparezca la contaminación de ríos, playas, el maltrato a los animales, el descuido de la naturaleza, como formas de violencia. Esta violencia se asocia a la pérdida de un espacio natural necesario para el equilibrio de la vida. La relación con los animales, con

la naturaleza, destaca como importante para aprender de ella, para proteger y para disfrutar.

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

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

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, tanto dentro del espacio escolar como en la comunidad y en general.

El gráfico 1 muestra la amplitud de las respuestas.

La violencia según los actores, la perspectiva de los y las educadoras

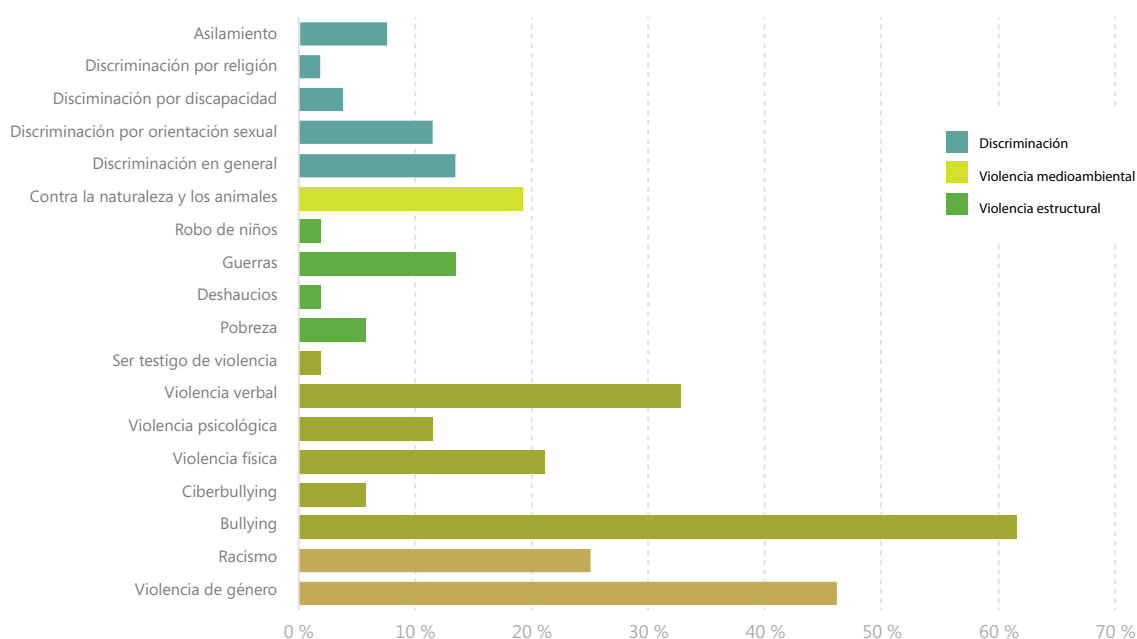
Durante el proceso de la investigación preguntamos a educadores y educadoras sobre la violencia que ven en el entorno escolar y comunitario y cómo afecta a los niños, niñas y adolescentes.

Sus respuestas se concentran en torno al espacio más inmediato de los y las jóvenes:

En principio la violencia podría significarse en forma verbal, discriminación, desprecios, xenofobia. Pero hemos comprobado como acercando al alumnado a otras realidades y vivencias directas con testimonios, estos prejuicios se borran. Profesor de secundaria, Elche

Pero también destacan la violencia en el contexto social y familiar, la crispación, la falta de tolerancia, los estereotipos y prejuicios familiares, formas "tradicionales" de educar que incluyen castigos desproporcionados.

Gráfico 1: ¿Qué violencias crees que afectan a niños, niñas y adolescentes hoy, en tu entorno y en el mundo?



Fuente: Elaboración propia. Clasificación realizada en base a las respuestas a la pregunta ¿Qué violencias crees que afectan a niñas, niños y adolescentes hoy en tu entorno y en el mundo? correspondiente al cuestionario realizado a niñas, niños y adolescentes participantes en los grupos focales. Preguntado abierta con respuestas múltiples.



Hablando en general: la violencia está empapando todos los ámbitos de la vida. Con la situación del coronavirus, la crispación es cada vez mayor. Hay violencia en los medios de comunicación, familiar, en el trato entre iguales...

Profesora formación profesional, Valladolid.

... Escuchan muchos comentarios en casa, de la familia respecto a otras... o a otro entorno. Y también los traen esos comentarios.

Profesora de primaria, Murcia

La frustración de niños, niñas y adolescentes en el ámbito académico aparece como fuente de conductas violentas.

En cualquier Instituto, la frustración escolar, la frustración que pueda tener algún chaval, por ejemplo, los que tienen que repetir un curso, van a encontrar una frustración en eso y eso genera un malestar con algo, con alguien. **Profesora de secundaria, Madrid**

Señalan asimismo la violencia estructural, asociada a la pobreza, la falta de recursos que repercute en el disfrute de los derechos.

Luego tenemos familias que son pobres de solemnidad, que ahí hay una violencia institucional porque los niños no tienen garantizadas sus necesidades básicas, tenemos alumnos, por ejemplo... tenemos dos familias que hasta el verano estaban viviendo en chabolas, una de ellas se ha tenido que marchar porque aquí no tenían sitio, otros están viviendo en casa de un familiar sin vivienda ni nada... Eso es una violencia. Todo esto unido a estar en determinadas edades genera en ellos una manera de funcionar... **Profesora de FP Básica, Valencia**

Violencia de la positividad

El ámbito escolar, inmerso en esta época, se reviste igualmente de la presión del rendimiento, desconectando el aprendizaje de sus facetas de descubrimiento, sorpresa, disfrute, reduciendo la posibilidad de pausa, porque el rendimiento no descansa.

La sociedad del rendimiento hace surgir la violencia de la positividad.³⁸

Tener estudios (títulos), ser excelente en lo que se hace, desafiarse a mejorar, como elementos positivos que nos hacen crecer, nos impulsan a desarrollar todo nuestro potencial. Mantener un cuerpo sano, un buen estado físico como elementos que nos dan bienestar y satisfacción.

La cultura actual exacerba estas motivaciones que se vuelven mandatos que se interiorizan como una presión insostenible que llega a generar una auténtica autoviolencia. Una carrera que no termina, un punto de llegada imposible, y solo queda correr para no llegar nunca.

En el sistema educativo, es en el ciclo de Bachillerato donde se percibe esta desmedida presión por el rendimiento escolar que se internaliza y se vuelve hacia el interior del propio sujeto como autoagresión. La presión por el ingreso a la universidad "correcta"

³⁸ Han, B.C. (2016)

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. Una promesa de logro futuro que luego se ve abortada.

Esto es lo que me angustia, no llegar a ser lo suficiente, lo que se me pide... **Anna, 2º Bach**

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 Bach**

Una violencia que llega a expulsar al sujeto del sistema educativo al verse como no adecuado, no capaz de seguir el ritmo.

Siempre tienes una presión encima. Tengo amigos que lo han dejado (el bachillerato) ... no podían más... **Raúl, 2º Bach**

La violencia de la negatividad implica que hay "otro" que agrede, es externa y por lo tanto coloca en posición

de víctima. En la violencia de la positividad no hay agresores y víctimas. Hay un flujo imposible de seguir que genera "el estar quemado" o el desenganche.

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**

En el informe HBSC del Ministerio de Educación se pregunta a los niños, niñas y adolescentes sobre cuánto les agobia el trabajo escolar. (Gráfico 2)

En la franja de los 17-18 años son un 38% quienes contestan "mucho". Hay un importante sesgo de género, las chicas acusan mucho más esta presión y agobio por el trabajo escolar, siendo un 48% las de 17-18 años que contestan "mucho". No se observan diferencias en las respuestas si desagregamos por capacidad adquisitiva del hogar.³⁹

Gráfico 2: ¿Cuánto te agobia el trabajo escolar?



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. HBSC 2018.

³⁹ Moreno C, Ramos P, Rivera F et al. (2020)

¿Se puede erradicar la violencia?



“Hay cosas que nunca desaparecen. Entre ellas se encuentra la violencia” anuncia el filósofo Byung-Chul Han⁴⁰. En su estudio sobre la violencia ilustra una mutación de esta en nuestras sociedades actuales, una manifestación invisible a la par de la persistencia de otras ya existentes. Una violencia sistémica, de la positividad, en la que no se puede distinguir el verdugo o, mejor dicho, en la que uno es víctima y verdugo al mismo tiempo.

Esta caracterización de la violencia sistémica que describe Byung Chul Han, no coincide con la violencia estructural a la que refiere Johan Galtung en su famosa categorización junto con la violencia directa y la cultural. Dicha violencia estructural fija relaciones de poder injustas, diferencias de oportunidades, o sea es visible, genera la posibilidad de confrontar. Es una violencia de la negatividad.

La violencia, además, nunca desaparece, porque forma parte del carácter humano, según señala la corriente

psicológica del conductismo. La violencia emerge como una fuerza constitutiva propia de lo humano, como una de las pasiones, como el amor, la ambición o la codicia, pero supeditada al condicionamiento social.⁴¹ Así, existe por una parte un tipo de agresión humana que comparte con el animal, de índole defensiva, destinada a garantizar su supervivencia. Y por otra, una agresión destructiva, solo humana.

También la persistencia de la violencia llevó a Sigmund Freud a suponer la existencia de una pulsión de muerte que origina los impulsos destructivos, los cuales circulan hasta que se descargan en un objeto. Para Freud⁴² la pulsión de muerte es un empuje psíquico que busca la cesación de las tensiones del organismo acaecidas en la vida, a través de los impulsos de autodestrucción y agresión. Esta fuerza psíquica emerge desde los inicios de la existencia y acompaña al ser humano desde entonces.

⁴⁰ Han, B.C (2013: 5)

⁴¹ B.F. Skinner

⁴² Freud, S. (1920)



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.

Prevención desde el enfoque de bienestar relacional

Prevenir significa avisar, advertir o tomar precauciones o medidas por adelantado para evitar un daño, un riesgo o un peligro. Entonces, de acuerdo con la caracterización que hemos realizado en los capítulos y apartados anteriores, prevenir la violencia significa un 'problema maldito' (*wicked problem*) propio de las sociedades complejas de nuestra época, que necesitamos abordar y analizar en sus diferentes manifestaciones.

De acuerdo con nuestro punto de vista en esta investigación, o sea de indagar utilizando un enfoque relacional del bienestar, prevenir significa, precisamente, desarrollar formas de relación generativas del bienestar, considerando, la cuestión del daño, riesgo o evitar el maltrato entre otras violencias y, además, ese malestar social persistente en los clivajes de las sociedades modernas.

Prevención: La responsabilidad de ser con otros

La aceptación de la imposibilidad de la desaparición de la violencia no significa una claudicación frente a su poderío, sino todo lo contrario. Como vimos al inicio de este estudio, desde ciertas perspectivas como la de Steven Pinker, la violencia ha decaído, o al menos, ciertas violencias.

Como tras muchas otras utopías que nos impulsan, los seres humanos hemos puesto nuestra fe en la educación y en el desarrollo de instituciones para enfrentar la violencia. Instituciones entendidas como conjunto de reglas, acuerdos, formas de vida que nos ayudan a convivir y tal vez a vivir mejor.

Pero ya sea a través de la educación o las instituciones, un punto de apoyo para enfrentar y prevenir la violencia es el trabajo del propio individuo de reconocerse, de reconocer sus impulsos, emociones y de trabajar sobre ellos para que construyan relaciones generativas de bienestar.

La violencia está en cada una de las personas, en tanto pulsión o fuerza constitutiva, y erradicarla significa canalizar esa fuerza hacia modos no dañinos en un sentido general. Hacia el despliegue de nuestro propio ser o *ser con otros*. Como veremos más adelante en esta investigación sobre metodologías de Aprendizaje Servicio, una forma de prevención de la violencia que combine relaciones generativas del bienestar pasa por impulsar el cambio personal y social ofreciendo experiencias significativas de relación no violentas, basadas en la cooperación y el respeto.

Prevención: La responsabilidad de educar hacia sociedades de Buen Trato

Como veremos más adelante, muchas capacidades humanas han sido erosionadas en las sociedades modernas, como la capacidad de cooperar o la capacidad de ser agentes de transformación (agencia). Estas capacidades, finamente hilvanadas por la evolución humana y las adaptaciones al entorno, se ven en jaque justo cuando más se necesitan frente a crisis y desafíos mayúsculos, como la irrefrenable destrucción del hábitat que permite la vida, para citar el más pasmoso de ellos.

A partir del reconocimiento individual que mencionábamos en el punto anterior, debemos impulsar estructuras, instituciones, acuerdos, que canalicen la agresividad hacia objetivos propios y también comunes. Porque el desafío de la violencia sistémica implica un cambio social que requiere establecer relaciones e interacciones cooperativas y capacidad de transformarse y transformar.

Para andar desde la teoría a la práctica, metodologías como las que estudiamos aquí, las metodologías de Aprendizaje Servicio muestran la oportunidad de impulsar acciones colectivas y cooperativas donde cada persona cuenta, donde ella es reconocida y es agente de transformación desde la no violencia y de buen trato. Se trata, por tanto, de un trabajo individual y social cuya clave está en **cómo aprender desde el respeto, reconociendo al otro como ser único, válido desde su particularidad, y siendo parte de una sociedad que permita vivir con dignidad y sin miedo.**

Las estrategias

Frecuentemente, se empieza la labor de prevención por la detección de casos de maltrato, protocolos y herramientas para identificarlos rápidamente y para, seguidamente, emprender intervenciones de

protección de niños y niñas afectados. Esta estrategia es fundamental y restaura los derechos de las personas que están sufriendo la violencia. Es una forma de prevención necesaria para frenar la violencia y reparar las vidas de quienes la sufren.

Por otra parte, desde una comprensión de la violencia más amplia, es necesario abordar las causas profundas y los factores coadyuvantes de la misma⁴³. No basta con tener un buen sistema de detección y atención de los casos, es necesario poner en marcha las iniciativas más amplias, que generen un entorno seguro, que promuevan una convivencia exitosa, **una forma de vivir mejor juntas.**

Como hemos analizado, hoy la violencia toma muchas formas e incluso se reviste de formas positivas llevadas al extremo. Por eso, para trabajar una estrategia de prevención se debe empezar por una reflexión amplia sobre las formas que adquiere la violencia en un determinado contexto.

Esta reflexión debe contar con todos los actores ya que es en sí misma una forma de toma de conciencia sobre la realidad de la violencia y profundizar en los elementos que están presentes. Entender los mecanismos en que opera la violencia en un contexto particular, y la visión de cada uno de los actores, nos permitirá reforzar un **compromiso comunitario** para generar el cambio deseado.

La violencia tiene dos grandes aliados: el poder y el silencio. El primero la reviste de razón, la legitima, "el más fuerte, gana". El silencio le da alas, deja que vaya ocupando los rincones de nuestras vidas y que se haga invisible, se vuelve una sombra innombrable.

Ponerle nombre, nombres, poner la violencia sobre la mesa y analizarla, la convierte en algo sobre el que intervenir, sobre el que se puede operar. A partir de allí, surgirán muchas ideas para trabajar en la prevención de la violencia, pero lo más importante: le habremos quitado parte de su poder.

⁴³ OMS (2009)

Proteger, pero no infantilizar a la infancia

Debemos contar con niños y niñas para la construcción de una estrategia de prevención de la violencia. Muchas veces creemos que les protegemos no hablando de cosas “feas” o que puedan “asustarles”. Otras veces creemos que no tendrán opinión o que no comprenderán lo que les preguntamos.

Queremos evitarles el dolor, el sufrimiento, pero muchas veces, esa protección hace que no haya espacio para hablar y dota a la violencia de un nuevo espacio de silencio que la fortalece.

La prevención de la violencia debe contar con niños y niñas a partir de sus capacidades en cada momento de su ciclo vital.

Estrategias de prevención de la violencia en el mundo globalizado

En la estrategia INSPIRE, que se presenta a continuación, como en otras fuentes consultadas, aparece con claridad que la prevención de la violencia conlleva la intervención en distintos niveles: social, comunitario, familiar e individual.

A nivel de la sociedad en su conjunto: aparecen elementos prioritarios como el marco jurídico y las normas sociales; la políticas sociales y económicas de lucha contra la pobreza y la desigualdad.

A nivel comunitario: incluir la prevención de la violencia en las instituciones y servicios de la

comunidad como una prioridad o sea servicios sociales, centros educativos, centros de salud, entre otros. Crear entornos de respeto en las instituciones donde todas las personas son responsables de esta construcción.

A nivel familiar: dar apoyo a las familias y cuidadores adultos. Recursos económicos, recursos de apoyo a la crianza.

A nivel individual: empoderar a los niños y niñas, darles participación en los ámbitos comunitarios y escolares. Programas de educación para que puedan reconocer la violencia tanto la propia como las situaciones abusivas y desarrollen habilidades para la convivencia positiva, la resolución pacífica de conflictos.

INSPIRE, una visión mundial

La OMS junto con otros organismos internacionales lanzó en 2015 INSPIRE⁴⁴, un conjunto de medidas técnicas dirigidas a todos los que trabajan para prevenir y combatir la violencia contra los niños y los adolescentes, ya sea a nivel gubernamental o popular, en la sociedad civil o en el sector privado. Se trata de un conjunto de estrategias basadas en las mejores pruebas disponibles y que ofrecen las máximas posibilidades de reducir la violencia contra los niños. INSPIRE es el producto de la colaboración de diez organismos que cuentan con una larga trayectoria de promoción de estrategias coherentes y basadas en datos empíricos para prevenir la violencia contra los niños.

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 todos los niños y los adolescentes, y que les ayuden a desarrollar todo su potencial. INSPIRE incluye siete estrategias que conjuntamente ofrecen un marco global para poner fin a la violencia contra los niños:

- Implementation and enforcement of laws (Implementación y cumplimiento de las leyes);








⁴⁴ WHO (2016)

- Norms and values (normas y valores);
- Safe environments (entornos seguros);
- Parent and caregiver support (apoyo de familias y cuidadores);
- Income and economic strengthening (fortalecimiento económico y de los ingresos);
- Response and support services (respuesta y servicios de ayuda); y
- Education and life skills (educación y habilidades para la vida cotidiana).

Podemos prevenir la violencia. Podemos promover cambios individuales, comunitarios y sociales, para que la agresividad se canalice hacia la no violencia.

Probablemente, sería más adecuado, en vez de hablar de prevención de la violencia, hablar de **promoción del buen trato** como forma de comenzar a construir respuestas, de forma respetuosa, acerca de cómo podemos **vivir mejor juntas**.

Panorama general de las medidas propuestas por INSPIRE para prevenir y combatir la violencia contra los niños de edades comprendidas entre 0 y 18 años

Estrategia	Medidas	Sectores	Actividades transversales
 <p>Aplicación y vigilancia del cumplimiento de las leyes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leyes que prohíban los castigos violentos a los niños impuestos por los padres, los maestros u otros cuidadores • Leyes que penalicen el abuso sexual y la explotación de los niños • Leyes que prevengan el uso nocivo del alcohol • Leyes que limiten el acceso de los jóvenes a las armas de fuego y de otro tipo 	Justicia	
 <p>Normas y valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Producir cambios en la adhesión a normas sociales y de género restrictivas y nocivas • Programas de movilización comunitaria • Intervenciones de testigos 	Salud, Educación y Bienestar Social	Actuación y coordinación multisectorial
 <p>Entornos seguros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir la violencia mediante actuaciones específicas en las "zonas críticas" • Impedir la propagación de la violencia • Mejorar el entorno construido 	Interior, Planificación	
 <p>Apoyo a los padres y a los cuidadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A través de visitas domiciliarias • A través de grupos en el entorno comunitario • A través de programas integrales 	Bienestar Social, Salud	
 <p>Ingresos y fortalecimiento económico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencias de efectivo • Asociaciones de ahorro y crédito combinadas con formación en equidad de género • Micro financiación combinada con formación sobre normas de género 	Finanzas, Trabajo	
 <p>Servicios de respuesta y apoyo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento y terapia • Programas combinados de detección e intervención • Programas de tratamiento para delincuentes juveniles en el sistema de justicia penal • Intervenciones de acogimiento familiar, con participación de los servicios de bienestar social 	Salud, Justicia, Bienestar Social	Vigilancia y evaluación
 <p>Educación y aptitudes para la vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar las tasas de matriculación en preescolar, primaria y secundaria • Crear un entorno escolar seguro y propicio • Mejorar el conocimiento de los niños de qué son los abusos sexuales y cómo pueden protegerse frente a ellos • Formación en aptitudes sociales y para la vida • Programas dirigidos a adolescentes para la prevención de la violencia de pareja 	Educación	



Aprendizaje Servicio

¿Qué es el Aprendizaje Servicio (ApS)?

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

Aramburuzabala, 2014.

De acuerdo con Aramburuzabala⁴⁵ el Aprendizaje Servicio “es un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Se trata de una herramienta poderosa de aprendizaje y de transformación social, que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos y ciudadanas competentes capaces de transformar la sociedad”.

Puig, J. M. y otros lo definen como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde las y los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”⁴⁶.

Otras definiciones sencillas de lo que es el ApS lo describen como “aprender ayudando a los demás”, “aprender cosas a través de hacer un servicio a los demás” o “hacer algo socialmente útil y aprender con esta experiencia”.

Todas las definiciones destacan los dos elementos claves: por una parte, el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales

y actitudinales ligados al currículum. Por la otra, el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad.

Resultan particularmente interesantes los componentes que destaca Nieves Tapia, fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Clayss). Componentes fundamentales que explican la potencia de esta metodología educativa y la pertinencia de su análisis como palanca para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia.

El primer componente es el **protagonismo activo de la infancia**.⁴⁷ Toda la actividad está protagonizada activamente por niños, niñas, adolescentes o jóvenes acompañados por educadores formales o no formales. El protagonismo infantil y juvenil involucra todas las etapas de diseño y gestión del proyecto solidario, incluyendo el diagnóstico, planeamiento, ejecución, evaluación y sistematización. Quisiéramos subrayar que entendemos por “protagonismo” que no solo se “escuche” la voz de la infancia y juventud y que estos puedan presentar sus iniciativas, sino que también puedan liderarlas o compartan la gestión de las actividades⁴⁸.

El segundo componente es el **servicio solidario**, destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad. Se planifican actividades concretas, adecuadas y acotadas a la edad y capacidades de los y las protagonistas, y orientadas a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias específicas. Las acciones son desarrolladas junto con la comunidad y no solo *para* ella, apuntando a su activa participación en los procesos de diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación, más como coprotagonistas que como “destinatarios” de la acción solidaria. En todos los casos posibles, las actividades se realizan en alianza

⁴⁵ Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015: 85)

⁴⁶ Puig, J. M.: Battle, R.: Bosch, C. y Palos, J. (2007: 20)

⁴⁷ Tapia, M. N. (2010: 28)

⁴⁸ Hart, 1997 en Tapia (2010)

con organizaciones sociales locales. La intensidad y duración de las actividades se planifican en función de alcanzar los objetivos sociales y educativos propuestos.

Por último, el tercer componente es que los **aprendizajes están intencionadamente planificados** en articulación con la actividad solidaria. Los proyectos articulan explícitamente el aprendizaje de contenidos curriculares, en el caso de las instituciones educativas, o formativos en el caso de las organizaciones sociales. En ambos casos, las experiencias son planificadas de tal modo de permitir la adquisición y puesta en juego de saberes disciplinares y/o multidisciplinares en contextos de atención a problemas reales, la reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo.

“El APS, sin dejar de ser una metodología educativa, es también, 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”⁴⁹.

ApS y Educo

Desde 2015, Educo, junto con la Red Española de Aprendizaje Servicio (RedApS) y la editorial Edebe, promueven esta metodología a través de los PREMIOS ApS que han celebrado su VI edición en 2020. Con estos premios se busca reconocer la labor de los centros educativos y entidades sociales que integran el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes con acciones solidarias destinadas a mejorar la calidad de vida de la comunidad. Y también fortalecer y difundir una cultura participativa, solidaria y de compromiso cívico, estimulando la divulgación y la implementación del ApS.

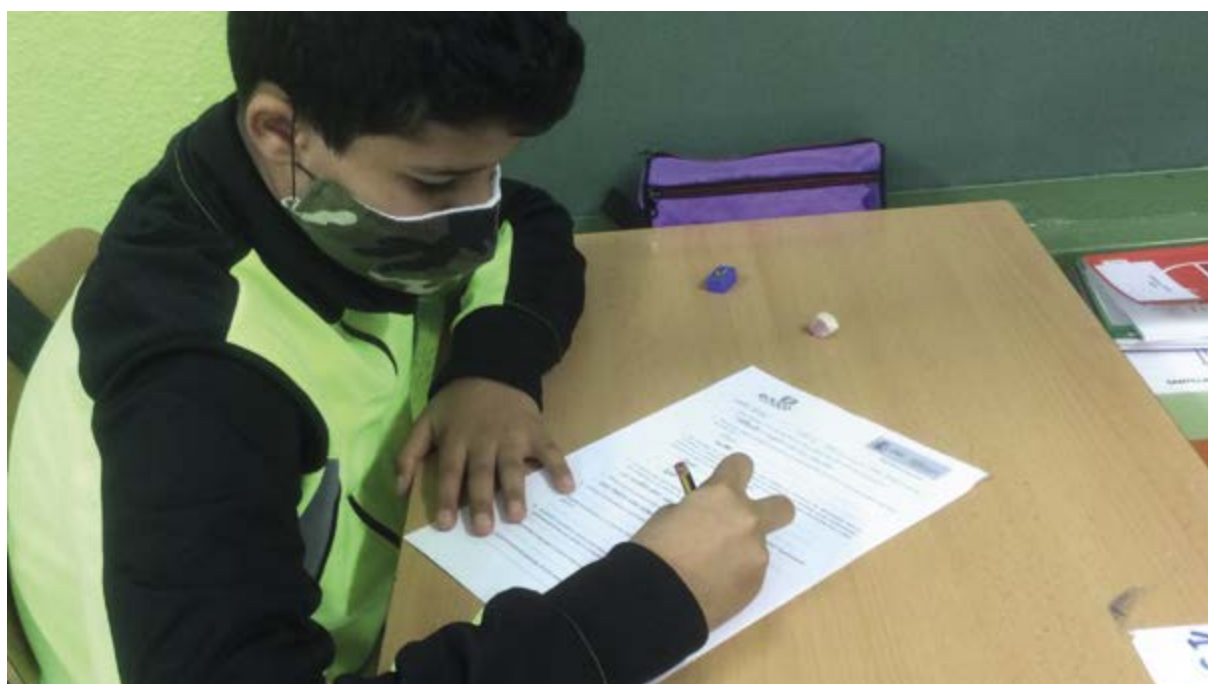
La experiencia en este campo ha permitido a Educo valorar que el ApS produce un cambio en los niños y niñas: mayor apego a la educación, compromiso social, carga de sentido entre el aprendizaje y la vida. Igualmente modifica el entorno grupal de aula, al ser una metodología colaborativa y de trabajo por proyectos, permite generar dinámicas grupales de reflexión-acción centradas en objetivos sociales.

Desde Educo subrayamos la pertinencia de impulsar el Aprendizaje Servicio como propuesta que armoniza **educación y agencia de la infancia como dos elementos inseparables.**

El ApS va creciendo lentamente en Europa y en España, aunque quizás sea una revolución lenta y sin ruido. Los cambios requieren su tiempo para generar una convicción ya que el ApS es un cambio de base que requiere una transformación en tres niveles: en la metodología, en la organización y en la filosofía educativa.

⁴⁹ Puig, 2007: 18 en Tapia (2010)

Metodología de investigación



El objetivo de esta investigación ha sido explorar, describir y comprender el impacto de la metodología de Aprendizaje Servicio en la prevención de la violencia desde un análisis relacional del bienestar de la infancia y la adolescencia.

De acuerdo con este objetivo, hemos elegido una metodología cualitativa que ha orientado el proceso de investigación desde la selección de las técnicas de recogida de datos, la selección de los casos y la muestra, hasta la interpretación y las estrategias de análisis de los datos obtenidos.

El diseño y las actividades del proceso de investigación se han elaborado de forma previa al trabajo de campo, pero en el marco de una metodología cualitativa, ha sido un diseño flexible, que nos ha permitido modificar algunas decisiones en el desarrollo de la investigación, tanto para reforzar la estrategia de análisis como para adaptarnos a la situación actual de pandemia.

En primer lugar, hemos realizado una revisión de la literatura y de estudios previos sobre las temáticas centrales de la investigación: metodología de Aprendizaje Servicio, violencia, prevención de la

violencia, inclusión social y enfoque de bienestar, principalmente. A partir de esta revisión de la literatura, hemos desarrollado un marco teórico que ha servido como punto de partida de la investigación.

En segundo lugar, hemos desarrollado las herramientas para la recogida de datos y hemos realizado el trabajo de campo. Las principales técnicas que hemos utilizado han sido el análisis documental, entrevistas grupales con alumnas y alumnos, entrevistas individuales con profesorado y cuestionarios con preguntas abiertas. El uso de entrevistas 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.

Fase 1. Análisis documental de proyectos premiados y finalistas de los Premios de Aprendizaje-Servicio 2019

Un análisis documental de 30 proyectos de Aprendizaje Servicio premiados o finalistas en los Premios de Aprendizaje Servicio 2019 provenientes de todo el territorio español de un total de 80 proyectos. Son proyectos de calidad en su contenido

y metodología, ya que han sido revisados y evaluados por especialistas en Aprendizaje Servicio en el marco de la convocatoria de dichos premios.

Los materiales utilizados para el análisis han sido los documentos descriptivos del proyecto que presentan los centros educativos para participar en los premios, y que siguen un índice de contenidos establecido en las bases de los premios, así como un breve vídeo descriptivo del proyecto.

Estos 30 proyectos (ver anexo) incluyen experiencias realizadas por centros educativos de todos los niveles y modalidades, así como experiencias de entidades sociales. Se seleccionan proyectos que no abordan directamente la temática de la prevención de la violencia, sino que centran sus aprendizajes y servicio en otras temáticas. Justamente la intención es conocer si la metodología empleada tiene impacto en la prevención más allá del tema que aborde el proyecto.

De forma complementaria se ha realizado una encuesta de seis preguntas abiertas dirigido a las profesoras y profesores responsables de los proyectos de Aprendizaje Servicio analizados para complementar el análisis de dichos proyectos.

Una vez terminada esta fase se han extraído los principales resultados a través de las siguientes estrategias de análisis:

- Estudio y análisis de frecuencia de la codificación. Algunas preguntas que hemos tratado de responder son ¿Cuáles son los conceptos que más aparecen en la descripción de los proyectos? ¿Aparecen conceptos o ideas comunes en todos los proyectos? ¿Qué conceptos aparecen con poca frecuencia o no aparecen en el análisis? ¿A qué categorías refieren los conceptos e ideas expresados en los proyectos? ¿Cuáles son las principales categorías que surgen del análisis?
- Análisis de la relación entre conceptos a través de la concurrencia de códigos (la codificación

simultánea de dos o más códigos para un mismo segmento, frase o párrafo).

- Profundización en el análisis de los códigos e interpretación de las ideas y conceptos relevantes en el análisis.

Los resultados de esta primera fase nos han servido para ajustar las herramientas de recogida de datos de la siguiente fase: guía de las entrevistas a docentes, cuestionario y guion de las entrevistas grupales.

Fase 2 Profundizando en 7 experiencias

Hemos seleccionado siete proyectos de Aprendizaje Servicio para realizar entrevistas grupales a alumnas y alumnos participantes. Los casos se seleccionaron buscando reflejar la diversidad de niveles educativos que utilizan la metodología de Aprendizaje Servicio, la diversidad de temáticas y de ámbitos de actuación de los proyectos, así como un contexto socioeconómico diverso. En total ha 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 llevar a cabo las entrevistas grupales, se entregó a los y las participantes un cuestionario individual con 10 preguntas abiertas para conocer su experiencia y percepciones acerca de su participación en los proyectos de Aprendizaje Servicio. 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..

Durante la fase de análisis de las entrevistas se ha utilizado el marco de codificación elaborado en la primera fase de la investigación, a la vez que se ha aplicado un método inductivo para facilitar la aparición de cuestiones significativas no incluidas inicialmente en el marco teórico.

La diversificación de fuentes y técnicas de recogida de datos ha incrementado la calidad del análisis y del proceso de investigación, y nos ha permitido obtener información desde diferentes miradas y actores implicados en el desarrollo de los proyectos de Aprendizaje Servicio: la narrativa y descripción para la presentación a un premio, la vivencia de alumnas y alumnos participantes en los proyectos, 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.

ApS, una experiencia significativa

Los grupos focales y entrevistas con niños, niñas y adolescentes se realizaron posteriormente a la realización de los proyectos de Aprendizaje Servicio, en algún caso tres años después. Sin embargo, la presencia del proyecto, el impacto en sus vidas es muy alto, recuerdan detalles y vivencias y en el grupo se genera instantáneamente una corriente de entusiasmo por la experiencia vivida.

No ha sido un proyecto más, ha sido una experiencia significativa y modeladora del grupo. En todos los casos, niños y niñas recomiendan a "todo el mundo" hacer este tipo de proyectos con una alegría contagiosa.

"Aunque mañana no te acuerdes (fiesta con personas con alzhéimer) nosotros nunca lo olvidaremos."

Gabriel, 10 años, proyecto "Grillons per al record"

Alicante



Segunda parte: El Aprendizaje Servicio (ApS) y la prevención de la violencia

El Aprendizaje Servicio ¿previene la violencia?

Esta investigación nace con la intención de responder esta pregunta: ¿los proyectos de Aprendizaje Servicio tienen impacto en la prevención de la violencia? ¿A través de qué elementos? Si esto es así, ¿cómo podríamos valorarlo? ¿Qué dicen los y las participantes? ¿Y sus educadores y educadoras?

Hemos preguntado a las y los participantes qué violencias identifican en su entorno inmediato, en el contexto local y en el mundo. A partir de sus respuestas, les preguntamos 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.

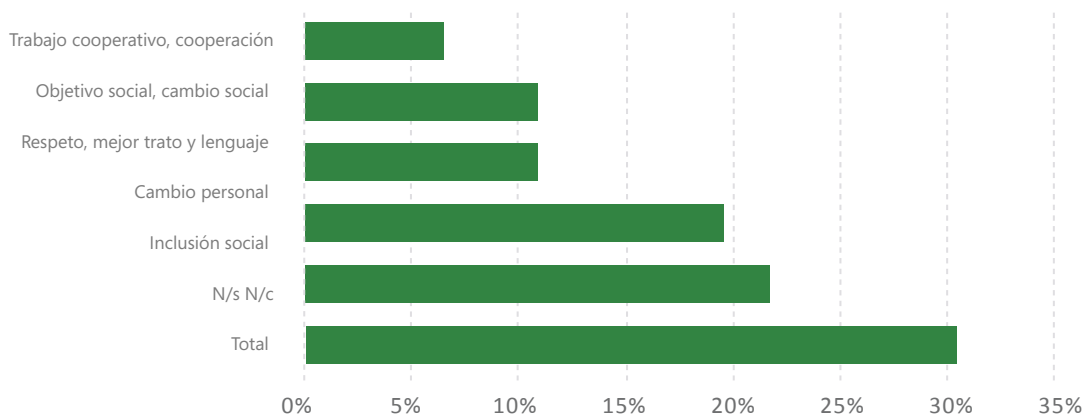
¿Consideras que este proyecto ha contribuido a mejorar la prevención de la violencia?⁵⁰

Las respuestas de niños, niñas y adolescentes son abrumadoramente positivas, más del 95% contestan decididamente que sí, 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**, realizado contando con todos y todas, como explicación de la mejora que ha producido el proyecto ApS.

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

Gráfico 3. Los caminos de la prevención de la violencia. Percepciones de niñas, niños y adolescentes



Fuente: Elaboración propia. Clasificación realizada en base a las respuestas a la pregunta ¿Crees que el proyecto ApS ha mejorado alguna de las violencias que comentamos? correspondiente al cuestionario realizado a niñas, niños y adolescentes participantes en los grupos focales.

⁵⁰ Pregunta incluida en el cuestionario a niños, niñas y adolescentes y en el de los y las docentes. En los grupos de discusión y entrevistas se retoma la pregunta para ampliar el debate.



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

Otra razón que presentan tiene que ver con la ampliación del espacio **de inclusión social**, visibilizando otros grupos sociales, entablando relaciones fuera del marco habitual y de su grupo etario. Descubren 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 muy asociados al respeto, al descubrimiento y reconocimiento del otro, al desarrollo de la empatía y la mejora de 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.

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

En los siguientes capítulos analizaremos con más profundidad cada uno de estos temas señalados por los niños, niñas y adolescentes participantes en el proceso de investigación.

Además, abordaremos el tema de la **agencia de niños y niñas**, como motor de explicación del impacto de los ApS. Si bien no es un concepto que ellos y ellas traigan a la discusión, está presente como capacidad de transformar, de ver que pueden tener un impacto en el mundo, que su acción y su voz modifican, y tienen relevancia.

Vínculos cooperativos o la capacidad de cooperar



La referencia más frecuente en los proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS), es a la búsqueda de promover a impulsar el trabajo en equipo, la cooperación o el aprendizaje cooperativo. Asimismo, estos vínculos cooperativos, o directamente la 'cooperación', es la cualidad más frecuentemente valorada y destacada por niñas, niños y adolescentes que participaron en dichas experiencias, cuando hacen una retrospectiva. También la destacan el profesorado y las personas adultas participantes de las iniciativas.

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.

Por otra parte, la segunda cuestión valorada es la satisfacción que ello genera, tanto en los participantes en general como en los aprendices en particular. Del análisis de las percepciones, evaluaciones y expectativas de dicha satisfacción, que como vemos es generalizada, surge la posibilidad de indagar en los motivos de dicha satisfacción. Es así que vemos que todas ellas y ellos se refieren mayoritariamente a la cooperación o a los vínculos cooperativos, muchas veces asociados a recuerdos e ideas sobre trabajar juntos, o trabajar con otros "más allá de tus 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? ¿Será que es una adaptación humana que ya no nos será 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 una vida o el entorno social y ambiental.

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

La capacidad de cooperar

La cooperación puede definirse como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro. Así lo enuncia Richard Sennett de forma sencilla, pero advierte que, aunque la **cooperación** se deba a una intuición o certeza de que nuestros recursos propios nos son insuficientes, “en muchas relaciones sociales **no sabemos exactamente qué necesitamos de los demás, ni qué deberían ellos esperar de nosotros**”⁵¹.

De todas formas, esta habilidad de cooperar es reconocible al instante en los chimpancés que se acicalan mutuamente, en los niños y niñas que construyen un castillo de arena o en los hombres y mujeres que colocan sacos de arena para protegerse de una crecida inminente. Vemos así que el **apoyo mutuo** está inserto en los genes de todos los animales sociales, que cooperan para realizar lo que no pueden hacer solos. La **capacidad de cooperar** hunde sus raíces en las etapas iniciales de la evolución humana.

La capacidad de cooperación trae aparejada la **oportunidad de transformar juntos** y de **transformarnos**; de comprometernos por fines que exceden nuestras posibilidades en solitario. Pero dicha capacidad de cooperación no es patrimonio de la cooperación, sino que se genera en lo que se conoce como el espectro de intercambios que relacionan la cooperación y la competencia.

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

Thiago, 10 años, Oleiros

Cooperación y competencia

Es necesario advertir que las capacidades o habilidades de cooperación no se contraponen con las capacidades de competir, sino que ambas interactúan.⁵² Así, la cooperación se combina con la competencia, como cuando niños y niñas cooperan para el establecimiento de reglas básicas para sus juegos en los que luego compiten entre sí, o bien en los acuerdos y alianzas luego de una contienda electoral, o en las negociaciones diplomáticas.

Los intercambios de la cooperación y la competencia se mueven en un espectro que va desde un extremo de comportamientos altruistas donde prácticamente se diluye la competencia, a comportamientos depredadores tipo *el ganador se lleva todo* donde lo que se diluye es la cooperación. Estos últimos, nefastos para nuestra supervivencia, son los que se reproducen hoy en lógicas como la de la guerra total, el genocidio o las lógicas monopólicas de los negocios; se trata de eliminar a todos los competidores. Pero tanto en uno como en otro, la base relacional se soporta en uno mismo, las relaciones con los demás están mermadas y mediatizadas por dicha relación con uno mismo. Así, el filántropo que permanece anónimo o el banquero que desmantela empresas sin siquiera haberlas pisado,

⁵¹ Sennett es un investigador que se ha dedicado a analizar la cultura del capitalismo, y en particular del nuevo capitalismo.

⁵² La prolífica literatura reciente que emerge desde los hallazgos en las ciencias de la evolución cultural (Heinrich, 2007; Haidt, 2019), o del estudio de la evolución de los vínculos sociales (Sennett, 2012), señala las formas en que ambas habilidades generan intercambios.

su relación con los demás quedan fuera de la ecuación, aunque sus aportes a la vida de la comunidad son de signo bien distinto.

En su estudio sobre estos intercambios, Sennett comenta una gama de comportamientos intermedios que combinan a ambas, como por ejemplo los juegos donde 'todos ganan', el 'intercambio diferenciador' o los 'juegos de suma cero'. Son estos espacios del espectro donde, apoyados en el impulso de nuestras habilidades y capacidad (evolutivas) **para cooperar, debemos buscar mejoras y soluciones a las crisis y desafíos que hoy se plantean a la vida en el planeta y a la humanidad.**

Cabe destacar la modalidad de "todos ganan" que implica no solo que cada participante aporta y recibe recíprocamente, sino que se suma una **ganancia social**. Además del intercambio se fortalecen las relaciones sociales y se enriquece la comunidad. El componente de competencia presente en esta modalidad impulsa a la generación de mayor riqueza para todo el grupo, no es una competencia contra el otro sino una impulsora de ir a por más para el **bien común**.

Cooperación, reciprocidad y confianza

Apoyo mutuo es algo que significa y contiene a la cooperación, pero también 'respeto mutuo'. Rituales como el saludo, el agradecer, escuchar o pedir por favor, por poner unos sencillos ejemplos, cultivan las prácticas cooperativas, agregando además "placer mutuo". **La reciprocidad es un componente de la cooperación** que construye reconocimiento del otro y de uno mismo.

Pero, si bien es cierto que la vida humana produce oportunidades para la cooperación mutuamente beneficiosa, también es cierto que "somos selectivos: cooperamos con aquellas personas que han sido buenas con nosotros y evitamos a las que se aprovecharon de nosotros"⁵³.

El psicólogo moral Jonathan Haidt plantea esta relación de la cooperación con la confianza "(...) sentimos placer, simpatía y amistad cuando las personas nos dan señales de que podemos confiar en ellas, en que nos corresponderán; sentimos enojo, desprecio e incluso a veces asco cuando intentan engañarnos o aprovecharse de nosotros".

Las personas tenemos a menudo una actitud egoísta, y gran parte de nuestro comportamiento moral, político y religioso puede entenderse como una forma poco velada de perseguir el interés propio. Pero eso no quita que también sea cierto que las personas somos 'grupales':

Nos encanta unirnos a equipos, clubes, ligas y hermandades. Asumimos identidades de grupo y trabajamos hombro con hombro con extraños en pos de objetivos comunes de forma tan entusiasta que parece que nuestra mente esté diseñada para el trabajo en equipo. (...) Cuando digo que la naturaleza humana es egoísta quiero decir que nuestra mente contiene una variedad de mecanismos mentales que nos hacen adeptos a promover nuestros propios intereses, en competencia con nuestros iguales. Cuando digo que la naturaleza humana también es grupal, quiero decir que nuestra mente contiene una variedad de mecanismos mentales que nos hacen expertos en promover los intereses de nuestro grupo en competencia con otros grupos. No somos santos, pero a veces somos buenos jugadores de equipo. (Haidt: 2019; 273-274)

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.

⁵³ Haidt (2019)

El concepto de 'descualificación' lo toma del momento histórico de la sustitución de personas trabajadoras cualificadas, artesanos, por máquinas en la producción industrial. Así, sostiene que la descualificación también se está dando ahora en el campo de lo social, con las consecuencias que ello apareja. Señala que "estamos perdiendo las habilidades de cooperación necesarias para el funcionamiento de una sociedad compleja"⁵⁴

Perder esas habilidades y capacidades de cooperación para comprometernos, en un mundo en el que "nada es a largo plazo" y no hay bases para el compromiso, y hasta han desaparecido los rituales que nos hacían 'ser' en comunidad. Se vuelve muy apropiada la pregunta que se hace Marina Garcés:

Acumulamos tantos conocimientos como incomprensión, 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? (..) ⁵⁵

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 (2014) cuando recuerdan que "se nos dice (por todos los medios) que somos individuos que compiten". También cuando describe este '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"⁵⁶.

La **capacidad de cooperar** hunde sus **raíces** en las etapas iniciales de la evolución humana, pero como

advierten estos sociólogos "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**, como lo apuntan las niñas, niños y adolescentes de esta investigación.

El debilitamiento de la capacidad de cooperar

Natalie y Joseph Heinrich⁵⁷ son contundentes al indicar que no ha sido la inteligencia el factor clave del ser humano para imponerse a las demás especies, sino su capacidad de cooperar. Algunos de **los problemas sanitarios, económicos y medioambientales más acuciantes a los que nos enfrentamos actualmente son, en el fondo, problemas de cooperación**. "Es necesario comprender la psicología de la cooperación a nivel individual y las repercusiones de la falta de cooperación de una persona, un país o una organización- concluyen- si esperamos mejorar nuestra capacidad para abordar estos problemas".

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"⁵⁸ siendo que tres de ellas son la desigualdad, los cambios en el mundo del trabajo, y las fuerzas culturales que operan en la actualidad contra la cooperación exigente.

Estudios sobre infancia y adolescencia muestran que, una vez superado un nivel de carencia material, las sociedades con más desigualdades internas en términos de redistribución de la riqueza muestran escenarios de nuevas desigualdades sociales

⁵⁴ Sennett (2012: 23)

⁵⁵ Garcés (2020: xx)

⁵⁶ Bauman, Z. (xxxx)

⁵⁷ Heinrich, J. y Heinrich, N. (2007)

⁵⁸ Sennett, R. (2012: 21)

que repercuten en un incremento de violencia y desincentivo de la cooperación entre iguales⁵⁹. Así, se muestran correlaciones en estas sociedades, de incremento de conductas de acoso escolar, en tanto en otras sociedades más igualitarias - desde este punto de vista-, existe mayor disposición a que niñas y niños estudien juntos.

La profundización de la relación entre desigualdades, violencia y desincentivos a la cooperación en la infancia es extensa, y abre un campo de estudio más allá de esta investigación exploratoria. Pero vale la pena reseñar no solo las desigualdades impuestas en la infancia, como las que hemos explicitado, sino también las desigualdades asimiladas o internalizadas, que surgen de la cultura consumista y del nuevo capitalismo, y que tienen un efecto de 'naturalización' de las desigualdades. Allí, por ejemplo, el consumismo juega su poder. La economista Juliet Sort⁶⁰, señala que la mercadotecnia tiende a inculcar en la infancia la creencia de que son lo que poseen. Esta dinámica puede derivar en que niños y niñas lleguen a ser más dependientes del consumo de cosas que del apoyo de otras personas. Si esto llega a ocurrir, podrían perder la capacidad de cooperar. Evidentemente, en este camino de ser consumidores, la capacidad de cooperar se ve mermada.

¿Qué aspectos ha mejorado el proyecto?:

Lo he enfocado más en que hay violencias que pueden ser causadas por causas económicas, en el sentido de que, si yo, por ejemplo, tengo más dinero, puedo conseguir más cosas. (...) Si es una persona que viste de marca y otra a lo mejor viste de mercadillo, son iguales las dos. Entonces pues con este proyecto, yo creo, que se visualizó más ese aspecto, de que da igual lo que tengas, que todos somos lo mismo. Nerea, 17 años, Elche

En las sociedades más igualitarias la infancia tiene más probabilidades de confiar y de cooperar que en las sociedades marcadas por grandes disparidades,



donde la forma predominante de relacionarse con los demás es como adversarios.

Las oportunidades de su restauración

Es necesario volver a recordar que la capacidad de cooperar, si bien aún debilitada, está inserta en la interacción y evolución de genes y cultura de los seres humanos. Las valoraciones de los y las participantes de los proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) que analizamos en esta investigación dan cuenta de la emergencia de dichas capacidades desde las prácticas, como si se tratara de un reencuentro, **como si se tratara de abrir un viejo baúl olvidado.**

Es que cada uno teníamos unas 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

⁵⁹ UNICEF (2007)

⁶⁰ Sennett, R. (2012)

Cooperar, algo antiguo, conocido, que resuena. 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 los propios participantes en los proyectos que hemos analizado.

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

Por ejemplo, en clase a lo mejor te ponen un límite de personas, no más de 4 personas. Entonces tú... a 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

Finalmente, Marina Garcés (2020) encuentra espacios de reinención de nuevas y viejas capacidades "contra las servidumbres del propio tiempo". Al reflexionar sobre las singularidades que nos caracterizan, 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"⁶¹.

Proyectos que, "ensayan formas de vida posible", como **los Proyectos de Aprendizaje Servicio, construyen o reconstruyen la antigua y crucial capacidad de**

cooperar que nos ha llevado a construir sociedades complejas. Y que hoy son una llave maestra para hacer frente a los dilemas y desafíos de la época.

En la metodología ApS vemos que se desenvuelven habilidades personales y comportamientos generativos de cooperación, donde a la vez el significado de competir se resignifica para impulsar un modelo de cooperación donde todas las personas ganan, y también la sociedad en su conjunto.

Las experiencias como las que analizamos en esta investigación, relacionadas con metodologías de Aprendizaje Servicio, no solo promueven estas habilidades o capacidades, sino que resuenan en los y las participantes como algo nuevo y a la vez como algo antiguo, conocido. Una capacidad que se entrelaza, ancestralmente, en la relación evolutiva de la genética y cultura.

"(...) 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.

⁶¹ Garcés, M. (2020: 75)

Inclusión Social



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, ocupando un lugar alejado del que deberían estar como seres humanos y como ciudadanos. 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. Y cuando vamos a buscarlas, siempre aparece primero el concepto de exclusión social. No podemos hablar de inclusión social sin hablar de exclusión social, porque ambas toman sentido por su relación con la otra. *Imaginar a una parte de la población en términos de excluidos implica imaginar a la otra en términos de incluidos*⁶².

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, se sufre 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 nacionalidad⁶³.

Las desigualdades económicas y la pobreza son elementos importantes de la exclusión social, pero tenemos que sumar otros factores que amplían las causas y las profundas consecuencias de la exclusión social. La exclusión social es un proceso multidimensional y multifactorial que deja a muchas personas al margen de la sociedad de la que forman parte, que trata de alejarlos de la participación en la vida económica, política y social, y que limita sus derechos, sus oportunidades, su libertad y su bienestar.

⁶² Karsz, S. (2003: 171)

⁶³ Subirats et al. (2004)

La exclusión y la inclusión social no son compartimentos estancos, de los que se entra y se sale cumpliendo un conjunto de requisitos o condiciones. Son procesos que se transitan y donde los límites se desdibujan. Trayectorias donde confluyen factores económicos, sociales, personales y políticos dentro de un contexto social, que sitúan a las personas y grupos sociales en un lugar más o menos cercano de la idea de integración social.

Vulnerabilidad. Desintegración social

Robert Castel⁶⁴ 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, y para ser excluido hay que estar dentro. La metáfora que plantea Castel nos ayuda a explicar la continuidad que existe entre la inclusión, la vulnerabilidad y la exclusión social, así como la relativa flexibilidad y permeabilidad de fronteras entre estas⁶⁵.

Esta vulnerabilidad social nos habla de cómo la amenaza de la exclusión social está presente en la sociedad actual. Se extiende entre la población la sensación de vulnerabilidad debido al incremento de riesgos sociales, que cada vez acechan a más personas y grupos. Algunos de los factores de riesgo que caracterizan este espacio de vulnerabilidad y que definen las trayectorias de exclusión son: la creciente inestabilidad y precariedad del empleo, las dificultades de acceso a la vivienda, el debilitamiento de las redes sociales de apoyo, como la familia o la comunidad, la falta de formación, la presencia de diferentes formas de discriminación o el aumento de la pobreza.

Así, el concepto de vulnerabilidad social define un conjunto de situaciones producidas por un equilibrio social precario que puede transformarse en exclusión

social si se agudizan o aparecen nuevos factores de exclusión⁶⁶. Además, la vulnerabilidad social va acompañada de un proceso de desvinculación de las personas o grupos que no se sienten partícipes de las dinámicas sociales y que en las situaciones de exclusión social llegan a no sentirse parte de la sociedad en la que viven. **En los trayectos de exclusión muchas veces se producen sentimientos de vergüenza y culpa que pueden profundizar esta desvinculación social.**

"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 que está emergiendo" señala Joan Subirats⁶⁷. Este especialista ha apuntado que los cambios en las relaciones sociales, el debilitamiento de las redes familiares y comunitarias, y la **ruptura progresiva de los vínculos entre personas y grupos sociales** con la sociedad en la que viven, son elementos fundamentales en los procesos de vulnerabilidad y de exclusión social.

Cualquier persona o grupo que forma parte de una sociedad siempre tiene lazos sociales (relaciones con otras personas y/o instituciones), pero la **pérdida del lazo social implica vivir en la sociedad sin ser o sentirse parte de esa sociedad**. La exclusión social afloja el lazo social, lo debilita y en muchos casos lo deshace⁶⁸.

El lazo social es el vínculo que permite a las personas sentirse reconocidas socialmente, sentir 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

⁶⁴ en Karzs, S. (2003)

⁶⁵ Subirats, et al. (2004: 21)

⁶⁶ Subirats, et al. (2004)

⁶⁷ Subirats, et al. (2003: 17)

⁶⁸ Karsz, S. (2003: 210)

personas⁶⁹. Como veremos, fortalecer las relaciones de apoyo, reconocimiento y reciprocidad contribuye a disminuir la vulnerabilidad social e impulsar los procesos de inclusión social.

Los caminos hacia la inclusión. Poder ser y ser-juntos

Los cambios en las sociedades contemporáneas, acompañados de una mayor sensación de vulnerabilidad social, han modificado profundamente, en muchas personas y grupos sociales, las formas de estar y relacionarse con el entorno y con los demás⁷⁰. La vulnerabilidad y la exclusión social afectan al vivir juntos, nos interpela a todas, incumbe a toda la sociedad y requiere de todas y todos. ¿Qué sociedad queremos? ¿Cómo podemos vivir mejor juntas?



La exclusión social es un proceso evitable y reversible. Las trayectorias de exclusión se pueden prevenir. Es necesario actuar sobre las múltiples causas de la exclusión social, sobre las circunstancias y los factores que generan inseguridad, precariedad y vulnerabilidad en todos los ámbitos de la vida: social, económico, laboral, educativo, residencial y de la salud. La exclusión social es un fenómeno político y social que requiere la actuación tanto desde las instituciones públicas como por parte de la sociedad civil.

Para ello, se trata de **revertir los procesos que generan exclusión y de promover los procesos que impulsan las dinámicas de inclusión social.**

Subirats y otros autores⁷¹ plantean tres pilares básicos de la inclusión social en nuestra sociedad occidental y post industrial: primero, la participación de las personas en la producción y creación de valor a través de la utilidad social aportada por cada persona a la contribución colectiva. En segundo lugar, la adscripción política y la ciudadanía a través de mecanismos de redistribución y reconocimiento. Por último, las relaciones de reciprocidad que se dan a través de las redes sociales y familiares disponibles, también llamado **capital relacional.**

Si bien la propuesta de Subirats está planteada para la población adulta, se trata de ejes fundamentales para la inclusión social y nos parece de utilidad poder establecer una correspondencia con los procesos que realizan niñas, niños y adolescentes y que promueven trayectorias de inclusión social.

Así pues, tomando como base la propuesta de Subirats y otros, identificaremos y exploraremos tres elementos que impulsan los procesos de inclusión social: la utilidad social a través del **reconocimiento**; la disponibilidad y ampliación de **capital relacional**; y la construcción de **expectativas de futuro.**

⁶⁹ Subirats et al. (2004)

⁷⁰ Subirats et al. (2004: 12)

⁷¹ Subirats et. al. (2004: 15)

Utilidad social y reconocimiento

La utilidad social y el reconocimiento son dos ideas que a menudo van unidas. Richard Sennett⁷² apela al sentimiento de utilidad como bien público e invita a la exploración de nuevas maneras de reconocimiento de la utilidad de las personas. El reconocimiento nos remite a la idea de tomar en consideración a alguien, concederle identidad propia y ponerlo 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, sentir que su contribución a la sociedad es apreciada y reconocida por los demás.

Creemos que existen muchas y diversas formas de aportar valor a la sociedad, y que estas van más allá del mercado laboral y del intercambio económico. Como plantea Sennett, las formas de reconocimiento tienen que ser más inclusivas, debemos ampliar el reconocimiento a las aportaciones de cada persona a la comunidad, al espacio común. Este reconocimiento del valor que aportan las personas a la sociedad refuerza el sentimiento de utilidad, es decir, contribuye a que las personas se sientan reconocidas en el espacio social, reforzando su valía y su identidad.

Capital relacional. Ampliar y fortalecer las relaciones

Como hemos visto, las trayectorias de exclusión y los factores de vulnerabilidad social relatan la importancia de las relaciones y de los vínculos sociales que forman las redes sociales y familiares. Estas redes sociales y familiares disponibles, también llamadas *capital relacional*, se consideran un activo, junto con los recursos económicos o formativos, para explicar la



posición en la que se encuentran las personas y/o los grupos sociales en la sociedad o en sus distintos espacios de intercambio⁷³.

También llamado *capital social*, para Bourdieu el capital social es un conjunto de recursos efectivos y potenciales vinculados con tener una red duradera de relaciones que proporciona beneficios de reconocimiento mutuo⁷⁴. Robert Putnam, por su parte, define el capital social en términos de compromiso voluntario en organizaciones sociales y cívicas. Estas organizaciones sociales proporcionan redes, normas y confianza mutua que posibilitan la coordinación, cooperación y la reciprocidad generalizada y los beneficios colectivos⁷⁵.

⁷² Sennett, R. (2006)

⁷³ Subirats, et al. (2004: 16)

⁷⁴ en Lozares et al. (2011)

⁷⁵ Sennett, R. (2006); Lozares et al. (2011)

Más allá de las diferencias y matices de las definiciones aportadas por cada autor, el capital social o relacional se caracteriza por la reciprocidad, el reconocimiento y la confianza mutuas. La reciprocidad hace referencia a la correspondencia de esas relaciones para proporcionar un beneficio mutuo. El reconocimiento permite establecer una identidad propia y reconocida a las personas o grupos que forman parte de esa red. Y la relación de confianza permite saber que puedes contar con esas personas y/o grupos a través de una relación de cooperación y solidaridad.

Expectativas. Oportunidades en el espacio compartido

La inclusión social implica que cada persona encuentre un lugar en la sociedad, 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 son 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 proyectos⁷⁶.

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 (sociales), del progreso compartido, de la posibilidad para cada cual de encontrar un lugar en la sociedad...⁷⁷. Si las dinámicas de exclusión descomponen el espacio social, las dinámicas de inclusión lo construyen.

La construcción de expectativas importa para impulsar los procesos de integración social porque transmiten las oportunidades que las personas perciben para su movilidad y promoción social. La construcción de expectativas forma parte de la esperanza y de las aspiraciones de las personas, y son un elemento importante que favorece los procesos de inclusión social porque impulsan a las personas a buscar un

lugar donde participar y aportar valor, y a buscar las oportunidades para perseguir sus metas.

Inclusión social desde los proyectos de Aprendizaje Servicio

La educación se ha considerado como uno de los factores protectores para prevenir la exclusión social, pero habitualmente con la mirada hacia la infancia como futuros adultos, con el punto de mira puesto en su participación en la sociedad cuando dejen de ser niñas, niños y adolescentes. Los logros en la formación importan en los procesos de inclusión social, pero debemos poner en valor las oportunidades educativas que amplían las trayectorias de inclusión social en el presente de niñas, niños, adolescentes y su entorno. La perspectiva que adoptamos pone la mirada en la vida actual de la infancia y la adolescencia, los reconoce como actores sociales con capacidad para generar relaciones y procesos valiosos para su bienestar, para ampliar el espacio para la inclusión social. La educación no solo es un fin para la inclusión social, sino que aporta herramientas y recursos para que niñas, niños y adolescentes puedan reforzar los procesos de inclusión social en su vida presente y futura.

Además, queremos resaltar la importancia de orientar medidas directamente hacia niñas, niños y adolescentes que fomenten la inclusión social en todos los ámbitos de su vida, más allá de las medidas que se dirigen hacia la familia, que les permitan ampliar sus oportunidades, sus derechos y su bienestar.

Niños, niñas y adolescentes reconocen la falta de inclusión tanto en la discriminación de personas o grupos, por motivos étnicos, de capacidad, religiosos o de orientación sexual. La discriminación expulsa a las personas. En los proyectos de ApS no solo se les hace evidente esta exclusión, sino que también reconocen la privación que significa a personas, grupos y a la sociedad este proceso social.

⁷⁶ Laghi et al., 2011 en Sánchez-Sandoval et al. (2016)

⁷⁷ Karsz, S. (2003: xx)

Utilidad social y reconocimiento, capital relacional y construcción de expectativas, son los aspectos de análisis de una inclusión social que aparece presente en todos los proyectos ApS analizados.

Utilidad social y reconocimiento en los proyectos ApS

Las acciones de reconocimiento refuerzan la construcción de la identidad y la pertenencia social. El reconocimiento es importante en los diferentes ámbitos y etapas de la vida, pero tiene una especial relevancia durante la infancia y la adolescencia, y dentro del ámbito educativo.

Educar supone reconocer. Educar implica mostrar reconocimiento por las personas que se están formando, por sus capacidades y por sus logros. Si no hay reconocimiento durante el proceso educativo habrá dificultades en la construcción de la identidad y en el desarrollo de las competencias personales⁷⁸.

Finalmente, como hemos visto, el reconocimiento implica atribuir valor a una persona, y en formación significa considerarla digna y capaz, y creer que puede alcanzar unos resultados exitosos⁷⁹. Ampliar las formas de reconocimiento hacia niñas, niños y adolescentes y reforzar su sentimiento de utilidad mejora su sentimiento de pertenencia al proceso educativo, en un tiempo en que la falta de pertenencia a la institución escolar es un problema generalizado.

El reconocimiento puede estar presente en cualquier experiencia educativa, algunas actividades lo facilitan y hacen más visibles. Esto es justamente lo que ocurre con el aprendizaje servicio. Su misma forma educativa supone ya un fuerte reconocimiento a los participantes, pero además es muy frecuente que se organicen actos destinados a agradecerles expresamente las tareas realizadas⁸⁰.

Es importante que niños, niñas y jóvenes sientan la merecida estima de la colectividad por su tarea, que contribuirá a deshacer el desprecio social y provocar un sentimiento de pertenencia y ciudadanía⁸¹.

El aprendizaje servicio atribuye valor a los jóvenes al pedirles ayuda, confiar en ellos y agradecerles el esfuerzo⁸².

Entonces, no solamente es ir a hacer un servicio, es crear un vínculo, es sentirse útiles, ellos se sienten útiles. El sentimiento que tienen 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, o sea, venían a hacer los ejercicios con el abuelito porque tiene todos los días que mover los brazos porque si no se queda sin movilidad. El tema cognitivo: es que tiene que ejercitar la memoria porque si no... o sea, le veían un sentido a (lo que hacían).

Profesora FP Básica, Valencia

Cumplir el objetivo del proyecto implicaba para ellos hacer de forma directa una aportación real (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

Capital relacional en los proyectos ApS

Los proyectos de Aprendizaje Servicio favorecen y promueven diferentes espacios de integración que generan relaciones de cooperación, respeto, amabilidad y reconocimiento. 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, trabajadoras de la administración, etc.

⁷⁸ Puig, J.M y Bar (2015).

⁷⁹ Puig, J.M y Bar (2015)

⁸⁰ Puig, J.M y Bar (2015)

⁸¹ Puig, J.M y Bar (2015)

⁸² Puig, J.M y Bar (2015)



Cuando estas relaciones se repiten, se extienden y se refuerzan permiten crear a las personas una red de relaciones que se convierte en un recurso que aumenta sus capacidades. Como hemos visto anteriormente, este activo de las personas se conoce como capital relacional o capital social.

El 79% del alumnado que ha participado en proyectos de Aprendizaje Servicio explica cómo su participación en los proyectos ha ampliado el llamado capital relacional. Gráfico 4.

A través del fortalecimiento de relaciones de las que ya disponían, familiares o la profundización de las relaciones con los compañeros y compañeras.

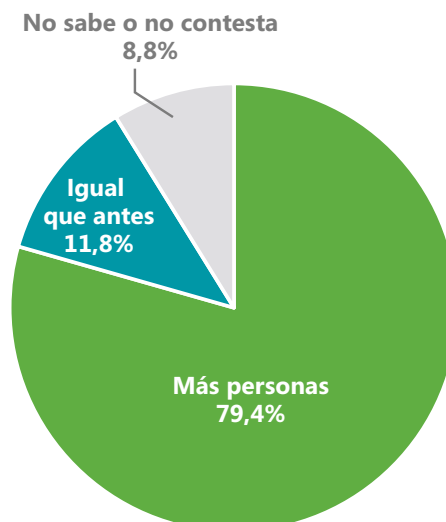
Yo ahora es como que con mis abuelos confío más. Tipo para contarles cosas que me pasan a mí, porque pienso que ellos han pasado por la etapa por la que estoy pasando yo y que me pueden ayudar. Cuando antes de hacer este proyecto quizás no acudía a ellos. Ahora es como un vínculo que me hace tener más 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 bueno, ya 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 de decir sí, tengo un problema de que puedo confiar en esa persona y que se lo voy a contar.

Alba, 16 años, Madrid

Gráfico 4: Después del proyecto, ¿tienes más personas en quienes confiar?



Fuente: Elaboración propia. Pregunta incluida en el cuestionario realizado a niñas, niños y adolescentes participantes en los grupos focales.

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 si 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.

Construcción de expectativas y ApS

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 la elaboración de un proyecto vital se considera la tarea fundamental⁸³. Para ese proyecto vital, los proyectos de ApS aportan el reconocimiento de que pueden aportar algo a su comunidad, y que pueden asumir responsabilidades por transformaciones en el entorno. Se proyecta la expectativa desde un lugar de capacidad y desde una experiencia que ya los proyecta en el mundo *adulto*.

En los proyectos de Aprendizaje Servicio analizados aparece la construcción de expectativas muy vinculada a la presencia de referentes positivos, especialmente entre iguales, compañeras y compañeros, y con alumnas y alumnos un poco mayores que ya pasaron por ese camino.

La historia es que estamos consiguiendo referentes ahora con los graduados. Hasta hace muy poco ellos no tenían a nadie que tuviera el graduado, que sirviera para nada. Entonces, cuando hemos conseguido tener la FP básica, cuando hemos

conseguido que haya alumnos que han estado aquí, se han titulado, que tienen la ESO, 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 educador, porque es que... entonces, ya los ven y le ponen cara. Profesora de FP Básica, Valencia.



⁸³ Díaz-Aguado, M.J. (2003).

Prosocialidad



Abundantes investigaciones subrayan la fuerte relación entre la prosocialidad y los proyectos de Aprendizaje Servicio, habitualmente para poner de relieve la influencia que tienen los proyectos ApS en el fortalecimiento de las conductas prosociales del alumnado.

De forma constante aparecen comportamientos prosociales en las memorias de los proyectos ApS, en los grupos focales con el alumnado y en las entrevistas al profesorado. Los comportamientos prosociales, con frecuencia aparecen relacionados a la categoría de vínculos cooperativos -del alumnado entre sí, de este con el profesorado- y aún más potenciados en la puesta en marcha del servicio del proyecto.

A lo largo de la exploración ha crecido nuestro interés no solo hacia el propio constructo prosocial, sino también a las conductas prosociales como instrumento específico de prevención de la violencia.

Conductas prosociales

La literatura académica es amplia. Las definiciones abarcan desde las más sintéticas hasta las más descriptivas, para indicar los requisitos necesarios para que esta sea considerada prosocial. Se definen como aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas sin la expectativa de un beneficio personal externo⁸⁴. Para otros es entendida como todo comportamiento voluntario y valorado positivamente por la sociedad⁸⁵.

En este estudio nos hemos decantado por una definición más descriptiva: las conductas que, sin buscar recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a personas o grupos según el criterio de éstos, o metas sociales positivas, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados⁸⁶

⁸⁴ Martín Escobar (2009); Parra Esquivel (2012); Eberly, 2002: 2 en Rodríguez, Y. (2020)

⁸⁵ Eisenberg, Fabes, y Spinrad (2006)

⁸⁶ Roche, R. (1995: 16)

Es interesante destacar el acento que esta definición pone en que la conducta prosocial es aquella **que beneficia al otro, tal y como este quiere ser beneficiado**. Incorporar la realidad del otro en la acción prosocial permite tener la mirada en cómo la otra persona o grupo quiere ser ayudado o tenido en cuenta. Incorporar al receptor "evita el riesgo de tolerar como prosociales acciones que más que beneficiar, incluso, puedan perjudicar o desvalorizar al otro"⁸⁷

La conducta prosocial crea vínculos cooperativos en las relaciones interpersonales, y con el entorno. La prosocialidad genera relaciones recíprocas positivas que enriquecen la identidad, creatividad e iniciativa de las personas y grupos involucrados⁸⁸. La reciprocidad generada con esas iniciativas constituye una recompensa psíquica para quien las origina.

De esta manera la prosocialidad responde no solo a un comportamiento a favor de las personas o grupos destinatarios, sino también ejerce una influencia positiva en la personalidad, autoestima y empatía de quien pone en práctica este comportamiento.

En la conducta prosocial tienen peso los factores estructurales de la personalidad, de amistad y de conciencia y en la capacidad del sujeto de empatizar y cooperar ante las necesidades de los otros, junto con la aptitud de autoregulación y de autoorganización de la conducta que también se relacionan con la prosocialidad. El desarrollo prosocial es un asunto complejo que depende de una multiplicidad de factores interrelacionados como la cultura, el contexto familiar, el ámbito escolar, factores cognitivos, afectivos y de sociabilidad, entre otros⁸⁹.

Para Roche, el alumnado puede tener conductas prosociales preestablecidas y aprendidas, bien por el contacto directo con diferentes entidades sociales o bien por imitación. Pero hay que destacar que

incrementar la participación social implica incrementar la actitud prosocial porque como afirma Coleman⁹⁰, la participación de las personas en actividades del bien común contribuye a la formación de capital social⁹¹.

El ApS y las conductas prosociales

Desde muchos ámbitos académicos se recomienda la puesta en marcha de proyectos de Aprendizaje Servicio como clave para desarrollar competencias que promuevan la participación social y la ciudadanía activa. Los proyectos ApS trasladan contenidos académicos al entorno real de una manera práctica y facilita la adquisición de competencias transversales del currículo, además de ofrecer una oportunidad para trabajar tanto la empatía como la prosocialidad del alumnado. Esta metodología fomenta la calidad académica y promueve el compromiso social y actitudes prosociales⁹².

No cabe duda de que el ApS es un buen método para educar en prosocialidad, estableciéndose asimismo un proceso que retroalimenta la participación y la implicación en este tipo de proyectos.

El objetivo es que los alumnos lleguen a ser referentes positivos para alumnado en situación de riesgo de abandono escolar. Profesora, Proyecto "La Gitanita de Papel", Alicante.

Estas actitudes prosociales se pueden trabajar desde una metodología experiencial y vivencial que refuercen aspectos como ayuda y servicio, solidaridad, asertividad, escucha activa, empatía autoestima y creatividad⁹³.

⁸⁷ LIPA

⁸⁸ Roche (xxxx)

⁸⁹ Sandrea y Reyes (2010: 390)

⁹⁰ Coleman (1988)

⁹¹ Sandrea y Reyes (2010: 389-390)

⁹² Sandrea (2008: 83)

⁹³ Sandrea y Reyes (2010: 382)

Pues ayudar a nuestro pueblo, todos los encuentros, los mercadillos, pero, sobre todo nuestro objetivo principal, mejorar la salud y el bienestar de las personas de nuestro entorno.

*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. **Alonzo, 12 años, Proyecto "Juntos Mejor", El Torviscal, Badajoz.***

La planificación del Aprendizaje Servicio parte de los centros escolares, cuenta con la participación del alumnado y profesorado, pero también conecta con la comunidad o el entorno.

Realizamos una encuesta y al contextualizar toda la información nos marcamos un reto claro: empoderar a las madres y alumnas gitanas.

Para reducir el absentismo escolar. El proyecto de ApS, La gitanita de papel tenía como objetivo reducir el absentismo escolar. La idea inicial fue trabajar mediante cuentos en actividades de transición con nuestros colegios del barrio. Pero en poco tiempo, más centros querían escuchar y ver nuestras producciones. Así recorrimos la

localidad e incluso varios pueblos de la provincia.

Proyecto "La Gitanita de Papel", Alicante

Esta apuesta por el ApS fortalece la prosocialidad demostrando un compromiso prosocial por parte de la escuela, aunque los valores no están explícitamente en el currículo, la escuela enseña valores a través de sus acciones y políticas. Una escuela que tiene un programa de Aprendizaje Servicio envía a los alumnos y alumnas el mensaje de que a la escuela le importa la comunidad, el entorno y el medio ambiente.

Al mismo tiempo, pensamos que, si quince internos (de prisiones) trabajan juntamente con unos escolares de 10 años, esto se convertirá en un potente mensaje de cara a una sociedad que, a pesar de todo, todavía no "ve con buenos ojos" el mundo que rodea a las cárceles y sus internos.

Profesora Proyecto "Grillons per al Record", Alicante.

La prosocialidad también se fortalece por el aspecto experiencial del ApS. Sabemos que el aprendizaje del alumnado es mayor si se adquiere a través de la experiencia en comparación con lo que aprenden escuchando en el aula o leyendo libros.



Los y las estudiantes se entusiasman con la experiencia de servicio, la relacionan con lo que han aprendido, reforzando el sentimiento de importancia de la educación para su desarrollo. Las acciones de reflexión sobre las actividades permiten profundizar en la vivencia y en la experiencia, proponiendo mejoras y nuevas actuaciones en favor de la comunidad.

Hacer hincapié en la empatía de unos compañeros hacia otros al no verlos en el aula. El compañerismo de pensar en acabar con el absentismo, y en la oportunidad que se merece mi compañera de clase.

Proyecto "La Gitanita de Papel", Alicante

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

El servicio activa el dinamismo de la conducta prosocial porque son los propios alumnos y alumnas quienes lideran los cambios del entorno social. Además, "desarrollar la gratuidad y el altruismo es imprescindible para establecer vínculos sociales y sentar las bases de una ciudadanía democrática comprometida con el futuro de la humanidad"⁹⁴.

Los niños, niñas y adolescentes tienen capacidad de adquirir ciertas habilidades no solo para recibir, sino para dar lo que han recibido de la sociedad. Hacer que aporten algo valioso a la comunidad forma parte de todo proceso formativo.

El comportamiento prosocial ocurre, si alguien toma la iniciativa. Debe ser una persona con la suficiente confianza en sí misma y capacidad de autoafirmación para iniciar la acción. A través del ApS los y las jóvenes aprenden y pueden poner en práctica cuándo y cómo actuar en favor de otra persona, tendrán el camino allanado para sentir confianza en sí mismos para iniciar acciones prosociales. De este modo, adquieren habilidades y experiencias que ponen en valor la

importancia del voluntariado y de la participación social en sus vidas.

Los efectos positivos en la comunidad, en las personas participantes en sí mismos, y el reconocimiento de estos efectos a través de actos de agradecimiento o de interés de la comunidad, les hace sentir partícipes activos de la comunidad incrementando su autoestima y la confianza en su capacidad individual y colectiva para la transformación.

Los profesionales de la residencia valoraron muy positivamente el proyecto y manifestaron querer repetir una experiencia similar, destacando el vínculo afectivo, mayor de lo esperado, y 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, Zaragoza

Prosocialidad y confianza

El ApS es una educación de las emociones y de la empatía⁹⁵. La empatía es la capacidad que se tiene para ponerse en el lugar del otro y ayudar a modular la conducta prosocial frente a conductas agresivas⁹⁶.

En el desarrollo de los proyectos, niños niñas y adolescentes encuentran una gran motivación y desafío en realizar un servicio a la comunidad. Poner las capacidades y aprendizajes al servicio de una causa, de un servicio a la comunidad, hace que las diferentes opiniones o los posibles conflictos que surgen se sitúen en torno al objetivo, el valor de la discusión no está en tener razón sino en cuanto nos acerca o que aporta al objetivo que hemos definido juntas. Estas experiencias de formas de resolución de conflictos centradas en el objetivo común son muy poderosas en la vivencia personal de cómo se puede interactuar para establecer relaciones positivas.

⁹⁴ Martín (2018)

⁹⁵ Ardila y Correa (2018: 271)

⁹⁶ Sandrea y Reyes (2010: 390)

No hubo ningún problema. No nos ha costado ponernos de acuerdo. Porque el objetivo era ayudar; porque si te vas a centrar en el objetivo, entonces no sé. hay que ayudar y poder colaborar.

Nerea, 17 años, Elche

En las experiencias de ApS, el objetivo es también conectar con el otro y comprender desde su perspectiva, incluirlo en la acción comunitaria. Ver al otro (persona o grupo), reconocerlo, otorgarle visibilidad per se y como parte de la sociedad, lleva a que surja el respeto como la forma de relación.

Surgen así los vínculos de confianza que se dan y refuerzan en las actitudes prosociales.

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.

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 los receptores del servicio.

Se consideró fundamental iniciar el proyecto con una sesión de convivencia inicial en la que se conocieran todos los participantes. Así, el proyecto comenzó con la visita de 40 residentes, los participantes en el proyecto, al instituto.

Profesores y profesionales de la residencia organizaron una presentación del proyecto y dinámicas de conocimiento entre alumnado y residentes para sentar las bases del futuro trabajo conjunto. Proyecto " Nuestro Jardín Terapéutico", Ejea de los Caballeros, Zaragoza.

Durante la puesta en marcha de los proyectos se constituyen espacios relacionales donde se disipan acciones prosociales. Como no hay interés externo, va creciendo la confianza entre el alumnado, alumnado y profesorado, y con los receptores del servicio. Según

Roche⁹⁷ se va generando relacionalidad positiva y finalmente confianza mutua. Esa confianza está hecha de pensamientos, sentimientos positivos (agradecimiento o deseos de corresponder, de adhesión en el receptor) en el servicio a la comunidad.

(...) durante tres meses, mayores y alumnos han trabajado juntos mano a mano en actividades, creándose un vínculo entre ellos al compartir conversaciones, entrevistas e ideas, siembra, sudores y almuerzos. Ambos grupos han experimentado un incremento en su autoestima y autoconfianza al sentirse una pieza importante. Proyecto " Nuestro Jardín Terapéutico", Ejea de los Caballeros, Zaragoza.



⁹⁷ Roche, R. (2014)

Capacidad de agencia



*Ayudar a la gente que aún no ha comprendido todas las injusticias en el mundo y que hay que paralarlas, 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***

La agencia se puede definir como la capacidad que tienen las personas para perseguir y realizar objetivos que valoran y tienen razones para valorar, en relación con su propio bienestar, el de otras personas y el de su entorno (incluido el equilibrio ecológico)⁹⁸.

El enfoque de las capacidades propuesto por Amartya Sen plantea la idea de desarrollo humano como un "proceso de expansión de las libertades individuales"⁹⁹. El planteamiento de Sen reconoce el papel activo que ejercen las personas en la consecución de su desarrollo¹⁰⁰ tanto en la búsqueda de su propio bienestar como para perseguir objetivos que afectan a su vida y a su entorno. Así pues, la idea de desarrollo

como libertad que Sen propone se articula a través de dos perspectivas: el bienestar y la agencia¹⁰¹.

La agencia de una persona es hacer algo por uno mismo y por los demás, y contribuir a crear o cambiar el entorno social, económico, político, cultural y natural¹⁰². Antes bien, la agencia y el bienestar están relacionados, pero no siempre van en la misma dirección.

La capacidad de agencia está relacionada con la libertad que tienen las personas de elegir y tratar de alcanzar los objetivos que valoran para su bienestar. Pero también hace referencia a la capacidad de perseguir objetivos que tienen relación con su entorno y con el contexto en el que viven.

La primera idea de agencia, que hace referencia a esta como una capacidad individual para perseguir el bienestar, pone en valor la libertad de las personas para ser y hacer aquello que valoran y tienen razones para valorar.

⁹⁸ Deneulin (2014: 108)

⁹⁹ Sen en Otano (2014: 100)

¹⁰⁰ Otano (2015: 100)

¹⁰¹ Deneulin (2009:2)

¹⁰² Deneulin (2014: 42)

Desde esta perspectiva, la capacidad de agencia destaca la importancia de la participación activa de las personas para decidir qué es importante para su vida y su bienestar. Esta idea refuerza la importancia de la autonomía y empoderamiento de niñas, niños y adolescentes para expresar sus preferencias, valorar qué es importante para ellos y para su entorno y perseguir objetivos para su vida. En este sentido, **la agencia está relacionada con el grado de implicación de una persona en las decisiones que afectan a su vida**¹⁰³.

Agencia y la dimensión relacional del bienestar

El entorno cultural, social, económico, político y medioambiental tiene consecuencias en el bienestar humano y, a su vez, condiciona su *agencia o capacidad para dar forma a sus propias vidas y al mundo que les rodea*¹⁰⁴.

A partir de la propuesta de Sen se han desarrollado diferentes enfoques sobre la idea de agencia y de libertad en relación con las estructuras sociales y el funcionamiento institucional. Por un lado, estarían las posiciones cercanas al planteamiento de Sen que apuntan hacia una doble función de las estructuras sociales como limitantes o habilitantes de la agencia y de la libertad individual. Por otro lado, estarían quienes señalan el carácter constitutivo e interactivo de la relación entre las estructuras sociales y la agencia, y que conciben **la libertad individual como una experiencia relacional**¹⁰⁵.

En esta investigación nos acercaremos a la capacidad de agencia en una dirección cercana a la planteada por esta última corriente, que entiende la agencia como una capacidad integrada en el funcionamiento de las estructuras y los procesos sociales. La agencia de las personas, su capacidad para decidir sobre

su vida y transformar su entorno se construye en la interacción de los procesos personales, sociales y medioambientales que forman la dimensión relacional del bienestar. Pero agencia también implica la capacidad de transformar estos procesos y las relaciones entre personas y con el entorno social y medioambiental.

El bienestar y la agencia ocurren en un contexto relacional. Así como el bienestar es algo que sucede en la relación con otros¹⁰⁶, uno se convierte en agente a través de la interacción con los demás¹⁰⁷.

*Un aspecto clave de la justicia social es, por tanto, la transformación de las relaciones que socavan las condiciones para que las personas se conviertan en agentes y el establecimiento de relaciones que permitan a las personas ser reconocidas como sujetos individuales, legales y sociales*¹⁰⁸.

Agencia de niños y niñas

La capacidad de agencia es una capacidad humana que pueden ejercer mujeres, hombres, niñas, niños, adolescentes y jóvenes de acuerdo con su edad, su posición social, la cultura y el contexto en el que se desarrolla su vida. La agencia desempeña una función en el bienestar humano y particularmente en el bienestar de niñas, niños y adolescentes.

Para abordar la capacidad de agencia en la infancia y la adolescencia debemos empezar por reconocer a niñas, niños y adolescentes como actores sociales con agencia y autonomía capaces de expresar diferentes puntos de vista y prioridades, siempre de acuerdo con su edad y su madurez¹⁰⁹. El hecho de considerarlos como agentes permite poner atención sobre sus visiones y

¹⁰³ Deneulin (2014: 108).

¹⁰⁴ Deneulin (2014: 4).

¹⁰⁵ Otano (2015: 112)

¹⁰⁶ White (2009: 11)

¹⁰⁷ Deneulin (2016:4)

¹⁰⁸ Deneulin (xxxx:xx)

¹⁰⁹ Biggeri y Karkara 2014 en Del Moral-Espín y Domínguez-Serrano (2016:4)

su vida presente, y no tanto sobre las repercusiones en su futuro, cuando dejen la etapa infantil¹¹⁰.

En segundo lugar, la agencia de niñas, niños y adolescentes se da de distinta forma que la agencia en las personas adultas por la posición que estos ocupan respecto al poder y los procesos sociales en los que participan, así como por las distintas capacidades que tienen a lo largo de su vida y de su desarrollo. Niñas, niños y adolescentes tienen capacidad para expresar sus preferencias, valorar lo que es bueno para ellas, ellos y su entorno, y tomar decisiones sobre su vida y el mundo que les rodea. Pero para que puedan ejercer su capacidad de agencia es necesario que tengan los mecanismos, el espacio y el poder para hacerlo.

Relación con el poder

La filósofa Adela Cortina relaciona la idea de desarrollo humano propuesta por Amartya Sen con el empoderamiento de las personas, ya que, de acuerdo con su perspectiva, empoderar a alguien es intentar dar poder a sus capacidades para que lleven adelante los planes de vida que persigan¹¹¹. El verbo empoderar es un antiguo verbo en lengua castellana que el Diccionario de la Real Academia Española recoge en dos acepciones¹¹². En primer lugar, hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido. Y, en segundo lugar, dar a alguien autoridad, influencia o conocimiento para hacer algo.

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

La agencia para vivir bien juntas

¿Cómo podemos vivir bien juntas? Esta pregunta, que encabeza y guía esta investigación, nos ha hecho explorar qué tipo de relaciones contribuyen a prevenir la violencia dentro del desarrollo de los proyectos de Aprendizaje Servicio. La capacidad de agencia ha aflorado como un elemento importante que transforma la relación de niñas, niños, chicas y chicos entre iguales y con su entorno.

¿Qué harías tú para que el mundo fuera un lugar mejor?:

Yo he puesto intentar ayudarnos entre nosotros. Por ejemplo, el caso del bullying, si tú ves, pues puedes hacer algo para pararlo y ya no sería a nivel en el mundo en sí. Puedes aportar. Cada uno puede aportar, entonces.

Lía, 14 años, Barcelona

Lo que he aprendido es que tengo que ayudar a más personas y espero que este proyecto nunca se acabe. **Dalia, 11 años, Murcia**

Vivir bien y actuar con justicia son inseparables. De esta forma 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 vivida¹¹³.

¹¹⁰ Pávez y Sepúlveda (2019: 199)

¹¹¹ Cortina, A. (2017)

¹¹² <https://dle.rae.es/empoderar>

¹¹³ Deneulin (2014: 42)

La capacidad de agencia y el bienestar son aspectos fundamentales para que las personas decidan qué significa vivir bien en relación con los demás, y cómo hacerlo¹¹⁴. Si entendemos que el bienestar de las personas surge en la relación con los otros, perseguir una buena vida implica preocuparse por los demás y por el entorno.

Promover y valorar la capacidad de niñas, niños y **adolescentes como agentes de transformación social contribuye de forma directa a su bienestar y a la vida digna de ellas, ellos y su entorno.**

Esta capacidad de agencia, o sea de actuar para desarrollar su vida con libertad y transformar el mundo, tiene el potencial de forjarles como constructores de un planeta compartido¹¹⁵.

ApS y Agencia para la acción y la transformación

La agencia puede promover el bienestar propio o puede dirigirse a otros objetivos, por ejemplo, relacionados con el bien de la propia familia o comunidad, de otras personas y del arte y el medio ambiente¹¹⁶.

Así pues, la agencia también hace referencia a la capacidad de transformación social de las personas a través de su acción. Un agente es "alguien que actúa y provoca el cambio"¹¹⁷.

En los proyectos de Aprendizaje Servicio analizados hemos visto que el primer paso para activar la capacidad de agencia de niñas, niños y adolescentes es descubrir y conocer el entorno en que se desarrolla la vida. Descubrir los problemas que existen y cómo estos afectan a personas, a animales o al medioambiente provocan la reflexión crítica entre alumnas y alumnos, y les impulsa a hallar la forma de poder actuar para provocar un cambio.

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

Sí, que ahora ya se trata la contaminación y gracias a eso mi ambiente está más limpio. y mi vida también está más limpia.

Dalia, 11 años, Murcia

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.

(...) abordamos la concienciación acerca de la cuestión saharauí, y de los derechos humanos en general, entre la población de nuestro entorno, en conexión con la problemática general referida a la inmigración y la islamofobia. Proyecto "El Sáhara Occidental", Elche.

Niñas, niños y adolescentes entrevistados dan cuenta de cómo su participación en los proyectos de Aprendizaje Servicio les ha ayudado a conocer y reflexionar acerca de diferentes realidades y fenómenos sociales y medioambientales y a valorar qué pueden aportar a través de su acción y cómo hacerlo.

Encontramos así reflejada la agencia de niñas, niños y adolescentes que Mayal reconoce como una capacidad de niñas y niños *de conocer y comprender los parámetros morales que constituyen el marco normativo en el cual se desenvuelven sus vidas, de definir y evaluar sus acciones en este marco y de actuar y dar cuenta de su acción, aspirando a ser parte en los procesos e influir en el curso de sus interacciones con los adultos. Advierte en*

¹¹⁴ Deneulin (2014: 4)

¹¹⁵ Educo (2020)

¹¹⁶ Deneulin, S., y Shahani, L. (2009: 37)

¹¹⁷ Sen, 1999: 19 en Deneulin, S. y Shahani, L. (2009: 37)

los niños y niñas, además, un claro compromiso hacia el orden social y altas expectativas de participación. Es decir, que poseen el conocimiento y los recursos para la acción, así como la capacidad reflexiva del agente. Al mismo tiempo Mayal reconoce la agencia de niños y niñas como una capacidad que, sin embargo, no tiene garantizada la acción¹¹⁸.

Las profesoras y profesores que los acompañan en el desarrollo de los proyectos de Aprendizaje Servicio destacan el proceso de conocimiento, reflexión y acción que observan en el alumnado.

Ser conscientes por ellos mismos que pueden ayudar a resolver problemas de su comunidad.

Docente secundaria, Alicante.

De entrada, se podría pensar que jóvenes de 15 años poco pueden influir en esta temática, lo cual nos lleva, indudablemente, a reproducir y aumentar el problema. Este proyecto nos demuestra que, 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.

Vosotros imaginaos a esos padres que vienen y te dicen: "Antonio o Francisco, que ha llegado el niño a mi casa y dice que el aceite que no se tire... pero bueno, que hago ahora!". Y digo ohhh... ahí estamos, ahí es donde estamos. Es decir, cómo ese mensaje que el alumno lleva a su casa no necesita carteles, no necesita publicidad, no necesita nada... Eso es lo que nos vale. "Me ha dicho la señorita, me ha dicho mi maestro que el aceite no se tira, por esto, por esto..." (...) Y como el niño lo ha visto y está convencido de ello, el padre y la madre lo captan, y empieza a haber una cultura donde los hijos también participan en la formación y en la educación.

Profesorado educación primaria, Marchena.

La capacidad de agencia de niñas, niños y adolescentes no tiene garantizada la acción¹¹⁹ porque está condicionada por las estructuras y procesos sociales que otorgan poder a personas y grupos. Así pues, las posibilidades de acción o de agencia de niñas, niños y adolescentes se originan en la organización social de las relaciones generacionales, así como la manera y el grado en que los niños y las niñas acceden a los recursos para influir o controlar los procesos que tienen lugar en su vida diaria¹²⁰. La participación en proyectos de Aprendizaje Servicio les amplía el espacio para que puedan ejercer el poder de la agencia.

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

Rosa, 10 años, Oleiros.

Así, pese a que la tendencia natural sería dejarse llevar por la apatía, la crítica con o sin fundamento, el pasotismo..., la participación en el proyecto les ha hecho ver –y nos demuestra al resto- que se pueden hacer muchas cosas por mejorar el clima social que nos rodea: "si jóvenes de 15 años hemos podido acercarnos a multitud de instituciones, conocerlas, entenderlas mejor, y empatizar con las personas que desarrollan su labor en ellas, llegando a propuestas para mejorar nuestra sociedad, ¿por qué el resto no puede hacerlo?" han sido reflexiones habituales al finalizar el proyecto.

Proyecto "Por una Sociedad más Fuerte", Pamplona.

La participación de los niños en este proyecto podemos decir que ha sido mucha. Ellos mismos fueron los que decidieron que querían realizar algo para cambiar la situación de despoblación y cierre de comercios en su pueblo.

Proyecto "Naturpueblo", Milagros, Burgos.

¹¹⁸ Mayal, 2002 en Pávez y Sepúlveda (2019: 201)

¹¹⁹ Mayal, 2002 en Pávez y Sepúlveda (2019: 201)

¹²⁰ Alanen en Pávez y Sepúlveda (2019: 200)

Relación con uno mismo



La infancia se ve socialmente abocada a un lugar de poca visibilidad, se les hace saber a niños y niñas lo que les falta, aparece una larga serie de cosas que no pueden hacer, que están asociadas a las personas adultas. Tener una opinión sobre las cosas que les afectan, sobre su propia vida y sobre su entorno, está en esa lista. Las personas adultas nos sorprendemos cuando escuchamos sus opiniones, nos sorprende la profundidad de su comprensión y reflexión, tal vez, porque no les preguntamos habitualmente, damos por sentado que no saben o no les interesa.

Desde este lugar de poca visibilidad, lo que les transmitimos es que no son válidos o válidas, y no contamos con ellos y ellas en la construcción social.

Ellos no están acostumbrados a que se les de la palabra y creen que lo que ellos piensan... piensan que no vale para nada.

Profesora FP Básica, Valencia

La metodología de Aprendizaje Servicio propone un trabajo grupal que involucra el análisis de las necesidades de la comunidad y el trabajo cooperativo para dar respuesta a dichas necesidades y generar un bien en la comunidad. En el desarrollo de los proyectos de ApS, el grupo explora, decide y ejecuta, como grupo y contando con cada una de las personas, sus habilidades, sus conocimientos y sus ganas. Como grupo miran hacia afuera, hacia los cambios que pueden llevar a cabo para la sociedad. A la vez se da un movimiento de interiorización, el proyecto habla de las capacidades de cada quien, de lo que puede lograr, de su huella en el entorno y en la comunidad. Por ende, una mejora en la relación consigo mismos.

Yo he sentido que podía hacerlo. Y me sentía como mejor conmigo misma. **Nour, 11 años, Murcia**

En el plano educativo, los niños, niñas y adolescentes están en posición de "aprendiente", que muchas veces solo significa el lugar del que no sabe, del que no está todavía maduro. Y si bien, es así en muchas cosas,



también es cierto lo contrario, que saben y pueden enseñar. Muchas veces se parte de un baremo rígido que está basado en la edad, y que, frente a él, se ubica el logro esperado y, por ende, el no-logro.

Etiquetar a alumnos y alumnas en un supuesto nivel "ser de 9" o ser de 4", sin mayores matices, que define y crea expectativas hacia ellos mismos. "No soy bueno en matemáticas" pone el acento en el ser, marcando algo que no puede traspasarse o estar ligado a circunstancias. El esquema mental que subyace remite a la inmovilidad. "nunca seré bueno

en matemáticas, no es lo mío". Sitúa a la persona en un lugar fijo, invalidando el esfuerzo, negando la posibilidad de desarrollo. Por el contrario, cuando se sitúa el no-saber como el punto de partida se abre la posibilidad de descubrir, es un esquema mental de impulso, de proyección "aprendo, día a día descubro nuevas cosas...".

Carol Dweck¹²¹ ha estudiado las creencias que tenemos sobre nuestras propias habilidades y nuestro propio aprendizaje. Algunas personas tienen lo que ella llama "mentalidad de crecimiento" (growth mindset), es la idea de que tu inteligencia, tus habilidades pueden entrenarse, mejorarían en el tiempo con el esfuerzo.

Otras, en cambio, tienen una mentalidad diferente que Dweck denomina "mentalidad fija" (fixed mindset), y que es lo opuesto. Es la creencia de que la inteligencia o tu conjunto de habilidades son cualidades básicas que están ahí, con las que quizá naces, y que no puedes hacer mucho con ellas una vez que las tienes: o las tienes o no las tienes. Lo que hace la vida es revelar si eres verdaderamente listo o hábil o no.¹²²

Es de "vital importancia que nuestros hijos aprendan con una mentalidad de crecimiento en el mundo de hoy donde necesitamos niños que amen los desafíos y la incertidumbre, y que no se sientan superados", destaca Dweck.

Yo, cuando acabamos Visibles (el proyecto de ApS), siempre pienso, puedo dar más y más de mí mismo.

Marcos, 11 años, Murcia

En los proyectos de ApS, el profesorado propone un trabajo al grupo que cambia la posición habitual de los actores. Docentes como acompañantes, asesores, que colocan a los alumnos y alumnas en el **lugar de capacidad** (pueden hacerlo), en el **lugar de responsabilidad** (lo harán) y en **lugar de confianza** (lo harán bien).

¹²¹ Dweck, C. (2007)

¹²² Laurie Santos, University of Yale, The Science of Well-Being (Coursera)

...les ha servido para, también a lo mejor, para verse ellos como parte de algo más serio que no son “niños”. Estudian, pero ahora tienen que hacerse responsables de un acto al que viene gente de otro país. Es una cosa “seria”.

Profesora de secundaria, Elche

Esta posición subjetiva es percibida por niños y niñas, y hace que cambie su actitud y su comportamiento en el proyecto.

Yo siempre digo que el Aprendizaje Servicio es mágico, porque los chavales más disruptivos que tenemos en el aula son los que mejor funcionan en la residencia, si no lo ves no te lo crees, se transforman. Niños peleones, que son muy difíciles, vas allí y son los que más se entregan a estar con los abuelitos. De verdad, es impresionante. **Profesora de FP Básico, Valencia**

Incluso esta nueva posición de capacidad y responsabilidad marca una diferencia del espacio escolar y el espacio familiar.

Son mucho más respetuosos, trabajadores, empáticos aquí que en la casa. Luego hablas con los padres y sí que hay un pequeño clic en el rol, es decir, en casa, son más niños y aquí son más parte de un grupo y además tienen su parcela y en la que les gusta, creo que están empoderados.

Profesora de primaria, Murcia

Logrando también un cambio de la mirada de padres y madres sobre sus hijos e hijas.

Han trabajado mucho en casa, y con la celebración del aprendizaje he visto que en el cole ¡han trabajado una barbaridad!, también he visto a mi hijo venir al colegio más contento que nunca. ¡Gracias profes! **Testimonio madre. Proyecto “Empe-Todos”, Pamplona.**

Singularidad y autoestima

La diversidad entendida como una fortaleza parte del reconocimiento de la singularidad de cada persona. Y de que cada persona puede aportar en la construcción social. Reconocer, aceptar y valorar la propia singularidad y el potencial que abre, permite establecer relaciones de respeto con uno mismo, con los demás y con el entorno.

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra singularidad, de nuestra manera de ser, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, un buen nivel autoestimativo le permite a una persona quererse, valorarse, respetarse, es algo que se construye o reconstruye por dentro a lo largo de toda la vida¹²³.

La autoestima depende del ambiente familiar, social y educativo en el que este inserta y los estímulos que este le brinde. Desarrollar la autoestima es ampliar la capacidad de ser felices; la autoestima permite tener el convencimiento de merecer la felicidad.

Luis Hornstein¹²⁴ propone considerar a la autoestima como una necesidad básica, lo que implica “reconocer que actúa como el sistema inmunológico del psiquismo, proporcionándonos resistencia, fortaleza y capacidad de recuperación. Este concepto que una persona tiene de sí misma y de los demás, y lo que una persona siente por sí misma y por los demás, son la base de las relaciones humanas, y, por lo tanto, no se puede pensar la autoestima por fuera de las relaciones. “No existe una buena autoestima sin los otros, pero tampoco contra los otros o a costa de los otros”.¹²⁵

La autoestima parte del reconocimiento y aceptación de la propia singularidad, los rasgos físicos, psíquicos, las limitaciones, las capacidades, preferencias, las conductas. Esa autoaceptación que permite tener consciencia de nuestra dignidad innata como personas

¹²³ Hornstein, L. (2011)

¹²⁴ Hornstein, L. (2011)

¹²⁵ Hornstein, L. (2011)

que, por muchos errores o maldades que perpetremos, nunca dejaremos de ser nada más y nada menos que seres humanos falibles.

En los proyectos de ApS analizados, aparecen muchas referencias al aumento de la autoestima de niños y niñas. Tanto los propios participantes como el profesorado señalan que, en el desarrollo de los proyectos, **se fortalece la autoestima y el sentimiento de ser válido para otros**. También se adquiere mayor conocimiento de sí mismos, de sus capacidades y emociones.

Yo creo que es un incentivo para su autoestima. Entonces, como bueno, se ven válidos en cierto sentido a hacer cosas útiles fuera del instituto.

Profesoras Secundaria, Madrid.

Los proyectos introducen la reflexión sobre el propio desarrollo, haciendo que niños, niñas y adolescentes tomen conciencia del proceso personal que les produce el proyecto.

Recomiendo estos proyectos porque me ha hecho reflexionar.

**Joan, 15 años, Proyecto "Presents",
Barcelona.**

Impacto del ApS en la autoestima

En los proyectos de ApS analizados vemos tres modos diferentes en los que hay un impacto positivo sobre la autoestima de los niños, niñas y adolescentes.

En primer lugar, **los cambios positivos que reconocen en ellos y ellas mismas**, nuevas capacidades puestas en juego, sentimientos de haber alcanzado un objetivo personal. Tienen claro que el proyecto de ApS es la causa de estos cambios y recomiendan enfáticamente que "todo el mundo" participe de proyectos así. El reconocimiento de la posibilidad de crecer, de mejorar, de alcanzar nuevos objetivos.

"Los deberes y trabajos los hemos hecho de forma divertida y en grupo, y no nos hemos aburrido porque jugábamos y ayudábamos a la gente. Y los retos que nos han ido proponiendo las maestras, hemos sabido afrontarlos y nos sentimos muy bien al conseguirlo".

Proyecto "Juntos Mejor", El Torviscal, Badajoz.

Aparece la felicidad de reconocerse, de sentirse válido y capaz para enfrentar una situación nueva. Incluso con un efecto reparador sobre la propia vida.

Sentí yo que antes de la colaboración con Visibles (proyecto ApS) estaba roto y cada vez que ayudaba a gente, cada vez se juntaba más.

Carlos, 10 años, Murcia

Una segunda forma en la que los proyectos de ApS refuerzan la autoestima es en el **sentimiento de pertenencia a un grupo** en el que se aporta algo, al mismo tiempo de ser uno más, aparece el aporte personal. El grupo reconoce, aprecia, valida. La mayoría de los proyectos generan rituales con instancias de reflexión y también elementos como un nombre propio, un logo, una identidad que se traslada a todas las personas miembro.

Hola, soy E... la presidenta de la cooperativa. Ahora somos 14 socios y tenemos una función cada uno. Yo soy C..., "la creativa" elegimos un cargo concreto, aunque nos ayudamos y compartimos tareas. Nuestro objetivo es hacer una vida más saludable para las personas del entorno.

**Niñas de primaria Proyecto "Juntos Mejor",
El Torviscal, Badajoz.**

La tercera fuente de autoestima es el **valor social que tienen los proyectos**, el cambio que provoca en la sociedad, en el entorno, en las personas y cómo estas lo reconocen y lo aprecian. Especialmente los vínculos nuevos que se generan, fuera del entorno habitual. A lo que se suma el reconocimiento público por la actuación, dotado de demostraciones sociales, apariciones en medios, actos de agradecimiento, etc.



Verlos tan felices, que estaban disfrutando del cuento (los niños y niñas) me ha hecho sentir una gran emoción y me ha llenado mucho, me ha llenado como persona. Montse, 17 años. Proyecto "Pictame un Cuento", Valencia.

Me ha gustado mucho que vengan a explicarnos cosas saludables. (coge el micrófono y dice) Sois unas personas formidables, muchas gracias por venir (dirigido a los alumnos y alumnas).

Hombre adulto beneficiario del servicio, Proyecto "Espacio Universo", Valladolid.

Autoestima, bienestar y prevención de la violencia

La autoestima permite a las personas enfrentarse a la vida con mayor confianza, benevolencia y optimismo, y por consiguiente alcanzar más fácilmente sus objetivos y autorrealizarse. Permite que uno sea más ambicioso respecto a lo que espera experimentar emocional, creativa y espi-

ritualmente. Desarrollar la autoestima es ampliar la capacidad de ser felices¹²⁶.

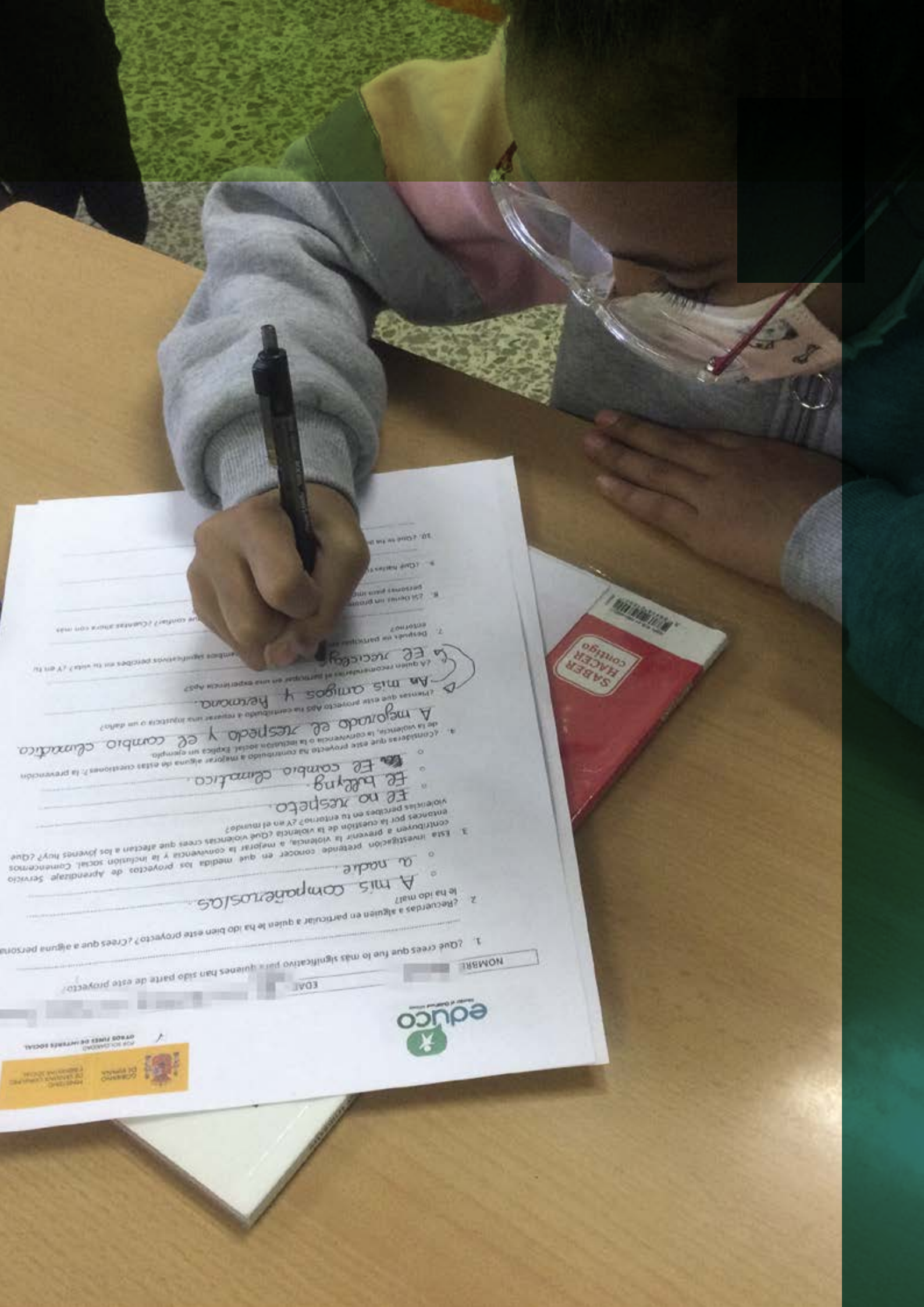
Una buena autoestima permite reconocer y valorar a los demás, conceder valía y respeto a otros sin que implique una disminución del propio reconocimiento o respeto.

... aunque yo no pude estar en la recogida de comida, pero estoy orgulloso por mis compañeros. Ismael, 11 años, Murcia

El desarrollo de la autoestima positiva aumenta la capacidad de tratar a los demás con respeto, benevolencia y buena voluntad, favoreciendo así las relaciones interpersonales enriquecedoras y evitando las destructivas.

Después de participar en el proyecto Visibles (ApS) tengo más confianza y bondad, por fuera y por dentro. Carmen, 10 años, Murcia

¹²⁶ Hornstein, L. (2011)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 OFICINA NACIONAL DE INCLUSIÓN SOCIAL

NOMBRE: _____
 EDAD: _____

1. ¿Qué crees que fue lo más significativo para quienes han sido parte de este proyecto?
 A mis compañeristas.

2. ¿Recuerdas a alguien en particular a quien le ha ido bien este proyecto? ¿Crees que a alguna persona le ha ido mal?
 A nadie.

3. Esta investigación pretende conocer en qué medida los proyectos de aprendizaje, Servicio Comunitario, Contribuyen a prevenir la violencia (¿Qué violencias crees que afectan a los jóvenes hoy? ¿Qué contribuyen a prevenir la violencia en tu entorno? ¿Y en el mundo?)
 • EE no respeto
 • EE bullying
 • EE cambio climático.

4. ¿Consideras que este proyecto ha contribuido a mejorar alguna de estas cuestiones? ¿La prevención de la violencia, la convivencia o la inclusión social. Explica un ejemplo.
 A mejorado el respeto y el cambio climático.

5. ¿Piensas que este proyecto ha contribuido a mejorar una injusticia o un daño?
 An mis amigos y hermana.

6. ¿A quien recomendarías el participar en una experiencia APS?
 EE reciclaje.

7. Después de participar en este proyecto ¿cómo te sientes?
 Estoy feliz.

8. ¿Está dejando un problema o una experiencia que te gustaría compartir? ¿Cuentas ahora con más personas para iniciar un proyecto?
 Sí.

9. ¿Qué has aprendido?
 Que hay que respetar a los demás.

10. ¿Cómo te sientes al haber participado en este proyecto?
 Me siento orgulloso.



Conclusiones

Nuestra “seño” nos ha explicado todo lo que estamos haciendo y que se llama Aprendizaje Servicio, y la verdad, es que nos encanta. Felipe, 10 años, Proyecto “Juntos Mejor”, El Torviscal, Badajoz.

1 CÓMO PODEMOS VIVIR MEJOR JUNTOS EL LUGAR DE LAS VIOLENCIAS

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 la indagación que hoy presentamos, de la cual han surgido algunas certidumbres para comenzar a construir respuestas sobre **cómo podemos vivir mejor juntas**, todas las personas en un planeta compartido, ya en un mundo que se ha quedado sin alrededores.

El proceso de la investigación desarrollado desde Fundación Educo, ha desgranado ideas y conocimientos recientes sobre las violencias y sus mutaciones en clave de época. También se ha nutrido, por una parte, de observaciones surgidas del análisis del contexto y la coyuntura en la que viven niñas, niños y adolescentes, y de miradas de larga duración aportadas por los nuevos estudios sobre la evolución humana.

Por otra parte, se han analizado un grupo de prácticas y acciones de referencia en el ámbito de la metodología Aprendizaje Servicio (ApS), que han impulsado capacidades humanas y entornos generativos de relaciones libres de violencia, de buen trato o de bienestar. Las intenciones, intuiciones y objetivos de dichas prácticas han sido material privilegiado para el análisis, a la par de la escucha atenta de las percepciones y retrospectivas de niñas, niños y adolescentes que han vivido estas experiencias, así como personas educadoras, especialistas y demás participantes.

2 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*, 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 una comprensión de la época, que permita a niñas, niños y adolescentes interpretar y preguntarse por su experiencia vital a la luz del tiempo histórico que les toca vivir. Se trata de un ejercicio necesario para **transformar**

lo personal en político, como lo ha hecho la imaginación sociológica o la imaginación feminista. Se trata, por tanto, de lo que podríamos llamar una imaginación sociológica de la infancia y la adolescencia. Más aún cuando el proceso de la investigación nos ha revelado un *cambio en los patrones de relaciones*. Dichos cambios se revelan en un cierto malestar, una percepción de que *algo no va bien*, o esa percepción molesta de que las cosas se nos van de las manos, especialmente las relacionadas al poder.

Por lo anterior, un enfoque relacional del bienestar permite explorar con mayor profundidad la o las violencias, sus mutaciones y las oportunidades de prevenirla. Esto no significa subestimar otros aspectos centrales del bienestar que se conectan con esta cuestión social, 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 del bienestar se juegan aspectos de acceso o discriminación, desigualdades o exclusiones sociales que hemos analizado en detalle en otros estudios anteriores y que conectan con nociones de uso de la fuerza o del poder, ya sea de forma efectiva o como amenaza, que definen la violencia.

Enfocar el estudio de la violencia y la influencia de ciertas prácticas sociales sobre su prevención mediante este enfoque ha permitido desplegar el análisis en varias direcciones, como a 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. Por otra parte, referido a su capacidad de transformarse y transformar el entorno social y ambiental, o sea su capacidad de agencia. Asimismo, ha permitido indagar en aspectos de la **relación con uno mismo**, como un proceso personal íntimamente conectado con los anteriores. Y, además, se ha podido ahondar en la **relación con el medio ambiente** y la **relación con la cultura**, resultando ampliamente generativas de interacciones promotoras de reconocimiento y comprensión de las violencias, así como de buen trato y bienestar.

3 VIOLENCIA Y VIOLENCIAS

La violencia, visible a plena luz o escondida en los rincones o transformada en virtual, toma múltiples formas. Desde las más directas entre las personas, como las que nos devienen de las estructuras sociales y de nuestra cultura, dejan una huella de daño, de limitaciones y de empobrecimiento.

Erradicar la violencia cobra entonces la forma de encauzar las fuerzas que la impulsan hacia la creación y fortalecimiento de relaciones de convivencia positiva y hacia el cambio social que nos habilite a construir sociedades desde el respeto y contando con todos y todas.

La infancia es parte de esta construcción e incluso es un motor para el cambio. La educación en su sentido más amplio (no solo lo escolar) tiene mucho que aportar en este proceso.

La prevención de la violencia debe partir de un análisis de las violencias en el contexto en el que se desarrolla, contar con las opiniones y percepciones de todos los actores especialmente de los niños y las niñas.

La prevención de la violencia debe diseñarse como un marco amplio como nos muestra la iniciativa INSPIRE. Dicho marco debe contener los aspectos normativos y políticos, así como los protocolos para la detección y actuación frente a situaciones de maltrato y violencia. Debe abordar políticas y servicios para asegurar los derechos y las condiciones para su cumplimiento para todos y todas.

Si algo nos muestra esta investigación es que la prevención de la violencia debe especialmente cultivar y proponer situaciones para el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas que sitúan a las personas y los grupos para poder ejercer la no violencia.

Una responsabilidad individual y social de construir relaciones y estructuras de respeto. Un cambio cultural que define la sociedad en que queremos vivir en donde todas las personas cuentan, donde las singularidades se entrelazan para formar sociedades de buen vivir. Aquí la escuela, las organizaciones sociales, y todas las instituciones educadoras tienen un rol clave. La educación puede cambiar el mundo.

4 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, así lo atestiguan. Esto ha mostrado una infancia conocedora de este aspecto del momento histórico y la época, e incrustada en la gran discusión climática.

En sus relatos podemos observar que la información y debates sobre la crisis climática les hace percibir el medioambiente, 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, este factor tiene un lugar preponderante en la infancia y la adolescencia, pero 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 la idea y aspiraciones de vida buena. Así, muestran su preocupación por la violencia hacia animales y hacia el medioambiente, ya sea como contaminación o descuido. Valoran la naturaleza y el medio ambiente como componentes del buen trato y del bienestar y la necesidad de cuidarla y disfrutarla.

5 LA CAPACIDAD DE COOPERAR UN REENCUENTRO EN LAS RELACIONES SOCIALES

De todos los aspectos altamente valorados por niñas, niños y adolescentes, luego de haber participado en una experiencia de Aprendizaje Servicio, el más frecuente y percibido con mayor intensidad, es la generación de vínculos cooperativos. El análisis de la evidencia sugiere, además,

una intensa relación entre este impulso de la metodología ApS, a la **capacidad de cooperar**, con un grado alto de satisfacción en la mejora del bienestar y de las relaciones de las y los participantes.

Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿se trata de una habilidad o cualidad propia y única de estos proyectos? Es poco probable, dado que estamos hablando de una habilidad o capacidad que los seres humanos hemos desarrollado a lo largo de toda nuestra evolución. ¿Pero, entonces, estará mermando en otros ámbitos sociales? ¿Será que es una adaptación humana que está mutando o que ya no nos será necesaria?

Este hallazgo debe comprenderse en clave de época, ya que diversos autores apuntan a que *la sociedad moderna descualifica a las personas en la práctica de la cooperación*, o que *estamos perdiendo las habilidades de cooperación necesarias para el funcionamiento de una sociedad compleja*. El mensaje más insistente que resuena en la época es que *somos individuos que compiten*, en un marco cultural global de un nuevo individualismo del cual *se nos enseña a depender de nosotros mismos (...) y a no contar con nadie más que con nosotros mismos cuando tengamos problemas*.

Las experiencias como las que analizamos en esta investigación, relacionadas con metodologías de Aprendizaje Servicio, no solo promueven estas habilidades o capacidades erosionadas por la cultura dominante de las sociedades actuales, sino que resuenan en los y las participantes como algo nuevo y a la vez como algo antiguo, conocido. Una capacidad que se entrelaza, ancestralmente, en la interrelación evolutiva de la genética y cultura que nos ha traído hasta el mundo actual.

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 y echará en falta frente a los desafíos que enfrentan nuestras sociedades complejas, que también perciben, como legado, las niñas, niños y adolescentes de esta investigación.

6 CAPACIDAD DE SER AGENTE DE TRANSFORMACION (AGENCIA) LA RELACIÓN CON EL PODER

Ayudar a la gente que aún no ha comprendido todas las injusticias en el mundo y que hay que paralarlas, 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 personal, lo social y medioambiental en político** genera poderío a contracorriente de una cultura global dominante, que fabrica desafección política y que ha generado una mutación de las y los ciudadanos, en consumidores y espectadores de un escenario político-institucional con un poder mermando.

Niñas, niños y adolescentes muestran en sus relatos para esta investigación una conciencia de la generación real de poder que ocurre a partir de experiencias significativas de descubrimiento de

la capacidad de transformar, en todas las propuestas de la metodología de Aprendizaje Servicio. Dicha conciencia se procesa en varios aspectos estrechamente ligados a ámbitos relacionales que se alejan de la consigna de época del individualismo centrada en el supuesto de que dependemos solo de nosotros mismos. Podríamos decir que, cuanto mayor poder o poderío generamos, mayor conciencia de la interdependencia asumimos.

De dicho proceso de concienciación en los diversos proyectos analizados, podemos destacar tres momentos. El primero es la voluntad de participación que reconfigura relaciones interpersonales previas, provocando una reflexión sobre acuerdos y reglas. Se traspasan fronteras de vínculos por amistad, a espacios de relación más amplios e inclusivos con otras y otros. En segundo lugar, durante la experimentación de procesos de toma de decisiones colectivas, que activan habilidades como el buen trato y desarrollo del espíritu crítico, entre otras. La tercera, es la toma de conciencia del entorno social y ambiental mediante la puesta en marcha de la acción en busca de objetivos previamente valorados.

Finalmente, a partir de la recolección de entrevistas de esta investigación, niñas, niños y adolescentes, y también las y los educadores, 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.

7 EL APRENDIZAJE SERVICIO UN IMPULSO EN LAS RELACIONES SOCIALES

La metodología de Aprendizaje Servicio activa palancas de protección de la violencia en el espacio escolar y comunitario. También activa factores de protección individuales e incluso activa cambios culturales hacia sociedades más inclusivas y protectoras.

El Aprendizaje Servicio **promueve conductas prosociales**, orienta la acción y los objetivos hacia afuera de la propia esfera individual de niños y niñas. Un más allá que les abre el mundo desde una mirada de comprensión, de reflexión para llevar a cabo una acción de servicio que mejore la vida de los demás.

Este descubrimiento de la **utilidad social** les vincula más estrechamente con la sociedad en la que viven. Sumado a que en su desarrollo descubren otros grupos y personas, generándose mayor cohesión e inclusión social.

La puesta en práctica de estos proyectos, donde niños y niñas vuelcan sus conocimientos, exploran, diseñan y llevan a cabo acciones por su comunidad les permite verse como personas válidas y **construir expectativas** más amplias para su futuro.

Los proyectos Aprendizaje Servicio fortalecen la aceptación de la diversidad y el respeto de la singularidad donde cada persona es y puede proyectarse y aportar desde ahí al objetivo común. En los proyectos ApS analizados vemos un impacto positivo sobre la autoestima de los niños, niñas y adolescentes. Este impacto se debe en primer lugar, a **los cambios positivos que reconocen en ellos y ellas mismas**, nuevas capacidades puestas en juego, sentimientos de haber alcanzado un objetivo personal.

Una segunda forma en la que se refuerza la autoestima es en el **sentimiento de pertenencia a un grupo** en el que se aporta algo, al mismo tiempo de ser uno más, aparece el aporte personal. El grupo reconoce, aprecia, valida. La mayoría de los proyectos generan rituales con instancias de reflexión y también elementos como un nombre propio, un logo, una identidad que se traslada a todas las personas miembro.

La tercera forma es el **valor social que tienen los proyectos**, el cambio que provoca en la sociedad, en el entorno, en las personas y cómo estas lo reconocen y lo aprecian. A lo que se suma el reconocimiento público por la actuación, dotado de demostraciones sociales, apariciones en medios, actos de agradecimiento, etc.

La apertura del proyecto a la comunidad, entrando en relación con otros grupos y colectivos, permite la **expansión de los lazos sociales** en la comunidad. Asimismo, la comunidad ve a niños y niñas con otros ojos, como partícipes de la construcción social, como capaces y responsables. Un primer paso hacia una sociedad menos adultocéntrica.

El aprendizaje adquiere un sentido presente, no solo como preparación para, sino como capacidad de participar en la producción social, en un lugar de dar y no solo de recibir. Una educación al servicio de la transformación que promueve en niños y niñas, adhesión, disfrute y apropiación de su educación.

La convivencia en positivo es algo que se construye día a día y que supone el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con otras personas y con el entorno, fundamentadas en la dignidad humana, la paz positiva y los derechos humanos.¹²⁷

Tal vez por todo esto, el Aprendizaje Servicio genera **experiencias significativas** individuales pero compartidas en el grupo que perduran en el tiempo, expanden y restauran lazos sociales, y dejan huella de lo que un grupo puede hacer y ser.

8

BIENESTAR, RELACIONES HUMANAS Y VIOLENCIA. UNA 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 de su prevención. Esta iniciativa ha permitido, además, poner

¹²⁷ Uruñuela (2011)

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 no son libres, sino determinadas por las estructuras de la sociedad y el medio donde se desenvuelven, permitió seguir la pista de la violencia y sus mutaciones en las sociedades actuales y en la cultura global en distintos ámbitos relacionales, aunque íntimamente interconectados, como hemos visto en el documento y se recoge en conclusiones anteriores.

También permitió dar voz y abrir un espacio de escucha atenta a la comprensión y narraciones sobre la violencia y el bienestar tal como los 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.

Es así como surgieron miradas de lo que llamamos *la relación con la cultura*, entendida aquí como la forma en que la gente vive sus vidas, en una compleja negociación de identidades ahora entroncada en la globalización y sus dinámicas culturales dominantes, como el nuevo individualismo, el consumismo, el debilitamiento de los vínculos sociales o el languidecimiento de la solidaridad.

Otras metodologías y prácticas sociales y educativas además del Aprendizaje Servicio contienen y desarrollan habilidades y capacidades en las relaciones humanas a nivel personal, social y ambiental. En esta investigación, que desde Educo centramos en proyectos ApS premiados o seleccionados por su calidad, observamos un impacto de ciertas habilidades y capacidades desarrolladas a partir de ellos -del cual da cuenta este informe y sus conclusiones-, en procesos de toma de conciencia y consolidación de ciertas conductas 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 los componentes de dichas formas de convivencia perviven en los y las participantes más allá de la propia experiencia en la que han participado. Esto se percibe en la retrospectiva que realizan para este proyecto de investigación, y en las reflexiones de su vida y relaciones en la actualidad.

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, promoviendo entornos de buen trato y no violencia. Estas evidencias dejan pistas sobre entornos y formas de convivencia transformadoras frente al desafío mayor de explorar **cómo podemos vivir mejor juntas**.



Bibliografía

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 1, 2015, pp. 78-95. Universidad de Granada
- Atkinson, S. (2013). Beyond Components of Wellbeing: The Effects of Relational and Situated Assemblage. *Topoi* 32, 137-144. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11245-013-9164-0>
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica (FCE).
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Ediciones Paidós
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Ediciones Paidós
- Bauman, Z.; Dessal, G. (2014). *El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica (FCE)
- Bradshaw, J. et al. (2007). An index of child wellbeing in the European Union. *Social Indicator Research* 80. Págs. 133- 177.
- Cortina, A. (2007) Jóvenes, valores y sociedad siglo XXI. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, ISSN 1136-3177, Nº. 63, 2007, págs. 27-38
- De Castro, G. (2015). "El bienestar, una conversación actual de la humanidad". En: De Castro, G. (Coord.). *El bienestar, una conversación actual de la humanidad*. Colección Cambio social y Cooperación (IV). Págs. 7-16. Barcelona: Icaria Editorial, Universitat de Barcelona, Fundación Educo.
- Del Moral-Espín, L. y Domínguez-Serrano, M. (2016). From Relevant Capabilities to Relevant Indicators: Defining an Indicator System for Children's Well-Being in Spain. *Child Indicators Research* 11 (1), 1–25. DOI: 10.1007/s12187-016-9415-x
- Deneulin, S. (2008), Beyond Individual Freedom and Agency: Structures of Living Together in Sen's Capability Approach to Development. en Alkire, S.; Comim, F. y Qizilbash, M. (eds), *The Capability Approach: Concepts, Measures and Application*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 105-124. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492587>
- Deneulin, S., y Shahani, L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*. Earthscan.
- Deneulin, S. (2014a). Crear ciudades más justas para la vida: una combinación del derecho a la ciudad y el enfoque de las capacidades. En: Suárez, A. L., Mitchell, A., Léopore, E. (eds.). *Las villas de la Ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social*. Buenos Aires: Educa Buenos Aires: Educa. Pp. 260.
- Deneulin, S. (2014b). *Wellbeing, Justice and Development Ethics*. Human Development and Capability Debates Series. Routledge.
- Deneulin, S. (2016) Does human dignity imply a certain kind of agency? An exploration on the basis of Sen's capability approach
- Dweck, C. (2007) *Mindset. The new psychology of success*. Penguin Random House.
- 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.
- Educo (2015). Conferencia de clausura I Congreso Internacional de Educo: "El Bienestar de la infancia y sus Derechos; la protección infantil a debate", Madrid, 22-24 octubre 2015
- Educo (2016). Érase una voz... Lo que opinan niñas y niños sobre la violencia.
- Educo (2017) Entrevista a Sarah C. White. *Revista Educo* 11. Pp 10-11.

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

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

Freud, S. (1920) *Más allá del principio de placer. Obras Completas. Amorrortu Editores.*

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Colección Red Gernika. Eds. Bakeaz, Fundación Gernika Gogoratuz.

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

Galtung, J. (2016). 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.

Haidt, J. (2019). *La mente de los justos.* Barcelona: Deusto

Han, B. (2016). *Topología de la violencia.* Herder Editorial

Heinrich, J. y Heinrich, N. (2007) *¿Why Humans Cooperate: A Cultural and Evolutionary Explanation?* Oxford University Press

Hornstein, L. (2011). *Autoestima e Identidad. Narcisismo y valores sociales.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE)

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

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>

McGregor, J.A. (2007). Researching wellbeing: From concepts to methodology. En: Gough, I. y McGregor, J.A. (eds) *Wellbeing in Developing Countries: From theory to research.* Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511488986

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.

Moreno C., Ramos P., Rivera F. et al. (2020) *La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social.* Resultados del Estudio HBSC 2018. Ministerio de Sanidad.

Oficina del Representante Especial del SG UN sobre la Violencia contra los niños (2012) *Combatiendo la violencia en las escuelas: Una perspectiva global.*

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).

Otano, G. (2015) La libertad como relación social. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo / Iberoamerican Journal of Development Studies* Volumen/volume 4, número/issue 1 (2015), pp. 98-127. ISSN: 2254-2035

Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019) Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Revista Sociedad e Infancias.* Ediciones Complutense. Páginas 193 – 2010. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243>

Pestalozzi Programme (2012) Education for the prevention of violence in schools. Trainer training module series 2011/2012. Final report 2012. Council of Europe Training Programme for education professionals

Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones.* Paidós.

Puig, J. M.: Batlle, R.: Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona: Editorial Octaedro.

Ruiz, Y (2020). Empatía y Prosocialidad: Proyectos de Aprendizaje-Servicio en Psicología Social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD *Revista de Psicología* N°1-Volumen 2, 2020. ISSN: 0214-9877. Pp:441-448

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

Save the Children (2018b). Informe de resultados. Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años.

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

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

Stiglitz, J. E.; Sen, A.; Fittoussi, J. (2009). Informe de la Comisión sobre la Medición del Desarrollo Económico y el Progreso Social.

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

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

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeco*, revista científica, n.5, pp. 23-43

UNICEF (2007). Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos. *Innocenti Report Card 7*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia.

Uruñuela, P. (2011) Aprendizaje Servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. *Revista Amazónica*. Año 4, Vol VI, Número 1, pág. 35-61, Humaitá, AM, Jna.-Jun. 2011.

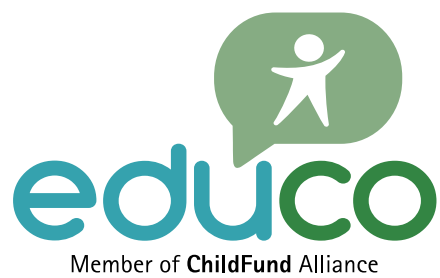
White, S. C. (2009). *Bringing wellbeing into development practice*. WeD Working Paper 09/50.

White, S. C. (2018). *Policy & Politics: Sarah White on Relational Wellbeing*. Bristol University Press and Policy Press. <https://www.youtube.com/watch?v=ZyFwTvic3II>

White, S.C. (2017). Relational wellbeing: re-centring the politics of happiness, policy and the self. *Policy Press; Policy & Politics*, Vol 45, Number 2, April 2017, pp. 121-136(16)WW

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 Riaza	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