NUEVOS ESCENARIOS PARA EL APRENDIZAJE
CAMBIANDO LAS REGLAS DEL JUEGO EDUCATIVO

Jaume Bellera Solà
Universitat de Girona, Departamento de Pedagogía

RESUMEN
La relación pedagógica en la universidad debería cambiar si lo que pretendemos es conseguir ciudadanos profesionales comprometidos con la realidad social. Y este cambio debería hacerse, por lo menos, en tres de los niveles implicados: en la institución, en el profesorado y en el alumnado. Para conseguirlo se requiere “inventar” nuevos escenarios para la acción educativa, administrar autonomía al proceso educativo y dotar de nuevo sentido al aprendizaje. Y una de las propuestas que podría encajar en este cambio es la que viene llamándose aprendizaje servicio, aunque seguro que hay muchísimas más a las que se debería prestar mucha atención. En suma, y si atendemos a las necesidades reales de la educación, cabe la posibilidad de que no lancemos al abismo marionetas de una realidad cíclica producto del mismo proceso educativo ortopédico, sino que, apostando por otras formas de transmisión del conocimiento, demos a entender que preferimos educar auténticos profesionales capacitados para transformar el mundo y responsables de su proceso de aprendizaje. De este modo, cambiando las reglas del juego, quizá se llegue a entender que nuestro interés es mayor por el proceso educativo que por la institución; que lo que pretendemos realmente es educar individuos responsables, y no fabricar talentos; que lo que nos interesa de verdad es aunar esfuerzos para la transformación de una sociedad de la que todos nos sintamos orgullosos de formar parte. Todos, porque sólo podremos alcanzar este orgullo si nos convencemos de que todos contamos.

PALABRAS CLAVE: Universidad, extitución, aprendizaje servicio, transformación social, educación.

ABSTRACT
The pedagogical relationship in universities should change if we pretended to obtain citizens with a professional profile who are committed with the social reality. This change should be made at least on three of the various levels involved: on institutional level, on academic level and on student level. To achieve this we need to "invent" new scenarios for the educational action, deliver autonomy to the educational process and re-install a sense to the learning process. And one of the proposals that could fit in this change could be the so-called service learning, although there are surely many more to which attention should be paid. In summary, if we attend the real needs of education, there might exist the possibility that we do not throw into the abyss those marionettes of a cyclic reality of the same orthopaedic educational process, but that we point out on other forms of knowledge transfer meaning that we prefer to educate real professionals capable to transform the world and responsible for their own learning process. That way, changing the rules of the game, it might be possible to understand that our interest for the educational process is much stronger than for the institution; and that what we really want is to educate

responsible individuals and not to “manufacture” talents; as what really is of interest is to unite efforts for a transformation of a society of which everyone who belongs to it should feel proud of. Everyone, because we can only achieve this pride if we are convinced that everyone counts in it.

KEYWORDS: University, extitution, service learning, social transformation, education.

La realidad a veces nos supera. Por mucho que intentemos programarla, por muy bien que nos organicemos, siempre surge un momento en el que parece que las cosas no responden a las expectativas y los resultados nos defraudan. Nos pasa algo similar con lo que estamos viviendo en la actualidad: parece que la realidad no responde, ni mucho menos, a todas esas promesas de progreso que se fueron alimentando a lo largo de las dos últimas décadas. En este sentido, ante esta situación actual podemos constatar como mínimo dos cosas: que los procesos sociales globalizadores están fracasando en su objetivo de producir riqueza y mejorar el estatus social, y que en este fracaso tiene mucho que ver, y así lo debería asumir, la universidad como institución que ostenta gran parte de la educación y profesionalización de la ciudadanía. Y tiene mucho que ver en la desproporción e inadecuación de su producción académica, y en el desacierto de los procesos establecidos en la construcción y transferencia del conocimiento. Porque, de no ser así, una adecuada producción académica permitiría abordar efectivamente las deficiencias sociales desde los diferentes ámbitos profesionales, y una acertada construcción y transferencia de conocimiento brindaría la posibilidad de participar del saber a una mayoría más amplia, lo que favorecería la igualdad de oportunidades que, supuestamente, ayudaría a disminuir la desigualdad social y a aumentar la cohesión. Sin embargo, la realidad constata que no ha sido así, e incluso me atrevería a decir que en ciertos aspectos ha sido completamente lo opuesto: a pesar de los incontables avances tecnológicos y científicos, parece que nos encontramos ante el crecimiento de la desigualdad social y el desequilibrio de recursos más grande de los últimos tiempos. Y se me ocurre que quizás sea porque hemos encerrado la educación entre cuatro paredes. Vistos los resultados, me atrevería a pensar que uno de los pecados más recurrentes de la acción pedagógica en estos últimos tiempos ha sido, y sigue siendo, su institucionalización. Y cuando hablamos de institucionalización no estamos pensando únicamente, aunque también, en las fuerzas de poder y la transformación de la subjetividad, sin duda uno de los temas más prolíficos de Michel Foucault. De hecho, no podemos pasar por alto su perspicaz punto de vista al respecto: «Lo que generalmente se llama institución es todo comportamiento más o menos forzado, aprendido; todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción, sin ser enunciado, en resumen, todo lo social no discursivo» (Foucault, 1984). A nadie se le escapa que cualquier acto institucionalizado comporta una parte, en mayor o menor medida, de «lo que viene dado», una maleta de discursos y lecciones bien aprendidas que se lleva siempre en cualquier viaje y se muestra como la tarjeta de visita, un entramado de tentáculos que se expanden por doquier con ánimo influyente. Y no es por casualidad, puesto que el mismo concepto ya responde a la demanda del despliegue de dispositivos institucionalizantes. Ahora aceptamos que la

institución asuma la responsabilidad de gestionar la realidad y de darle o quitarle sentido de forma casi arbitraria, e incluso hemos llegado al extremo de creer que «el mensaje que no encuentre su cristal institucional se diluirá como el humo» (Debray, 1997).

No obstante, y a propósito de la institución, para nuestro cometido nos fijaremos en otra aportación de Régis Debray (1997): «Para llevar a cabo su cometido necesita organizar, por lo tanto constituir un territorio: solidificar un conjunto, trazar fronteras, defender y expulsar». O sea, es tan simple como hablar de edificios (Serres, 1994), de cuatro paredes, de espacios cerrados, lo que, añadido a lo que en sentido positivo se convierte en modificación de conductas y reeducación de individuos que apuntábamos antes, en sentido negativo conlleva amplias limitaciones con cierto aire de control, disciplina y orden social. No cabe duda de que este tema, el de la disciplina como mecanismo, como dispositivo funcional que mejora el ejercicio del poder, nos llevaría a grandes disquisiciones que ya abonó ampliamente Foucault. Sin embargo, quisiera añadir uno más de los efectos que, a mi entender, producen los muros que levantan las instituciones: la apatía. La institucionalización genera circuitos cerrados de energía recíproca que acaban provocando un efecto narcótico. Una institución actúa como acomodador, no sólo objetivamente, administrando un espacio y un tiempo de regularidad en cada uno de sus componentes, sino también, y sobre todo, subjetivamente, donde uno acaba absorbiendo de algún modo esa regularidad objetiva que le convierte en un mero transmisor de un modo de hacer y de entender el mundo, de parcelar y distribuir el mundo, un mundo institucionalizado. Posiblemente, este comentario nos pueda parecer exagerado, pero sólo hace falta echar un vistazo a nuestro alrededor para percibir las proporciones aproximadas de esta perversidad que Erving Goffman (1961) llamó *profanación de sí mismo.* Es cierto que él hacía alusión a las instituciones totales; sin embargo, este podría ser el extremo final de la inevitable tendencia absorbente y totalizadora que tiene cualquier institución *per se*. Foucault ya nos advertía que en las instituciones sociales uno se ve obligado en cierto modo a aceptar las definiciones de su identidad generadas por otros. «Si no hay muros no hay subjetividad y si no hay subjetividad, la institución moderna se diluye» (Foucault, 1975).

Es precisamente en este tránsito de subjetividades, en este mercadeo de identidades donde se da la apatía, y es por ello por lo que la universidad como institución –y por ser institución– también tiende a convertirse en acomodador. Se acomoda el profesor a las exigencias cada vez mayores y más inverosímiles de los criterios de evaluación profesional; se acomoda el estudiante a los aumentos de tasas de su matrícula y a la disminución de créditos en sus estudios; incluso se acomoda la misma institución que prioriza estructuras y protocolos a costa de ampliar los grupos-clase o reducir al personal docente, lo cual provoca que las prácticas educativas adquieran una deriva inquietante que se acerca peligrosamente a niveles ridículos y vergonzosos que nunca antes se habían advertido. Es, sin duda, un efecto acomodador, porque en términos generales nos lleva a la apatía ante el curso de los acontecimientos que se le relacionan, nos lleva a adquirir una actitud de indiferencia ante el desgaste de todo aquello que depende de la institución y, a veces, incluso nos genera desprecio por ser lo propio de la institución. El hecho

es que, al final, llegamos a pensar que muchas cosas son responsabilidad de ellos, de la institución. “¡Que se cuiden ellos, que son los encargados y responsables!”. Y ésta es una idea más propia de la huida y del pasotismo que de la involucración y del compromiso que deberíamos fomentar como profesionales de la educación. También es verdad que, paradójicamente, entre cuatro paredes parece que nos sentimos más protegidos. De hecho, si son muros muy altos y muy gruesos, nos hacen sentir poderosos e invulnerables, y puede que incluso nos lleguen a gustar. Porque, y en una lectura más foucaultiana, también esgrimimos discursos de acomodamiento y propuestas de localización bajo unos mínimos de exigencia y unos máximos de rentabilidad. Por lo que, en un cierto sentido, acabamos por interiorizar el espíritu de la institución. Sin embargo, esto va en contra de la esencia de la educación, precisamente porque en su esencia la educación es altamente vulnerable y debe evitar a toda costa cualquier ejercicio de poder.

Es por ello que, ante el propósito firme y legítimo de desdibujar fronteras en el aprendizaje universitario, lo primero que se debería hacer es disolver su efecto institucionalizador, es decir, apearse de este larguísimo tren de mercancías lento, rígido y chirriante en que se ha convertido la institución, y aventurarse a nuevos retos en nuevos escenarios. Y no sólo inventar nuevos escenarios para la acción educativa, sino también proveerlos de más autonomía en el desarrollo de nuevas prácticas de aprendizaje.

1. El panorama de la *extitución*

Hablar de desinstitucionalizar la educación es hablar de su extitución (Domènech y Tirado, 2001), es apostar por un «proceso de inversión de las fuerzas centrípetas que recorren las instituciones en fuerzas centrífugas que lanzan al exterior precisamente a aquellos que las moraban. Podemos habitar las instituciones, pero debemos rondar las extituciones» (Serres, 1994). Debemos lanzar nuestros alumnos a la calle para que toquen la realidad de cerca, echarles de las aulas donde dedican gran parte de su tiempo a calentar una silla mientras lucen sus portátiles y sus *tablets* y hacen chispear sus móviles. Hace falta pensar la acción educativa como lo que es, una acción, por lo que el proceso de aprendizaje debe sucederse en pleno movimiento, un movimiento que se manifieste más autónomo e imprevisible.

Últimamente, a partir de discursos ya recurrentes y a través de las nuevas políticas educativas, se ha puesto de manifiesto una especie de práctica a la que se le quiere conferir también carácter extitucionalizador: me refiero al hecho de adelgazar las infraestructuras institucionales y reducir las cargas corporativas, una tarea muy específica de los cargos políticos e institucionales que está derivando en reducciones alarmantes e impensables hace apenas dos años. No son propiamente acciones de extitución universitaria, sino más bien de liquidación o exterminio. La extitución de la educación en el ámbito universitario tampoco debe ser entendida ni como el simple hecho de extitucionalizar toda la universidad, ni siquiera como un acto de abaratar los costes estructurales y “que cada cual se arregle como pueda”. De lo primero, ya tenemos un exitoso ejemplo en la UOC, la *Universitat Oberta de Catalunya*. Con respecto a esa especie de anarquismo educativo que mencionaba en lo segundo, no creo que hoy por hoy se llegue ni siquiera a considerar esa alternativa como posibilidad real, sino todo lo contrario. Y es

que, para alcanzar una extitución universitaria efectiva y real, deberíamos conseguir que la institución se abriera al medio, pero de forma real y efectiva, es decir, que llegara a generar materiales, formas y concepciones capaces de desbordar sus propias paredes y salir al exterior, conectando con otras instituciones, otras dinámicas colectivas y otras formas sociales a través de múltiples vías de doble dirección. Y todo ello dependiendo, en buena medida, de nuestra responsabilidad como docentes, porque si algo merece nuestro esfuerzo es, precisamente, el alentar nuevas proposiciones para la reformulación de una universidad más dinámica, participativa y real, una universidad más cercana a la realidad social y profesional.

2. Un nuevo sentido para el aprendizaje

Ante esta propuesta de apertura universitaria no podemos olvidar lo principal: debemos transformar todo el proceso de aprendizaje, porque es precisamente el aprendizaje el que nos involucra plenamente en el contexto en el que nos hallamos. Una extitución bien entendida es capaz de trasladar el proceso educativo hacia el exterior, lejos del peso engorroso de la institución, fuera de su ritmo flemático y torpe, y ponerlo en contacto directo con la mejor escuela que existe: la escuela de la vida. Porque «la auténtica experiencia del aprender no cobra vida sólo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico; es un proceso existencial» (Bárcena, 2000), un maravilloso y excelente *continuum* en el que entrelazamos todas y cada una de las vivencias que experimentamos a lo largo y ancho de nuestra vida. Por ello cabe pensar que el aprendizaje no necesita ni categorías ni jerarquías que lo mantengan anquilosado en el estatismo de grandes infraestructuras, sino un fluir constante que lo mantiene apegado al contexto cambiante de la realidad más próxima. El aprendizaje no requiere de una universidad-institución desde la que se le está jerarquizando verticalmente, porque la verticalidad suele producir vértigo y mareos. Quizá va siendo hora de ablandar el concepto jerárquico y estructural en que hemos convertido los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y apostar por el camino más horizontal, de lado con la realidad, codo con codo y hombro con hombro. Debemos dejarnos de palabrotas y definiciones que, pretendiendo cruzar todos los significados posibles, lo único que consiguen es ponernos fuera de órbita, a las antípodas de lo que realmente debemos aprender, y debemos intentar cruzar la realidad transversalmente, tocando todos y cada uno de los nudos que forman su red.

No hace falta mucha instrucción para ver que, lo primero que deberíamos hacer para iniciar el camino de transformación de los procesos de aprendizaje es, precisamente, cambiar nuestra concepción de aprendizaje: liberarlo de cargas innecesarias, ampliar su dimensión y, ante todo, creérnoslo. Y para ello, para empezar, hay que entender que «La experiencia de aprender es un *acontecimiento*, una experiencia singular» (Bárcena, 2000). Veámoslo: por un lado es una experiencia, puesto que es pura praxis, es vivencia integral. Ya no se trata de poner en marcha ciertas técnicas y capacidades para asimilar los contenidos de un producto final al que llamaremos educación o aprendizaje; más bien hablamos de una «acción que no tiene más finalidad que ella misma: [...] un acto a realizar en su continuidad, un acto que no se acaba nunca» (Meirieu, 1998), en el que se activan todas las posibilidades de conexión con el desarrollo personal. Por otro lado, hablamos de acontecimiento singular, porque «todo encuentro educativo, toda acción educativa es irreductiblemente

singular», pues no se trata más que de la relación del individuo con el mundo, el contacto directo, único y permanente que hace del aprendizaje un acto de autoconstrucción, un hacerse a sí mismo como habitante activo del mundo que le rodea, una obra de sí mismo, como decía Pestalozzi, en permanente relación con los demás. Además, si pensamos el encuentro educativo en clave de acontecimiento singular nos centraremos en las relaciones e interacciones del aprendizaje, quizá la fuente más consistente de intención educativa, y no tanto en los contenidos y las teorías que, hoy por hoy, se encuentran al alcance de cualquiera. No estoy diciendo que debemos retirar todos los contenidos y todas las teorías de nuestros programas educativos; estoy diciendo que también deberíamos incluir todo aquello que aporta una clara intención educativa y un auténtico escenario de aprendizaje, como las relaciones y las interacciones. Y no sólo incluirlo, sino que deberíamos situarlo en el centro de mira de nuestras propuestas educativas, lo cual nos permitiría evitar la mayoría de los problemas que se nos presentan cuando nuestro máximo objetivo es el sujeto en sí y, por ello, acabamos naufragando en esa difusa frontera que separa la obstinación pedagógica de la abstención pedagógica. Ahora ya no nos centraríamos en cuántas horas dedicamos al alumno, cuántas horas dedica él a estudiar o cuántos trabajos debe hacer para cubrir el currículum y terminar el programa. Casi una obsesión! A partir de ahora, habrá que tener en cuenta su ubicación en el mundo y las posibilidades de permanecer y desenvolverse en él.

Podríamos pensar como docentes que, entendiendo el aprendizaje como una experiencia de relaciones infinitas, se nos presentaría un gran problema a la hora de definirlo: ¿en qué sistema de procedimientos lo podemos incluir?, ¿cómo sistematizarlo en un proceso válido y reconocido, de tal modo que podamos tirar de las riendas de la acción pedagógica y lo podamos evaluar posteriormente? Es más: ni siquiera podemos saber a qué puede responder y en qué medida, puesto que apegado a un contexto cambiante como pretendemos, el aprendizaje se torna inevitablemente cambiante o susceptible de ser cambiado, huidizo a la regularidad y aventuradamente relativo. Sin embargo, he ahí una paradoja: educamos en la libertad, nos enorgullece el hecho de estar favoreciendo la autonomía personal en nuestra acción educativa, pero somos reacios a soltar rienda y nos da miedo lo imprevisible. A nuestros alumnos les decimos que deben saber que tienen alas, y que deben aprender a usarlas, pero no dejamos que las usen, no mientras están bajo nuestra atenta mirada pedagógica. Mucha teoría sobre una práctica que acaba siendo simple visión de futuro. Y he ahí la cuestión: Trabajar con ponderables no-absolutos forma parte del riesgo de toda acción pedagógica. Lo asumimos, pero éste es o debería ser el mayor reto de nuestra labor docente. Aquí es donde se nos presenta la oportunidad para cambiar nuestra manera de entender la educación, y con ello nuestras metodologías, muchas de ellas herederas de desarrollos pasados y obsoletos. No debemos anular ni eliminar la imprevisibilidad, sino gestionarla como recurso educativo, y tendremos capacidad para hacerlo cuando nos hayamos liberado de las cadenas que nos atan a la inmovilidad institucional. Habrá que dejar de pensar en el individuo aprendiz y actuar sobre las condiciones que posibilitan su decisión de aprender, sustituir las clásicas herramientas de control por instrumentos avanzados de guía y seguimiento, apostar por nuevas estrategias de acompañamiento más que por la dirección, practicar más *intervisión* y menos supervisión, olvidarnos de la predictibilidad y apostar por la imprevisibilidad,

reducir nuestro poder para que el otro ocupe su lugar y aprender a actuar sobre las condiciones, las posibilidades y las oportunidades de desarrollo personal y colectivo en vez de intervenir sobre la persona. Porque «nuestra función pedagógica es permitir, facilitar, promover y provocar que el individuo se construya a sí mismo como "sujeto en el mundo", heredero de una historia en la que sepa qué hay en juego, capaz de comprender el presente e inventar el futuro» (Meirieu, 1998). No podemos olvidar que el principio activo de la educación se encuentra en el aprendizaje: no se trata de un acto educativo sino de una acción de aprendizaje. Ésta será la auténtica experiencia de aprendizaje, aquella que despierta la creatividad, alimenta la espontaneidad y permite a la curiosidad ser la diseñadora de mi mecano personal, la arquitecta de mi autoconstrucción. Y todo esto requiere de una cierta concepción de la educación que abandone definitivamente «sus pretensiones de control y de "fabricación" del otro según principios y criterios que se escapan al conocimiento y al dominio de éste» (Bárcena, 2000).

3. Nuevos escenarios, nuevos espacios

El aprendizaje no es un mero ejercicio de memorización conceptual, ni siquiera una práctica de comprensión estructural. «No se aprende imitando lo hecho, sino acompañando el gesto de lo que se viene haciendo, o de lo que queda por hacer o decir en el mismo instante en que se hace» (Bárcena, 2000). Aprender, por tanto, es un acto global de aprehensión, una vivencia integral, una experiencia de lo vivido en el transcurso de lo que está aún por vivir. Con el aprendizaje deberíamos conseguir que el individuo entendiera su vida, no que simplemente la aceptara. No se trata de descubrir lo que somos o de qué materiales estamos hechos, como si fuéramos un producto acabado de un escultor ajeno, sino de construir lo que queremos ser. Y el construir va unido, ineludiblemente, a la habilidad para transformar en elementos de construcción –de autoconstrucción– todas las condiciones que posibiliten la relación de la persona con su mundo, su interacción. Es en este sentido que toda acción educativa es fundamentalmente relación, y por ello no cabe más objetivo que el de la transformación, ni más desarrollo que el contextual. Los dos, objetivo y desarrollo, a la par, simultáneamente. No se puede dar una transformación individual de forma aislada, como en una burbuja, encerrada en un sin-mundo, ni se puede dar una transformación social sin reformar a sus componentes, porque «la condición humana es el resultado de dos procesos complementarios: el proceso de socialización y el proceso de individuación» (Curbet, 2011). Hay aprendizaje cuando aportamos elementos en la construcción de nuevas relaciones, y las relaciones necesitan expandirse, mejor en espacios abiertos, y siempre como herramientas transformadoras. Es por ello que el aprendizaje debe permanecer en continuo contacto con el contexto social; de hecho, parecería absurdo –e incluso perverso– evitar ponerlo en contacto con el contexto al cual desea transformar. Además, si no mantenemos esta vinculación con los procesos sociales y la acción colectiva, acabará por convertirse en una educación autista de profesionales autistas.

En este contexto la noción de "relación" es un término cargado de significación. No sólo se trata del acto educativo en su esencia,[1] lo cual bastaría para justificar esta afirmación, aunque quizás sí que sea justamente por eso. Porque afirmando que la acción educativa es fundamentalmente relación estamos diciendo muchas cosas: en primer lugar, que hay acción educativa cuando aportamos elementos en la construcción de una relación educativa, es decir, cuando actuamos sobre las condiciones de posibilidad de un encuentro intencionadamente pedagógico. En segundo lugar, que toda relación comporta *per se* algún tipo de conexión o interconexión, una correspondencia con alguien, una referencia a algo, una vinculación.[2] En las relaciones nos enlazamos y entrelazamos, intercambiamos e interactuamos, tejemos lazos de unión con afinidades, nos unimos a algo que nos impresiona, nos afiliamos hasta tal punto que acabamos por incorporar todas nuestras vivencias y todas nuestras percepciones a un continuo juego de dialécticas;[3] por lo tanto, no puede haber acción educativa en un entorno completamente aséptico ni en un campo totalmente neutral, lo que nos lleva a recordar la alta vulnerabilidad del acto educativo, pero también sus infinitas posibilidades de despliegue. En tercer lugar, que el espacio de las relaciones –y también el del aprendizaje– es un espacio interminable que responde a la capacidad multidimensional del sujeto: se encuentra el sujeto con el mundo, con la realidad, con el otro y con los otros, consigo mismo, con el medio, con el profesor… No cabe duda que las relaciones –las referencias– forman parte del contenido de un marco de conocimiento que elaboramos cuando nos construimos éticamente, es decir, cuando adquirimos criterios y comportamientos éticos para abordar las situaciones, los conflictos o los problemas o, simplemente, para acercarnos a los demás. Y en cuarto lugar, que no es posible pensar en transformación sin recurrir a algún tipo de relación, del mismo modo que se hace casi imposible pensar en una relación sin una pizca de transformación, aunque sea ésta imperceptible o inmediata.

Para optar por esta transformación no hay mejor manera que el pensar que otro mundo es posible, lo que nos llevará a promocionar la complicidad con el territorio, a involucrarnos en el proyecto social de la comunidad. Y una de las posibles fórmulas para hacerlo es a través de lo que viene conociéndose como *aprendizaje servicio* (*ApS*). En una primera aproximación, el aprendizaje servicio viene a ser «una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad» (Puig, 2009). Se trata, pues, de enfocar el proceso

[1] Para el psicólogo Lev Vigotsky (1896-1934), uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo y fundador de la psicología histórico-cultural, el aprendizaje es un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos. Su teoría del aprendizaje se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla.

[2] «La relación es una de las categorías de Aristóteles, el cual define lo relativo como la referencia de una cosa a otra» (Ferrater Mora, 2009). La idea de relación como vinculación aparecerá con más fuerza con el filósofo empirista John Locke (1632-1704), en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, afirmando que se trata de una «idea compleja que consiste en considerar y comparar una idea con otra». Para Locke la mente obtiene todas sus ideas de relaciones al «juntar dos ideas, ya sean simples o complejas, para ponerlas una cerca de la otra, de tal manera que pueda verlas a la vez sin combinarlas en una». La idea de relación como vinculación evolucionará en el campo de la filosofía bajo distintas perspectivas; una de las más destacadas, después de Kant, será la dialéctica de Hegel. También puede ser interesante contemplar el punto de vista de Enzo Paci (1911-1976), precursor de una "filosofía general de la relación", el cual entiende la relación como proceso y, por tanto, como modo de unión dinámica, dado que en la relación se halla el fundamento de las realidades concretas.

[3] Con Hegel (1770-1831) la dialéctica aparece como concepción de la realidad: la realidad se concibe como un conjunto de relaciones. Con ello, su modelo de ser es el "ser en relación": «El yo es lo que es, en relación con lo que no es […] El yo es el contenido de la relación y la relación misma» (Hegel, 2000).

educativo hacia las realidades sociales del entorno y no mantenerlo aislado de él. Se trata de abrir espacios de aprendizaje en el contexto social, de crear nuevos escenarios, lo que ayudaría a fomentar el compromiso a partir de nuevas sensibilizaciones. Para ello hay que tener muy claro que la acción educativa no sólo debe transmitir valores pedagógicos, sino también valores sociales. En definitiva, debe tratarse de una auténtica acción socioeducativa, porque si no es así estamos educando en el individualismo, o lo que es lo mismo, en el aislamiento social. Y es que llevamos mucho tiempo haciéndonos los sordos, ¡demasiado! Ahora cabe pensar en una apuesta claramente ética que responda al grito de socorro que ya se empieza a escuchar demasiado a menudo. Ésta es la responsabilidad de la educación. «De hecho, esta propuesta educativa [ApS] destaca por saber aprovechar la dimensión pedagógica de cada una de sus fases y repartir los aprendizajes a lo largo de toda la actividad. En el aprendizaje servicio, aprender no significa obtener resultados, sino implicarse en el proceso.»[4] Significa aprender haciendo. ¿Cuántas veces impartimos teoría sin caer en la cuenta de ponerlo en práctica? Nos entestamos en explicar las diferentes teorías de las pedagogías activas, queremos que nuestros alumnos las conozcan, e incluso nos conformamos con que al menos les suenen nombres como Freinet, Montessori, Dewey o Makarenko, y sin embargo no atinamos a recoger el testigo de esas teorías en nuestra práctica docente; el aprendizaje servicio, en cambio, aglutina en su esencia «el legado de esas pedagogías comprometidas con los ideales de autonomía, participación y democracia educativa: Aprender a partir de la experiencia, actividad con proyección social, participación cívica, trabajo cooperativo, pedagogía de la reflexión, tratamiento interdisciplinario de los temas y pedagogía orientada a la autoestima».[5]

Este cambio en el enfoque educativo, que se vislumbra en propuestas como la del aprendizaje servicio, conlleva también un cambio en los criterios indicadores de éxito, puesto que ahora vamos a pensar en clave colectiva. No optaremos por tener más sino por dar más en un terreno más amplio donde el éxito se mide en escalas colectivas y no individuales, donde no se gana más sino que se comparte más, o donde gana más quien comparte más. No queremos llegar el primero sino llegar “todos”. Porque somos “todos” los que participamos de este macro proyecto llamado humanidad. Creo que ha llegado el momento de abandonar la competición y apostar por la cooperación. Llevamos mucho tiempo lanzando el discurso académico de crear superpreparados para conseguir el mejor puesto de trabajo, aunque eso implique pisar la cabeza del resto de humanos que pretenden alcanzar las mismas metas legítimas. Los pasos que hemos dado en pro del progreso han abonado lo que se podría llamar la cultura de la rivalidad. Estos últimos años hemos estado creando rivales, a los que hemos lavado el cerebro con grandes promesas si conseguían, ya no estar entre los mejores, sino ser el mejor. Este éxito individual, sin duda la apuesta más contundente de nuestros programas educativos más avanzados, ha ido sembrando las semillas de lo que ahora recogemos: un individualismo exacerbado y enfermizo que responde a la premisa “el hombre es un rival para el hombre”. Hemos creado un estado de enemistad manifiesta, de permanente amenaza, donde en cada opción, en

[4] RUBIO, L. (2009), «El aprendizaje en el aprendizaje servicio», en PUIG, J. M. *et al*. (2009), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico,* Barcelona: Graó.
[5] MARTÍN, X. (2009), «La pedagogía del aprendizaje servicio», en *Op. Cit*.

cada esquina y en cada cola esperamos encontrar un rival al que poder avanzar o derrotar. ¿Y nos llamamos pedagogos? ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué tipo de sociedad estamos construyendo, donde la simple presencia del "otro" es el reflejo más vivo de una lucha?

Vamos a abrir las fronteras del aprendizaje, sin miedos, sin reticencias, y vamos a hacerlo por el puro placer de encontrarnos con otros puntos de vista, con otras realidades que desafíen al pensamiento y cuestionen el convencimiento personal. Vamos a hacerlo porque siempre aparece ese momento en el que todo lo que nos rodea se agiganta y nosotros nos sentimos muy pequeños, muy insignificantes, muy ignorantes. Vamos a hacerlo para crecer un poquito cada día, para que la novedad se nos aparezca en lo cotidiano y nos obligue a desplegar nuevos argumentos y a buscar nuevas ideas más elaboradas, más amplias, más avanzadas. Y vamos a hacerlo porque debemos dar respuestas adecuadas a aquel que, por decisión personal, ha optado por dejar de ser quien era, se ha rebelado contra todo lo que lo encasilla y se ha aventurado con el reto del aprendizaje, ha apostado por la transformación, ha optado por autoconstruirse. Porque, como docentes, no podemos inhibir este deseo y, ni mucho menos, hacer caso omiso a una opción de esta envergadura. Y para ello da igual el título del proyecto que desarrollemos o el nombre que se le dé, lo importante viene a ser el hecho de conseguir sinergias de cooperación y aprendizaje. No podemos obviar que, desde la aparición de las primeras sociedades, al menos, estamos llamados a desarrollar de forma precisa y minuciosa nuestro instinto de solidaridad, algo que suena raro porque es como si se nos hubiera olvidado lo que significa. Estamos llamados a hacer una microcirugía constante de nuestro compromiso social porque parece ser que, al final de todos los caminos, los seres humanos acabamos por encontrarnos. Por mucho que nos empeñemos en ir solitos, todo parece girar en torno a lo social, lo cual me complace y me tranquiliza, aunque quede mucho por recorrer. No hay más remedio que desarrollar nuestras habilidades sociales para acabar definiendo con cierta corrección y coherencia todas las dimensiones que como individuos disponemos. Y una forma es asumir responsabilidades en el funcionamiento de las estructuras públicas y de los servicios comunitarios, en el desarrollo de la conciencia civil y en el estado social de la comunidad humana. Ésta puede ser la apertura más importante y significativa de los procesos de aprendizaje, de las relaciones pedagógicas y de las acciones educativas que se dan en el entorno universitario.

Una vez estemos en campo abierto, el límite es el horizonte. No hay fronteras que dibujen el espacio, no hay barreras que cierren el camino. Se puede llegar hasta donde uno se proponga llegar. Hasta ahora creo que hemos enseñado a leer la realidad, pero muchas veces hemos olvidado que nuestros alumnos también deben aprender a escribirla.

Bibliografía

BÁRCENA, F. (2000). «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender». *Enrahonar. Cuadernos de filosofía,* (31) , pp. 9-33.

CURBET, J. (2011). *Un mundo inseguro. La búsqueda de la seguridad en la sociedad del riesgo.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

DEBRAY, R. (1997). *Transmitir.* Buenos Aires: Manantial.

DOMÈNECH, M., & TIRADO, F. (2001). «Extituciones: del poder y sus anatomías». *Política y sociedad,* 36 , pp. 191-204.

DOMÈNECH, M., TIRADO, F., TRAVESET, S., & VITORES, A. (1999). «La desinstitucionalització i la crisi de les institucions». *Educació Social ,* 12, pp. 20-32.

EWALD, F. (1989). «Un poder sin afuera». En E. BALBIER, *Michel Foucault, filósofo.* Barcelona: Gedisa.

FERRATER MORA, J. (2009). *Diccionario de filosofia.* Barcelona: Ariel.

FOUCAULT, M. (1984). «El juego de Michel Foucault». En M. FOUCAULT, *Saber y verdad*, pp. 127-162. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Madrid: Siglo XXI.

GOFFMAN, R. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

HEGEL, G. (2000). *Fenomenología del espíritu.* Madrid: Fondo de cultura económica.

MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

PUIG, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico.* Barcelona: Graó.

SERRES, M. (1994). *Atlas.* Madrid: Cátedra.

View publication stats