



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

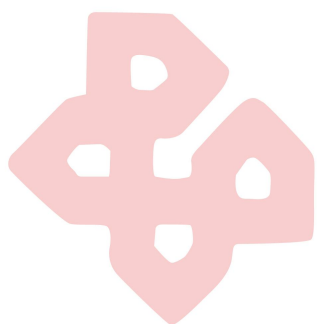
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/01/2015

Fecha de aceptación 23/04/2015

DIBUJANDO CAMINOS: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE

Drawing paths: service-learning in leisure education



Roser Batlle*, Merche García-Villatoro*, Catalina Parpal* y Mayka García**

*Ashoka España y **Universidad de Cádiz

E-mail: roserbatllesuner@gmail.com,
cparpal@gmail.com, mayka.garcia@uca.es,
merche.garcia.villatoro@gmail.com,

Resumen:

Las entidades de educación en el tiempo libre cuentan con buenos precedentes pedagógicos (la pedagogía del proyecto) y sociales (su inspiración comunitaria) que las sitúa como iniciativas muy adecuadas para el desarrollo del aprendizaje-servicio. En este artículo se analizan las debilidades y fortalezas del aprendizaje y servicio en este contexto. Además se muestra que, de manera complementaria a la escuela, los proyectos de aprendizaje-servicio de estas entidades pueden estimular todas las competencias básicas y, de una manera muy especial, la competencia de iniciativa y autonomía personal y la competencia social y ciudadana. Se presenta cómo se desarrolla el aprendizaje-servicio en este ámbito, ejemplificando algunas propuestas. Finalmente se concluye que las entidades orientadas a la educación en el tiempo libre deben mejorar la estabilidad interna, reforzar los lazos con el territorio y superar algunas inercias para poder desplegar su potencial como impulsoras del aprendizaje-servicio.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación en el tiempo libre, educación no formal, entidades de educación en el tiempo libre, entidades sociales.

Abstract:

Education institutions in leisure time exhibit good teaching (the project's pedagogy) and social (their community inspiration) models, thus being in a very suitable position to develop service-learning initiatives. In this article, the strengths and weaknesses of Service-learning are analyzed in this context.

Also, It shows that complementary to school projects, these institutions' service-learning can stimulate all the basic skills and, in a very special way, the power of initiative and personal autonomy and social and civic competences. We present how service-learning in this area is developed, exemplifying some proposals. Finally it is concluded that entities oriented education in leisure time should improve their internal stability, strengthen ties with the territory and overcome some inertia to realize their potential as drivers of service-learning.

Key words: *service-learning, leisure education, non-formal education, leisure education agencies, community based organizations.*

1. El tiempo libre: un asunto educativo y social a partes iguales

Actualmente, una parte muy importante de los tiempos de los niños y adolescentes pivota no tanto en la escuela sino en todo aquello que queda fuera de ella. Sólo comparando las 875 horas lectivas en primaria (Ministerio de Educación, 2011) con el consumo televisivo anual ya nos hacemos una idea de la envergadura del tiempo libre infantil. Los niños y niñas españoles entre 4 y 14 años consumen 2 horas y 38 minutos diarios de televisión como promedio (Eurodata TV Worldwide, 2012). Si suponemos este mismo consumo en tiempo de vacaciones, tendremos un total anual de 960 horas delante de una pantalla que, por otro lado, ya no es la única. La calidad de este tiempo libre, obviamente, es muy cuestionable. Además, hemos de tener en cuenta que el tiempo libre está fuertemente condicionado por los vaivenes del mercado y la posición social, económica y cultural de las familias y acaba siendo un ámbito preferente de la estratificación social. Para la población infantil, más vulnerable, la calidad del tiempo libre plantea no pocos retos e interrogantes. En particular a los educadores nos preocupa la fuerte influencia de los estilos de vida basados en los valores del consumo irracional, la evasión, la competitividad ya adicción a las redes sociales, que encuentran en el tiempo libre infantil un espacio lo suficientemente desregularizado como para campar a sus anchas y echar raíces.

Afortunadamente existen en nuestro país iniciativas muy diversas de atención al tiempo libre de niños y adolescentes (Batlle, 2007): desde entidades de tiempo libre de base asociativa, ayuntamientos (áreas de educación, juventud, servicios sociales...), AMPAS, o desde los mismos centros escolares, han ido surgiendo respuestas alternativas al ocio compulsivo, adictivo y consumista. Sin embargo, acertar con un modelo de intervención que satisfaga todas las necesidades no está resultando tarea fácil.

En el tiempo libre de los niños se mezclan necesidades y condicionantes educativos y sociales. Y en este sentido, buena parte de las actividades que los niños y niñas desarrollan fuera de la escuela tienen que ver con los horarios de sus padres y madres. Pero también con las expectativas socio-económicas que sobre ellos proyectan sus familias, así como con las modas y las amistades. Además, las actividades de tiempo libre, sean cuales sean las razones para hacerlas, proporcionan oportunidades de desarrollo personal complementarias a la escuela, son un factor compensatorio de las desigualdades y tienen una repercusión sensible en los resultados académicos (Trilla, 2005).

En esta mezcla de necesidades, condicionantes y oportunidades, se identifican claramente dos reduccionismos antagónicos: el *asistencialista* y el *pedagoga*.

Cuando las iniciativas confieren al tiempo libre infantil y juvenil un enfoque exclusivamente asistencial, priman las necesidades horarias de la familia y de protección hacia el niño, o bien priman los aspectos compensatorios para una población en riesgo de exclusión. Por tanto, si no se equilibra con otros acentos, este enfoque puede acabar

marcando un carácter demasiado asistencial, ofreciendo actividades de amplia cobertura horaria, de poca calidad o bien tan globales e indefinidas que resultan anónimas o poco atractivas.

Como consecuencia, las familias pertenecientes a sectores de cierto nivel cultural o socioeconómico tenderán a apartarse de estas iniciativas, a aceptarlas como soluciones de emergencia o transitorias. Por supuesto, este enfoque no es atractivo tampoco para las empresas lucrativas, puesto que no hay prácticamente posibilidad de negocio. Si acaso son las entidades sociales o las asociaciones y movimientos de tiempo libre las que cubren este espectro.

Por el contrario, cuando al tiempo libre se le da un enfoque exclusivamente educativo, minusvalorando su dimensión social, las iniciativas acostumbran a ofrecer actividades especializadas, limitadas en el tiempo y con alta visibilidad y prestigio (Trilla, 2005). Pero esta opción fácilmente puede pecar de no tener en cuenta las necesidades sociales de las familias y, por lo tanto, ceñirse al segmento de población infantil y juvenil con menos dificultades. Aquí sí que hay un espacio real de negocio que interesa a las empresas lucrativas, las cuales, además, pueden desempeñarse bastante bien a la hora de ofrecer talleres artísticos de alto nivel, colonias y campamentos de inglés, etcétera. Normalmente el movimiento asociativo y de tiempo libre vinculado a los barrios no tiene posibilidades de proponer este tipo de actividades.

Simplificando, en ambos reduccionismos se reforzaría una dualización perversa: las iniciativas con acento asistencialista *para los pobres* y las iniciativas con acento pedagógico, *para los ricos*.

Si queremos evitar esta segmentación, mejorar la inclusión social y la calidad educativa de todos los niños y niñas, tendremos que partir de un enfoque que integre los dos aspectos, el educativo y el social (Batlle, 2010). Tendremos que plantearnos el tiempo libre de los niños como un espacio de *atención educativa global*, fomentando la adquisición de competencias y el desarrollo de potencialidades para todos, asegurando la protección de la infancia. Afrontando las contradicciones que, sin duda, nos proporciona el tener que gestionar la complejidad y la pluralidad.

Puesto que la tipología de iniciativas dirigidas al tiempo libre infantil y juvenil es infinita, nos obliga a centrar nuestra reflexión y ceñirnos a aquellas que, desde ese enfoque de atención educativa global, pertenecen al sector no-lucrativo. Vamos a descartar, pues, en nuestro análisis a las iniciativas que surgen del sector privado (academias, empresas de ocio, gimnasios...) y también a aquellas que, aún partiendo del sector no-lucrativo se centran prioritariamente en el desarrollo de una habilidad o competencia (corales, equipos deportivos, grupos folclóricos...).

Vamos a analizar, desde la óptica del aprendizaje-servicio, a aquellas que forman parte del tejido asociativo orientado a la educación: centros de tiempo libre y grupos scout, básicamente.

2. La educación en el tiempo libre como espacio educativo para el aprendizaje-servicio

2.1. Valor social de la educación en el tiempo libre

Los grupos scout y los centros de tiempo libre han afrontado, durante décadas, el reto de la educación no formal (Batlle, 2013a; Duch y Muñoz, 2008; Trilla, 2006), otorgando al tiempo libre la importancia educativa que tiene y convirtiéndolo a la vez en un factor de compensación de las desigualdades.

En nuestro país, estas iniciativas están asumiendo un conjunto de funciones valiosas, especialmente para la cohesión social y el fomento de la ciudadanía, compartiendo con la escuela activa y progresista muchos puntos en común (Batlle 2010; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Roche, 1997):

- Desarrollo de innovación pedagógica en actividades, metodologías, recursos humanos y modalidades de intervenciones educativas.
- Función inclusiva de niños y jóvenes con menores oportunidades, que tienen dificultades para normalizar su vida cotidiana y sus relaciones.
- Estímulo del conocimiento y estima del país, sus culturas y sus lenguas, en un marco lúdico, de vida cotidiana, diferente y complementario al espacio académico marcado por evaluaciones, exámenes y notas.
- Aprendizaje de la democracia, la cooperación, el diálogo, el consenso, el pacto.
- Apoyo a muchos jóvenes en su transición a la vida adulta, otorgándoles responsabilidades, ofreciendo confianza, proponiéndoles objetivos, desarrollando proyectos en grupo.
- Incremento de la calidad de vida en los barrios y poblaciones, impregnando sus iniciativas de enfoque comunitario, entendiendo la educación en el tiempo libre como un servicio público desarrollado desde la iniciativa social, ajeno a intereses económicos de lucro.

Todo este patrimonio pedagógico sitúa a las entidades de educación en el tiempo libre en una excelente posición para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio con los niños y los jóvenes a los que atienden. Centros de tiempo libre y grupos scout (Cardona, 2008; Trilla, 2006) ofrecen experiencias vitales intensas que estimulan la ciudadanía activa, el compromiso social y los aprendizajes significativos y valiosos a lo largo de la vida.

Estas entidades brindan a niños y jóvenes una educación creativa, divertida y solidaria.

2.2. ¿Es el ApS adecuado en la educación en el tiempo libre?

Si bien la educación en el tiempo libre puede ser un espacio privilegiado para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio, desde algunos sectores podría parecer contradictorio.

El término "tiempo libre" provoca a veces esta supuesta contradicción, puesto que no acaba de encajar bien ni con la idea de "servicio" ni con la idea de "aprendizaje". Cuando se considera que la principal misión del tiempo libre es la compensación del estrés, se espera que sea sobretodo un tiempo de máxima libertad, individualización, juego, diversión

desarrollo del talento de los niños y jóvenes, ya que no queda claro que estas dimensiones sean posibles en otros tiempos y espacios.

Esta consideración restrictiva del tiempo libre conlleva algunas sobrevaloraciones (Batlle, 2005):

- *Sobrevalorar los deseos individuales:* "Que en su tiempo de ocio los niños y niñas escojan lo que deseen" (p.9). Sin duda alguna, uno de los valores más significativos del tiempo libre es que los niños y adolescentes puedan hacer lo que les agrada, desarrollar simplemente sus ilusiones... Sin embargo, para escoger hay que tener repertorio, contar con estímulos diversos, hay que poder ser receptivo y sensible al entorno. De lo contrario, las opciones no son más que una repetición de la rutina, una consagración de lo que ya está establecido.

Sin estímulos complementarios a sus deseos inmediatos, los niños y niñas podrían no escoger nunca actividades renovadoras, que exigieran un poco de esfuerzo, que tuvieran que compartir con compañeros diversos (por ejemplo, de otras culturas o con otras capacidades).

- *Sobrevalorar el no tener obligaciones:* "Que en su tiempo libre los niños y jóvenes no se llenen de obligaciones". "¡Bastantes compromisos tienen en la escuela... sólo les falta sentirse atados también cuando podrían sentirse libres!" (p.10). Con estos argumentos, se ignora que la simple relación entre las personas comporta esfuerzo y compromiso. Libremente escogidos, pero compromisos al fin y al cabo. Además, incluso los proyectos más individuales crean retos y obligaciones: en el mundo real, nada llueve del cielo.

De hecho, tener ideas, proyectos, ser autónomo... es una gran incomodidad porque implica luchar para conseguir algo. Y luchar es complicado. Lo más cómodo es no hacer nada, no plantearse nada, no asumir responsabilidades ni buscarse obligaciones. El único tiempo libre que nos permitiría disfrutar de "cero obligaciones" sería el tiempo libre con "cero amistades" y "cero proyectos"... ¿quién puede creer que esto es deseable?

- *Sobrevalorar la represión del talento por parte de la escuela:* En el año 2006, Ken Robinson, experto británico en creatividad e innovación, impartió una conferencia llamada *Las escuelas matan la creatividad*, que ha sido descargada más de 20 millones de veces. El sentido del humor, los argumentos y las habilidades comunicativas de Robinson consiguieron convencer a grandes audiencias de que, efectivamente, las escuelas, si no matan la creatividad y el talento de los niños, por lo menos los inhiben. Siendo la creatividad un valor "de moda", al alza en nuestra sociedad uniformadora y conservadora, ello genera gran preocupación... ¿cómo vamos a enfrentarnos a los retos de este siglo con generaciones poco creativas?

Según palabras inspiradoras del mismo Robinson (2006), la creatividad es *la imaginación puesta a trabajar*. Pero la verdad es que frecuentemente asociamos la creatividad a la genialidad, a la capacidad individual sobresaliente del artista. Desde este punto de vista, el tiempo libre puede aparecer como el espacio maravilloso donde desarrollar el talento individual reprimido por la escuela. Sin embargo, la creatividad no tiene por qué ser un valor blando, solamente "de moda", líquido o gaseoso: con la química del aprendizaje-

servicio, los niños y jóvenes ponen su creatividad y su talento a trabajar duro al servicio de la comunidad.

Por tanto, en la educación en el tiempo libre, la disyuntiva de *aprender y servir* versus *jugar y divertirse* es falsa. En este espacio de tiempo es posible y necesario vivir experiencias diversas, en las que todos los elementos (aprendizaje, servicio, juego, diversión, individuo, colectividad, esfuerzo, contemplación, responsabilidad, relax...) se mezclan y combinan, y también se desarrollan de manera específica.

El aprendizaje-servicio es, pues, una oportunidad educativa posible y deseable en el tiempo libre de niños, jóvenes y adultos, una dimensión estimulante de la educación no formal (Cardona, 2008; Corporation of National Service, 1997), por lo menos por tres razones:

1. Porque fortalece conocimientos, competencias y valores, ya que ayuda a concretarlos en acciones de mejora del entorno.
2. Porque favorece el compromiso cívico y la asunción de responsabilidades en la construcción de la ciudadanía.
3. Porque facilita la función inclusiva de la educación en el tiempo libre desde un enfoque participativo y no asistencialista.

2.3. ¿Cómo se desarrolla El ApS en las entidades de educación en el tiempo libre?

El descubrimiento conceptual del aprendizaje-servicio por parte de las entidades de educación en el tiempo libre viene facilitado por la misma identidad social y pedagógica de estas asociaciones. De alguna manera, las entidades pueden percibir el aprendizaje-servicio como algo muy cercano a su idiosincrasia, identificando en su propia naturaleza dos grandes fuentes que facilitan este encuentro-descubrimiento (Batlle, 2010): su inspiración comunitaria y la pedagogía del proyecto.

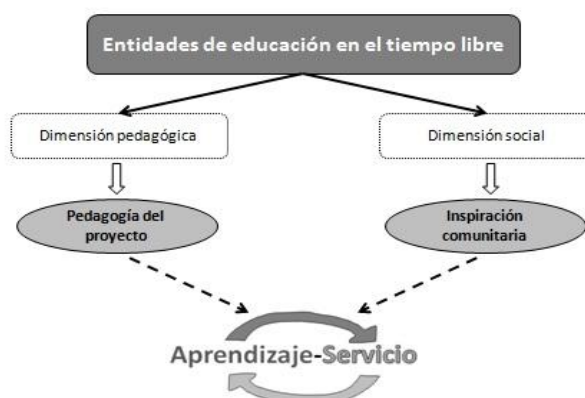


Figura 1: Fuentes de descubrimiento del aprendizaje-servicio por parte de las entidades de educación en el tiempo libre.

2.3.1. La inspiración comunitaria

Los grupos scout y los centros de tiempo libre nacen, crecen y se organizan como entidades muy comprometidas con su barrio o población.

En los entornos más débiles o desfavorecidos, su existencia se percibe como un instrumento de mejora del capital social (Subirats, 2002) de la comunidad, puesto que contribuyen a sacar a la luz lo más positivo y dinámico de las personas que viven en ella, facilitan compartir valores, ayudan a tejer redes y generan confianza entre los vecinos. Y esto es clave porque demasiadas veces, con la mejor de las intenciones, la provisión de servicios por parte de las administraciones públicas para mejorar la calidad de vida de un barrio no se acompaña de suficiente estímulo a la autonomía y responsabilidad ciudadana, con lo que sin querer se aumenta la pasividad de sus vecinos. Crear comunidades eficaces quiere decir aumentar su capital social, su capacidad para enfrentarse a los retos y problemas. Una comunidad eficaz es sólida por dentro y abierta hacia afuera, por eso busca soluciones y las encuentra. Necesita ciudadanos activos, no súbditos pasivos. Y las entidades de educación en el tiempo libre promueven el protagonismo y la autonomía.

Además, la mayoría acogen chicos y chicas procedentes de escuelas e institutos diferentes, de manera que la entidad, también en los entornos más normalizados, acaba siendo un lugar referente de encuentro en el barrio, fuertemente identificado con él. Esta vinculación se concreta también a nivel institucional en la participación activa de las entidades en la vida asociativa, cultural, reivindicativa y social de la localidad.

Por todo ello, las actuaciones a favor de la comunidad brotan de una manera natural, con lo que la dimensión de servicio está siempre presente.

2.3.2. El precedente de la pedagogía del proyecto

Tanto los grupos scout -de manera intensa y generalizada- como los centros de tiempo libre -en menor medida- aplican esta metodología global basada en el diseño y desarrollo de proyectos protagonizados por los grupos de chicos y chicas, siendo lo más cercano, en educación no formal, al aprendizaje-servicio (Batlle, 2013a; LLuch y Navarro, 2010).

La pedagogía del proyecto (Chanes, Gaona, y Tapia, 2007; Martín, 2012; Puig, 2009; Tapia, 2007) se alimenta de las aportaciones de diferentes autores que, por su concepción educativa abierta y progresista, han inspirado e inspiran muchas actuaciones de las entidades de tiempo libre:

- John Dewey, uno de los principales pedagogos avaladores del trabajo por proyectos, que reivindica la experiencia y la búsqueda de soluciones a los problemas como motor de aprendizaje.
- Ovide Decroly, que parte de la percepción global que el niño tiene de la realidad para defender la estructuración de las actividades de aprendizaje a partir de ejes globales -los centros de interés- atractivos en cada grupo de edad.
- Anton S. Makarenko, cuya preocupación por la transformación de la sociedad se concreta en una educación basada en el trabajo productivo y la colectividad, incidiendo en provocar cambios en el entorno.
- Celestin Freinet, que confía en la capacidad de los niños y niñas en participar en su comunidad, promoviendo el aprendizaje experimental, a través del cual usan sus conocimientos para formular hipótesis que han de verificar por la práctica.

- Paulo Freire, que propone una educación basada en la praxis, la reflexión y la acción sobre el mundo para transformarlo, situando al educando como protagonista activo.
- Baden-Powell, fundador del movimiento scout, que impulsa una pedagogía de la responsabilidad, en la cual el servicio a los demás es un instrumento y un fin al mismo tiempo. El lema del movimiento scout "siempre a punto" expresa esta fuerza del sentido del deber.

En rigor, en la pedagogía del proyecto no todos los proyectos han de tener, necesariamente, una utilidad social. Un excelente proyecto puede ser la organización de una campaña económica para abaratar el precio de un campamento en Menorca; o la misma planificación y organización de ese campamento. Se trata entonces de proyectos de utilidad para el mismo grupo, que potencian el protagonismo, la responsabilidad y la autonomía.

Pero cuando los proyectos se dotan de una dimensión social, en beneficio de la comunidad, resultan, además, actividades genuinas de aprendizaje-servicio, con el valor añadido de su realización en el marco del tiempo libre, como opción voluntaria y comunitaria (Chanes, Gaona y Tapia, 2007).

2.3.3. Enfoque ApS por partida doble

Los grupos scout y los centros de tiempo libre ofrecen o pueden ofrecer aprendizaje-servicio por dos vías (Batlle, 2010; Lluch y Navarro, 2010; Tapia, 2007):

- a) *Por el proceso educativo de los mismos monitores*: Participar como monitor o monitora en una entidad de educación en el tiempo libre suele ser en sí misma una experiencia de aprendizaje-servicio: los jóvenes se comprometen a desarrollar un servicio a la comunidad (en este caso, educar a los niños del barrio en su tiempo libre), y para hacerlo necesitan aprender conocimientos y habilidades, así como fortalecer sus actitudes y valores (lo que ofrecen los cursos de formación de monitores). Las entidades suelen ser, además, "nodrizas" de otros proyectos. Es frecuente que de un proyecto asociativo nazcan muchos más, repercutiendo y multiplicando el efecto en la comunidad.

Por tanto, aún cuando en una entidad de educación en el tiempo libre no existiera conciencia de aprendizaje-servicio o bien no se planteara trabajar en esta línea, ya lo estaría haciendo, puesto que no podría realizar su finalidad social o de servicio a la comunidad sin significativos esfuerzos en la formación por parte de los monitores. En el marco asociativo, no es posible realizar un servicio sin aprender nada. Como mucho, puede pasar que el aprendizaje sea poco consciente, poco sistemático o no prioritario. Para comprobarlo, sólo hace falta preguntar, a las personas que vivieron una experiencia asociativa, qué aprendieron de ella. Frecuentemente el tiempo transcurrido hace emerger a un nivel consciente aquello que, mientras se vivía, permanecía oculto. Uno de los valores estratégicos del aprendizaje-servicio es que permite evidenciar el valor formativo del asociacionismo.

- b) *Por la actuación educativa con los niños y jóvenes*: Esos mismos monitores y monitoras pueden impulsar proyectos ApS con los niños y jóvenes atendidos por la entidad como protagonistas. Bien sea en el barrio (con los ancianos, en los hospitales, a través de campañas cívicas o solidarias, etcétera), bien sea en el medio natural de

las colonias, campamentos o campos de trabajo (frecuentemente, acciones de conservación de la naturaleza, de difusión del patrimonio, etcétera).

Esto es especialmente visible en el movimiento scout, puesto que su ideario pedagógico comporta implícitamente realizar un servicio a la comunidad en algún momento del proceso educativo (Lluch y Navarro, 2010). Y a través de ese servicio, se trabajan de manera explícita por lo menos actitudes y valores de participación, compromiso y responsabilidad (Trilla, 2007). Sin embargo, no es tan evidente que los centros de tiempo libre desarrollen habitualmente aprendizaje-servicio. En muchas de estas entidades, tal vez porque suelen estar ubicadas en barrios con dificultades sociales, el afán predominante de los monitores reside en proveer a los chicos y chicas de recursos personales, actividades creativas, actitudes y vivencias relacionales. No siempre se concretan con ellos actuaciones solidarias a favor de su entorno. Los comprometidos, sin duda, son los educadores, pero muchas veces los niños y jóvenes acaban su trayectoria en la entidad sin haber hecho nada especial por su entorno, aunque hayan mejorado notablemente su creatividad, compañerismo o sensibilidad.

Ambos casos -centros de tiempo libre y grupos scout- cuando desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio, comparten algunas características comunes:

- Los proyectos no se suelen bautizar como ApS. Reciben el nombre del marco pedagógico (por ejemplo, "pedagogía del proyecto") o bien reciben el nombre de la actuación concreta ("campaña de recuperación del bosque quemado", "proyecto de solidaridad con el Sáhara"...). El descubrimiento del término y concepto de aprendizaje-servicio es todavía incipiente y no se aplica de manera masiva.
- Los aprendizajes se suelen concentrar, en primer lugar, en el ámbito de las actitudes y valores (participación, responsabilidad, espíritu crítico...), en menor medida en las habilidades y destrezas y, en último lugar en los conocimientos. No quiere esto decir que no se adquieran conocimientos, simplemente que el foco no está puesto en este ámbito.
- No existe una praxis extendida de evaluación sistemática de los aprendizajes, sean éstos los que sean. Las entidades relacionan implícitamente las prácticas evaluativas con los aspectos más academicistas de la escuela y no acostumbran a desarrollarlas. Sin embargo, los proyectos se acompañan de dinámicas de valoración y de reflexión, en especial de la vida de grupo, los compromisos adquiridos y las relaciones interpersonales.

2.3.4. Fortalezas y debilidades de las entidades frente al aprendizaje-servicio

Ciertamente, las entidades de educación en el tiempo libre disfrutan de una posición privilegiada para emprender proyectos de aprendizaje-servicio, o para mejorarlos y profundizar en ellos. Sin embargo, también se encuentran con algunas dificultades específicas (Batlle, 2005). Vamos a repasar ambos factores, los que facilitan (fortalezas internas y oportunidades en el entorno) y los que obstaculizan (debilidades internas y amenazas en el entorno).

Fortalezas y oportunidades:

Algunos de los principales factores internos y de las circunstancias externas que facilitan el despliegue del aprendizaje-servicio en las entidades, son:

- Los precedentes metodológicos citados, los cuales sin duda se acercan significativamente al aprendizaje-servicio, facilitando la incorporación de esta metodología.
- La flexibilidad y diversificación de las modalidades de intervención, aspectos que multiplican las posibilidades de actuación
- La escasa burocratización, que facilita la toma de decisiones y la actuación en medio abierto, cosa mucho más complicada por parte de la escuela.
- La identificación de estas entidades con el territorio, lo cual convierte el hecho de aportar algo a la comunidad en una finalidad institucional inexcusable.
- El creciente trabajo en red de estas entidades con los actores educativos y sociales del territorio, lo cual facilita el desarrollo de proyectos complejos.
- La creciente consideración pública hacia estas entidades, que puede reforzar la confianza hacia ellas y la aceptación social de sus actuaciones.
- Las nuevas formaciones universitarias y de formación profesional (educación social, integración social...), que pueden compensar una de las limitaciones más importantes de los responsables asociativos: la escasa formación.

Debilidades y amenazas:

Entre los factores internos y las circunstancias externas que obstaculizan el despliegue del aprendizaje-servicio en las entidades, destacaríamos:

- La inestabilidad de los equipos, que compromete la calidad de los proyectos y la continuidad de los mismos.
- La insuficiente formación de los educadores cuanto a líderes comunitarios, cosa que puede diluir un poco su compromiso en desarrollar acciones de impacto en el entorno.
- La escasa tradición evaluativa y sistematizadora que, entre otras cosas, provoca la poca visibilidad de un impacto educativo por otro lado innegable.
- La precariedad económica, que también amenaza la continuidad de los proyectos, así como su calidad.
- La resistencia, por parte de algunas asociaciones, a descubrir nuevas prácticas o a abrirse al trabajo en red y compartir proyectos con otros actores sociales.
- La todavía -aunque en recesión- frecuente ausencia de cooperación educativa con la escuela y el mundo de la educación formal.
- La mentalidad dominante de cliente por parte de muchas familias, que puede entrar en conflicto, precisamente, con la dimensión de servicio.

3. ¿Qué se puede aprender en los proyectos de aprendizaje-servicio?

Ya hemos visto que la educación en el tiempo libre es un buen espacio para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, pero habida cuenta que las posibilidades de servicio a la comunidad son infinitas, o casi... ¿qué contenidos de aprendizaje habría que atender? ¿Qué competencias se pueden desarrollar en este espacio de tiempo?

La respuesta parece fácil en la educación formal: la escuela debería plantearse la vinculación de estos proyectos con el currículum académico, que pueden abarcar todas las competencias: lingüística, matemática, tecnológica, de conocimiento del medio, de iniciativa y autonomía personal, social y ciudadana (Puig, 2009).

Pero en el caso de la educación en el tiempo libre, ¿de qué contenidos estaríamos hablando? ¿Es posible o deseable partir de una especie de currículum de la educación no formal? Como hemos visto, los centros de tiempo libre y los grupos scout entienden el aprendizaje siempre en un sentido muy integral, con mayor énfasis en las actitudes y valores (respeto, solidaridad, creatividad, responsabilidad, fraternidad, esfuerzo...) y con menor insistencia en los conocimientos, dependiendo el acento en las habilidades y capacidades de la modalidad de la intervención.

En rigor, cada entidad podría construir su propio currículum para los proyectos de aprendizaje-servicio. Sin embargo, sería posible encontrar aprendizajes significativos a todas las entidades, puesto que, aún disfrutando de una gran heterogeneidad, existen planteamientos filosóficos y metodológicos suficientemente próximos o, por lo menos, compatibles. Furco (2004) apunta, más allá de los posibles impactos cognitivos y académicos, este tipo de propuestas avanzan en la formación cívica, vocacional y profesional, ética y moral, personal y social.

Tomando como referente conocido y flexible, *los 4 pilares de la educación del siglo XXI*: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996), podríamos vertebrar 12 contenidos básicos en los proyectos de aprendizaje-servicio:



Figura 2. ¿Qué se puede aprender en proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados en el tiempo libre?

3.1. Aprender a conocer

Desde la educación en el tiempo libre es posible incidir en el aprendizaje de no pocos conocimientos (el "saber") a través de proyectos de aprendizaje-servicio. Todos ellos representan un aterrizaje práctico en un trozo de realidad en la que se va a incidir, por lo cual, no es difícil identificar los conocimientos nuevos que se pueden adquirir o profundizar:

- Conocimiento de los retos o problemas sociales concretos, a partir de las oportunidades de investigar sobre las causas y las consecuencias del problema y sobre la repercusión de las acciones que se llevan a cabo.
- Conocimiento de las asociaciones y personas comprometidas en diferentes causas, que frecuentemente devienen modelos alternativos de adultos y, en muchos casos, ayudan a cambiar la perspectiva que se tenía del problema o reto planteado.
- Visión realista del mundo en que vivimos, ya que el servicio contribuye a tener una perspectiva más completa y equilibrada del entorno y permite extrapolar los conocimientos a una escala diferente, haciendo realidad el principio de "pensar globalmente y actuar localmente".

3.2. Aprender a hacer

Por definición, un proyecto de servicio es acción. Por tanto, implica desarrollar procedimientos y habilidades intelectuales, físicas, creativas, técnicas... (el "saber hacer"). En la educación en el tiempo libre, además, estas habilidades se multiplican tanto como las especialidades de las entidades, con lo cual el abanico ofrece muchas posibilidades:

- Habilidades en la realización y gestión de proyectos, ya que activar un proyecto pone en juego aprendizajes de planificación, organización, aplicación de conocimientos, gestión de los recursos, difusión, evaluación.
- Habilidades y competencias específicas del servicio que se desarrolla, puesto que cada proyecto pone en juego las relacionadas con la misma naturaleza del servicio.
- Aficiones y capacidades personales puestas al servicio de los demás, ya que un proyecto de servicio puede también favorecer el desarrollo de aptitudes y aficiones individuales, en un contexto de servicio a la comunidad.

3.3. Aprender a ser

Un proyecto de aprendizaje-servicio transforma profundamente a la persona mientras esta se compromete en transformar el entorno. Este impacto en la formación no sólo se da en el nivel de los conocimientos y de las habilidades, sino -y sobre todo- en las actitudes y valores (el "saber ser"):

- Autonomía personal, porque los proyectos de aprendizaje-servicio se basan en otorgar protagonismo a chicos y chicas para que actúen como ciudadanos responsables y aporten su grano de arena a la mejora de la sociedad.
- Interiorización de los valores humanos, no limitándose únicamente a aproximarse a ellos de manera intelectual o académica, sino implicándose y "ensuciándose las manos".

- Conciencia crítica y capacidad de compromiso, porque los proyectos promueven la reflexión, el despertar del pensamiento crítico y una educación política -en el amplio sentido de la palabra- para chicos y chicas.

3.4. Aprender a convivir

Un proyecto de aprendizaje-servicio es, en sí mismo, una propuesta de convivencia, puesto que constituye una aportación positiva de los chicos y chicas al bienestar de la comunidad (Roche, 1997). Por tanto, muestra un camino constructivo y no destructivo de enfrentarse a las dificultades y estimula directamente las habilidades, capacidades y actitudes que fortalecen el sentimiento de pertenencia así como la superación de los egocentrismos y etnocentrismos:

- Capacidades para el trabajo en equipo, puesto que a través de un proyecto de servicio se desarrollan la habilidad en dialogar, pactar, ceder, exigir, consensuar...
- Actitudes prosociales y hábitos de convivencia, no sólo por trabajar en grupo, sino también por el hecho de establecer contacto con otros colectivos de adultos, de niños y niñas más pequeños, de ancianos, de responsables asociativos, de técnicos y profesionales...
- Habilidades comunicativas, que deben ejercitarse en tanto que los chicos y chicas conectan con una necesidad social, cultural o ambiental y deben relacionarse con el entorno y rendir cuentas de sus compromisos.

En resumen, los proyectos de aprendizaje-servicio impulsados por los centros de tiempo libre y los grupos scout pueden desarrollar un amplio marco de competencias, enfatizando probablemente la competencia de autonomía e iniciativa personal así como la competencia social y ciudadana.

Estas dos competencias no tienen en la escuela una asignatura tutelar o de referencia (que no exclusiva) como las otras: la asignatura de lengua para la competencia lingüística, la asignatura de matemáticas para la competencia matemática, etc. En la práctica esto puede complicar un poco su óptimo desarrollo en el día a día académico.

Por esta razón, es relevante que las entidades de educación en el tiempo libre puedan trabajar intensamente ambas competencias, complementando y reforzando la labor de la escuela.

4. Modalidades de proyectos de aprendizaje-servicio en educación en el tiempo libre

La heterogeneidad característica de las entidades de educación en el tiempo libre convierte en prácticamente imposible determinar una clasificación de modalidades en los proyectos de aprendizaje-servicio que pueden impulsar: existen tantos tipos de proyectos como temáticas, campos de actuación, franjas de edad de los chicos y chicas implicados, envergadura y duración del proyecto...

Una mirada útil a las diferentes modalidades podría ser la que observa el trabajo en red presente en el proyecto.

4.1. Proyectos propios

Aunque la mayoría de los proyectos ApS requieren del trabajo en red, es posible que una entidad de tiempo libre desarrolle alguno por su cuenta, prácticamente sin partenariado, o sencillamente contando como colaboradores a los destinatarios del servicio.

- Un buen ejemplo es el proyecto *Ocupados en construir*, de la Federación de asociaciones para la infancia y la juventud de la Comunidad de Madrid (INJUCAM, 2009). Este proyecto, iniciado en el 2003, consiste en el diseño y construcción de un refugio y un albergue en la sierra de Gredos como resultado de un proceso de aprendizaje en participación con adolescentes y jóvenes, a través del cual aprenden a participar participando.
- En el proyecto *Vente pa'ka*, jóvenes de la Fundación Marianao de SantBoi de Llobregat (Colunga, 2009) se forman como dinamizadores para organizar y llevar a cabo programas de ocio nocturno, alternativo al consumo irracional, para otros jóvenes del barrio. Con ello toman conciencia y sensibilizan a otros acerca del consumo del alcohol y otras drogas, al tiempo que ejercitan sus capacidades organizativas y de autogestión.
- Otra buena y extendida modalidad de proyecto de aprendizaje-servicio de carácter interno es el que promueven tanto los grupos scout como los centros de tiempo libre al proporcionar a los chicos y chicas la oportunidad de devenir monitores voluntarios en la propia entidad, apoyando este proceso con formación y seguimiento.

4.2. Proyectos con otras entidades sociales

Tal vez es a día de hoy la modalidad más frecuente: la entidad de educación en el tiempo libre contacta con una entidad social que es, de alguna manera, la que proporciona el servicio.

Prácticamente no existen ya espacios -ni tampoco sería deseable- donde una entidad de educación no formal pueda trabajar aisladamente diseñando servicios sin contar con nadie más. Lo que sí puede haber son niveles diversos de trabajo en red (Batlle, 2013b), desde el nivel más *light* en el que predominan los acuerdos de tipo técnico o la simple coordinación de esfuerzos, hasta el nivel más profundo en que las entidades se reconocen como asociadas entre sí para desarrollar el proyecto y comparten objetivos y medios en una relación auténticamente cooperativa.

- Un ejemplo sería el campo de trabajo en verano que consiste en colaborar en la conservación del patrimonio del Museo de la Minería del País Vasco: ésta es la experiencia de los chicos y chicas de diversos centros de tiempo libre de L'Hospitaletde Llobregat. Restaurando vagonetas y maquinaria del museo y adecuando los espacios de exposición, los jóvenes entran en contacto con la historia, la cultura y la economía de un territorio.
- La Red Creando Futuro promueve la participación juvenil, estimulando que los grupos de jóvenes planteen sus inquietudes y elaboren propuestas de acción para la transformación de su realidad. Uno de estos grupos, la asociación Nenedam de Los Realejos (Tenerife), colabora activamente con la Asociación Abay Canarias que, a través de acciones de ayuda solidaria, coopera para el desarrollo del pueblo etíope. La colaboración consiste en la puesta en marcha de un puesto de venta solidaria de productos elaborados por los mismos jóvenes; una exposición fotográfica en la playa

acerca de Etiopía y la organización de actividades infantiles para los niños y niñas etíopes que han sido adoptados por familias canarias.

- El EsplaiXixell de L'Hospitalet de Llobregat colabora con el centro de día para mayores Jardinetes a fin de promover el encuentro de diferentes generaciones. Los jóvenes de la entidad preparan juegos para reducir la pérdida cognitiva de los mayores a la vez que fortalecen su compromiso, solidaridad, responsabilidad y habilidades sociales.

4.3. Proyectos con instituciones

Los ayuntamientos y administraciones públicas ofrecen también oportunidades de servicio vinculadas a sus departamentos o actuaciones sociales, culturales educativas o medioambientales.

- Por ejemplo, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya organiza cada año, para los campamentos de sus grupos scout, diversos servicios de protección y mejora del medio natural en colaboración con las instituciones que gestionan los espacios naturales próximos a las zonas de acampada (Batlle, 2013a). En el caso del Parque Natural del Cadí-Moixeró (Pirineo catalán), los jóvenes scout tienen la oportunidad de colaborar en la limpieza de residuos, el mantenimiento de los miradores, en trabajos forestales o en la realización de encuestas a los senderistas y visitantes del parque.
- El Proyecto La Murga, por otro lado, es una propuesta de la Federació Catalana d'Escoltisme i Guiatge (federación catalana de movimientos scout) para sensibilizar a los jóvenes acerca del derecho a una vivienda digna (Duch y Muñoz, 2008). Consiste en campos de trabajo en barrios con problemas de deterioro urbanístico de Barcelona y de Lleida. Participan jóvenes de entre 15 y 17 años que durante 5 días conviven con vecinos y vecinas, cooperando con ellos para mejorar sus condiciones de vida, ayudándoles a reparar y mejorar su vivienda. Para ello, deben organizarse en colaboración con los Servicios Sociales de los ayuntamientos respectivos.
- La Fundación Pioneros de La Rioja, en colaboración con el Ayuntamiento de Yécora (Álava) impulsa un proyecto de aprendizaje-servicio de conservación del patrimonio (Batlle, 2013b). Los jóvenes realizan tareas de acondicionamiento de caminos o de rehabilitación de chozos, conectando formación y experiencia en la realización de un trabajo real con la colaboración con el pueblo para la mejora de su entorno y su calidad de vida.

4.4. Proyectos vinculados a la escuela

La necesidad de trabajar en red en un territorio, de sumar esfuerzos para la cohesión social y la calidad educativa justifican de sobras invertir esfuerzos en la colaboración entre el sector educativo formal con las entidades de educación en el tiempo libre. Los proyectos ApS son un buen espacio para ello.

- El proyecto JxB (Jóvenes por el barrio) se realiza durante el curso académico y es un ejemplo de colaboración escuela-entidad de tiempo libre (Ibañez y Bruno, 2010). Se trata de una experiencia iniciada por el Esplai La Florida y el Instituto Eduard Fontseré que, posteriormente, se amplió a otros centros de tiempo libre y otros institutos de secundaria de la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat (AAVV, 2013).

El instituto ubica el proyecto en la asignatura que le parece más adecuada para su alumnado: puede ser Ética y filosofía, Educación para la Ciudadanía, Religión, o

cualquier otra. En el marco de la asignatura escogida, se articulan unas prácticas que consisten en ayudar como auxiliares a los centros de tiempo libre. De esta manera, los jóvenes entran en contacto y se comprometen con estas entidades, con lo cual éstas salen beneficiadas. Y, al mismo tiempo, el instituto consigue un espacio de aplicación práctica de las competencias curriculares y conocimientos académicos.

- La Fundación ADSIS promueve el voluntariado entre los jóvenes que atiende como estímulo de la participación social, comprensión de la realidad y formación en valores (Batlle, 2013b). En Asturias, desarrolla el Programa de Acompañamiento escolar en Educación Primaria colaborando con la escuela pública Ramón de Campoamor de Gijón. En este proyecto, los adolescentes de ADSIS ayudan a los niños y niñas de la escuela a hacer sus deberes, estimulan sus competencias lingüísticas y matemáticas y fomentan su autoestima y habilidades sociales.

5. Conclusiones y retos de futuro

Las entidades de educación en el tiempo libre tienen un relato que contar acerca del aprendizaje-servicio. Su vinculación con esta metodología es más fuerte de lo que parece, porque conecta directamente con el doble compromiso, educativo y social, de estas entidades.

Por un lado, cuentan con buenos precedentes pedagógicos -la pedagogía del proyecto- y, por otro lado, parten también de una inspiración comunitaria que las empuja a buscar la dimensión social en sus actuaciones educativas.

La mayoría de ellas pueden haber estado desarrollando ApS sin saberlo, o sin bautizarlo de esta manera, porque su compromiso social las conduce directamente a trabajar a favor de la comunidad y suelen tener un ideario pedagógico que justifica y enmarca estas actuaciones. Lo que ocurre es que no siempre explicitan claramente los objetivos educativos con los niños y jóvenes, no siempre establecen el vínculo entre el servicio y los aprendizajes y no siempre evalúan con ellos lo que se ha conseguido, tanto el impacto educativo como el impacto en el entorno.

Para integrar plenamente el aprendizaje-servicio las entidades deberían contemplar las dimensiones siguientes:

1. Reconocimiento, incorporación y sistematización de las competencias básicas en la educación en el tiempo libre, puesto que el ApS es una oportunidad maravillosa para ejercitarlas y la escuela no puede desarrollarlas todas a fondo.
2. Conceptualización y ubicación del aprendizaje-servicio en el marco metodológico propio de la educación en el tiempo libre, de manera que forme parte del *corpus* pedagógico de la entidad.
3. Identificación de la entidad como miembro activo de la comunidad, intensificando la apertura y el trabajo en red con los otros actores educativos y sociales del territorio.
4. Formación de los educadores como líderes comunitarios, no sólo como pedagogos en el tiempo libre, lo cual reforzaría la dimensión social y de servicio en las actuaciones educativas.

5. Exploración y aplicación del aprendizaje-servicio aprovechando las oportunidades que ofrece el desarrollo de actividades educativas en el ámbito no formal, incidiendo en aquellas que pueden estar en fase de expansión, como por ejemplo las colonias y campamentos urbanos.

Las entidades de educación el tiempo libre deberían apoderarse del aprendizaje-servicio y *empoderarse* con él. El ApS no es sólo una estrategia educativa, sino también una herramienta de desarrollo comunitario y de capital social y por eso resulta oportuna y adecuada para este tipo de entidades.

Referencias bibliográficas

- AA.VV (2013). *JxB Jóvenes por el barrio. Compartir un proyecto de aprendizaje-servicio y realizarlo a escala de ciudad*. Bilbao: Fundación Zerbikas. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/guias/es/jxb.pdf>
- Batlle, R. (2005). *Organizaciones Sociales y Aprendizaje-Servicio en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Fundación Esplai.
- Batlle, R. (2007). La educación en el tiempo libre. Merino, A. y Plana, J. (coord.) *La ciudad educa*. (pp.134-145). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Batlle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 192, 66-69.
- Batlle, R. (2013a). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Batlle, R. (2013b). *60 buenas prácticas de Aprendizaje Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Cardona, A. (2008). *Aprenentatgeservei i educació en el lleure. Ponencia presentada en la 2ª Jornada d'Intercanvi d'Experiències d'Aprenentatge Servei. Barcelona, 3 octubre*. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/APS%20i%20ed%20lleure.pdf>
- Colunga, H. (2009). *La participació juvenil a través de la gestió d' el oci*. Ponencia presentada en el Primer Congrés Internacional Juventut i Societat. Girona, 19-19 de junio. Recuperado de: http://www.udg.edu/portals/3/joventutsocietat/pdfs/seminari_8.pdf
- Corporation of National Service (1997). *Service as a Strategy in Out of School*. Recuperado de: <https://www.nationalserviceresources.gov/filemanager/download/learns/ssost.pdf>
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.
- Duch, A. y Muñoz, A. (2008). *Guía pràctica d'aprenentat geservei i camps de treball*. Barcelona: Centro Promotor de Aprendizaje Servicio. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Guia%20APS%20i%20Camps%20de%20treballREVISADA.pdf>
- Eurodata TV Worldwide (2012). *Informe Kids TV Report. Sexta edición*. Mediametrie: Paris.
- Furco, A. (2004). *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario. Buenos Aires, 6-8 octubre. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001804.pdf>.

- Ibáñez, J. y Bruno, M.N. (2010). Jóvenes por el barrio. Un proyecto de aprendizaje-servicio en el barrio de La Florida. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 193-194, 54-56.
- INJUCAM (2009). *Ocupados en construir*. Madrid: Instituto de la Juventud de la Comunidad de Madrid.
- Lluch, E. y Navarro, F. (2010). Escultismo: una propuesta educativa de aprendizaje y de servicio. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 195, 67-69.
- Martín, X. (coord.) (2012). *Per a una pedagogia del servei. Treball per projectes i ApS*. Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya. Recuperado de: http://www.escoltesguies.cat/files/Pedagogia_del_servei.pdf
- Ministerio de Educación (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Munilla, I. (2009). Aprendizaje servicio y tiempo libre. *Revista Monitor-Educador, Dossier Aprendizaje Servicio*, 131, 16-18.
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (Aps) Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. Conferencia impartida en la Technology, Entertainment, Design Conference (TED 2006). Monterrey (California), 22-26 de junio. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es
- Roche, R. (1997). *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación a la prosocialidad*. Ponencia presentada al Seminario Internacional Educación y servicio comunitario. Buenos Aires, 30 junio-2 julio. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Fundamentos%20prosocialidad.pdf>
- Subirats, J. (2002). *Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel Social.
- Chanes, S., Gaona, G. y Tapia, M.N. (2007). *Caminos de solidaridad*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Recuperado de: http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Caminosdesolidaridad-esp.pdf
- Tapia, M.N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.R. (2007). Aprendizaje y servicio solidario en instituciones educativas y organizaciones juveniles: una estrategia común. Perold, H. y Tapia, M.N. *Service Enquiry. Servicio Cívico y voluntariado. Volumen 2: Servicio Cívico y voluntariado en América Latina y el Caribe*. (pp. 165-179). Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Trilla, J. (2005). Lleure i activitatsextraescolars. Gómez Granell, c. et al. *Infància, famílies i canvi social a Catalunya* (pp. 295-344). Barcelona: Institut d'Infancia y MontUrba. Recuperado de: http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/Informes_Infancia/Informe_2004/volum1c.