

Bestelako Unibertsitatea.

Bestelako subjektuak, bestelako jakinduriak eta bestelako aliantzak Unibertsitate eraldatzaile batentzat. **II. Jardunaldiak**

Universidad *otra*.

Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma. **II. Jornadas**



Euskal Herriko Unibertsitateko Ekonomia eta Enpresa Fakultatea
2018ko apirilak 19

Comunicaciones



Esta publicación ha sido realizada con el apoyo de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD) en la marco del proyecto *Hariak ehunduz. Estrategias, herramientas y formación para la incorporación progresiva de una Educación crítica y emancipadora en la Universidad. Encuentro con agentes sociales y educativos* (2015).

Edita:



Zubiria Etxea. UPV/EHU
Avda. Lehendakari Agirre, 83 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40 • hegoa@ehu.eus

Biblioteca del Campus de Álava. UPV/EHU
Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel. • Fax: 945 01 42 87 • gema_celorio@ehu.eus
www.hegoa.ehu.eus

Financia:



Compiladoras: Amaia del Río Martínez y Gema Celorio Díaz
Diseño y Maquetación: Marra servicios publicitarios
ISBN: 978-84-16257-31-7



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Licencia completa: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>>.

Índice

Aurkezpena	5
Presentación	7
Línea Temática 1. Conocimiento relevante para la transformación social	9
“Lavando los trapos sucios”. Una experiencia de educación para la ciudadanía crítica en la Universidad de Cantabria Carlos Rodríguez-Hoyos, Adelina Calvo Salvador y Elia Fernández-Díaz	11
Formar personas comprometidas con la sociedad en la universidad. La percepción del alumnado respecto a los ODS Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Xabier González Laskibar y Juan José Mijangos del Campo	19
Viajando a utopía, un proyecto para una ciudadanía global y emancipadora Sonia Ortega Gaité, Sandra Quiralte Gómez-Comino y Juan Ramón Lagunilla Alonso	29
La construcción de saberes subalternos, situados e insurgentes desde las luchas territoriales: territorio y formas de vida en los nuevos modos de pensar/hacer la revolución Andrea Bartolo	35
Educación para el desarrollo y pedagogía feminista. Aportes para una formación transformadora en Educación Social Natalia Hipólito Ruiz e Irene Martínez Martín	42
Metodologías transformadoras y aprendizaje colectivo desde las organizaciones sociales Marta Maicas Pérez y Eugeni Peris Lumbreras	49
Línea Temática 2. Sujeto crítico transformador	55
Análisis comparado sobre la adquisición de habilidades para la emancipación: dos experiencias de Aprendizaje-Servicio con estudiantes de Trabajo Social Ana Cano-Ramírez y Francisco S. Cabrera-Suárez	57
Giza eskubideak ezbaian. Hezkuntzaren ikuspegi kritikoa lantzen Aritza Saenz del Castillo, Joseba Iñaki Arregi Orue y Ana Isabel Ugalde Gorostiza	65
Yachay Tinku, (choque de saberes), una propuesta intercultural para una enseñanza del Desarrollo Sostenible en clave de multiversidad Joseba I. Arregi-Orue, Aritza Saenz del Castillo y Ana Isabel Ugalde	72
IkasPuntu Zehar, IkusGai Hirukoitz estrategia didaktikoa, ikerketa eta Irakaskuntza Esperientzia eta Gogoeta Itziar Gonzalez Gurrutxaga	78

Línea Temática 3. Universidad como espacio para la transformación social	87
Fortaleciendo vínculos Universidad-Sociedad con el Aprendizaje-Servicio Crítico y la Economía Social y Solidaria	89
Asier Arcos Alonso, Monike Gezuraga Amundarain, Naiara Berasategi Sancho y Amaia Ibarrodo Bizán	
Aprendizaje servicio en entidades de justicia global: una apuesta en la ciudad de Barcelona	97
Brenda Bär, Laura Campo, Maria Monzó, Judit Rifà y Laura Rubio	
La extensión universitaria como espacio de transformación social. La experiencia de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina	105
Carmen Monge Hernández y Alejandra Boni Aristizábal	
Diálogo interactivo entre asignaturas del grado en trabajo social. Acercamiento diagnóstico y planificación social en el barrio de Zabalgana	111
Edurne Aranguren Vigo y Rakel Oion Encina	
Aproximación a una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el Grado de Educación social. Posibilidades y límites en el desarrollo de la conciencia crítica	118
Silvana Longueira Matos, Raquel Mariño Fernández y María Cristina Pérez Crego	
Promoviendo una Economía Justa y Solidaria en la Universidad	124
Laura Ruiz Álvarez y Olaia Larruskain	
Ekimuin: Construyendo modelos de Universidad Transformadora	129
Olaia Larruskain Mandiola	

Aurkezpena

Gure ustez, jardunaldi hau Unibertsitatearen hezkuntza esperientziaren eta bere dimentsio politikoaren inguruan -ikuspegi desberdinetatik eta subjektu desberdinekin- eztabaidatzeko eta hitz egiteko espazio bat izan daiteke. Izan ere, dimentsio politiko hori da, hain zuzen, gizartea eraldatzera hurbiltzen gaituena. Hala, gizartea aldatzeko eta pertsonen eta planetaren bizimodua hobetzen dituzten irtenbideak eta alternatibak topatzeko erabilgarria den ezagutza sortzen laguntzen diguten estrategiak garatu nahi ditugu.

Era berean, hezkuntza kritikoak Unibertsitatean dituen inplikazioak ezaguztea eta ezagutzera ematea interesgarria iruditzen zaigu, baita, ikuspegi hori erabiliz, Unibertsitatean ematen ari diren heziketa jarduerak, ikerketak eta beste lanak ere. Esparru desberdinetan, hainbat pertsona eta kolektibo kapitalaren logikak erabiltzen eta erreproduzitzen dituen ezagutza ereduak zalantzan jartzen ari dira. Esperientzia eta ekimen horiek ez dira dagoeneko lehen bezain urriak; aitzitik, Unibertsitatean ere, gero eta indar eta presentzia handiagoa dute.

Hasunarketa eta esperientzia horiek, bada, irakaskuntzatik, ikerketatik eta beste eremu batzuetatik, Unibertsitatean pentsamendu emantzipatzailea sortzen lagunduko duten planteamenduak garatzen dituzte. Horrexegatik, Antolaketa Batzordeak hiru ildo tematiko zehaztu zituen, hausnarketa eta esperientzia horiek jasotzeko.

1. Lerroa. Gizarte eraldaketarako esanguratsua den jakituria

Jakinduria esanguratsu bezala ulertzen dugu ikasleak –kasu honetan unibertsitate esparrukoak– egungo errealitatea ulertu eta hobetzeko ekintzak abian jartzeko gaitzen dituen, ikuspegi etiko eta askatzaile batetatik. Jakinduria hori definitzen duten ezaugarri nagusien artean daude honako hauek: ikasleen bizipen eta esperientziakiko lotura; eduki kognitibo eta emozionalak kontutan hartzea; jakinduriaren arteko elkarrizketa; ekintza askatzailean parte hartzeko etikoa eta politikoa denaren ikasketa; izaera feministadun tokiko-global ikuspuntutik errealitatera gerturatzea; eta, praktika eraldatzaileen garapenaren eta hauen aberastasunaren inguruan gizarte eragileak artikulatzea.

2. Lerroa. Subjektu kritiko eraldatzailea

Subjektu kritikoaren eraldaketaren subjektu bezala ulertuta, euren bizitzetan eragina duten zapalkuntza anitzekiko kontziente izanik, prozesu eraldatzaileetan antolatu eta jarduten duten pertsona eta kolektiboak. Alde batetik, aintzat hartzen ditugu ikasleak, jakinduria propioa sortzeko gaitasunagatik, gizarte konpromezuagatik eta aldatetarako ekimenak zabaldu eta partekatzerako garaian duten rol biderkatzaileagatik. Beste alde batetik, oinarrizkoa da irakasleek duten paperari arreta jartzea, ez soilik izaera teknikoak duten jakinduriaren transmisore bezala, baizik eta profesional kritiko bezala. Lerro honetan hausnartu nahi da subjektu kritiko eraldatzailearen eraikuntzan eragina duten prozesuen inguruan; subjektu honek bere rola kontzientzia nola hartzen duen; honek berdintasunarekin eta justizia sozialarekin hartzen dituen konpromisoen identifikazioaren inguruan; eta beste gizarte eragile batzuekin aliantza eta sareen garapenak prozesu hauek indartzeko dituzten gaitasunen inguruan.

3. Lerroa. Unibertsitatea gizarte eraldaketarako espazio bezala

Egunetik egunera merkantilizatzaileagoak diren logiketan oinarritzen den hezkuntza baten aurrean, Unibertsitateak gizartean duen paperaren inguruko eztabaida atzeraezina da. Unibertsitateak aldaketa eta eraldaketarako eragile estrategiko izan behar duela ulertzen dugu. Unibertsitatea-Gizartea lotura indartzeak gizarte arazoei begira dagoen erakunde baten ideiarra garrantzitsua, zeinak –irakaskuntza eta ikerketatik– gizarte eraldaketari dagokionean nabarmentzekoa den jakinduriaren sorkuntzan arreta jartzen duen. Lerro honetan lekua dute gizarte berrikuntza prozesuen inguruko gogoeta edota esperientziak; unibertsitate eta gizarte eragileen arteko elkarlanak; Ikerketa Ekintza

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

Parte Hartzaile proiektuak; ikaskuntza zerbitzu ekimen kritikoak; edo Unibertsitatea-Gizartea lotura aditzera ematen duten bestelako kasuak.

Hiru ildo tematiko horien inguruan komunikazio idatziak aurkezteko deialdia egin zen. Argitalpen honek, bada, azkenean onartu ziren testuak biltzen ditu. Komunikazioen aurkezpenari buruzko araudian, Antolaketa Batzordeak testuan hizkuntza inklusiboa eta ez sexista erabiltzea beharrezkoa zela azpimarratzen zuen. Argibide horren bitartez, honen inguruan erakarri nahi zuen arreta: unibertsitate komunitateak androzentrismoa eta indarrean dauden tradizioak zalantzan jartzeko eta emakumeak eta beren ekarpenak bistaratzeko ahalegina egin behar du. Gainera, ariketa hori sexismoa ekiditeko eta emakumeen eta gizonen arteko berdintasuna sustatzeko esperientziazio eta ikasketa interesgarria izan daiteke. Hala ere, egile bakoitzak hartutako erabakia errespetatua izan da. Gure ustez, lan hauek bestelako Unibertsitate bat eraikitzeke ekarpen interesgarriak egiten dituzte.

Beraz, beren hausnarketak eta esperientziak partekatu dituzten pertsona guztiei eskerrak eman nahi dizkiegu.

Antolaketa Batzordea

Presentación

Pensamos que esta Jornada podía ser un espacio que nos permitiera debatir y dialogar -desde diferentes voces y con sujetos diversos- la experiencia educativa de la Universidad en su dimensión más política, aquella que nos acerca a la transformación social. Buscamos generar estrategias conjuntas que nos acerquen a un conocimiento útil para el cambio social, para la búsqueda de soluciones y alternativas que mejoren la vida de las personas y del planeta.

Nos parece muy importante conocer y difundir las implicaciones de la educación crítica en la Universidad, así como qué actividades de formación, qué investigaciones u otras modalidades de trabajo se están llevando a cabo en el ámbito universitario desde esta perspectiva. Desde muchos ámbitos hay personas y colectivos pensando y construyendo nuevas prácticas que intentan cuestionar el modelo de conocimiento reproductor y basado en las lógicas de capital. Estas experiencias e iniciativas van dejando de ser marginales para ir ganando fuerza y presencia, también en la Universidad.

El Comité Organizador definió tres líneas temáticas que pudieran dar cabida a aquellas reflexiones y experiencias que desde ámbitos como la docencia, la investigación, etc. constituyen planteamientos interesantes para construir pensamiento emancipador en la Universidad.

Línea Temática 1. Conocimiento relevante para la transformación social

Entendemos por conocimiento relevante aquel que capacita a los y las estudiantes -en este caso del ámbito universitario- para estar en mejores condiciones de comprender la realidad actual y de emprender acciones para mejorarla desde una lectura ética y emancipadora. Entre las características principales que definen este conocimiento se encuentran las siguientes: la conexión con la propia vivencia y experiencia de estudiantes; la inclusión de contenidos cognitivos y emocionales; el diálogo de saberes; el aprendizaje de lo ético y lo político para la participación en la acción liberadora; el acercamiento a la realidad desde una visión local-global y de carácter feminista; y la articulación de agentes sociales del entorno para el enriquecimiento y desarrollo de prácticas transformadoras.

Línea Temática 2. Sujeto crítico transformador

Entendiendo el sujeto crítico como sujeto de la transformación, personas y colectivos conscientes de las múltiples opresiones que actúan sobre sus vidas y que, a través de procesos de concienciación y empoderamiento, se organizan y actúan en procesos de carácter emancipador. Por un lado, reconocemos a los y las estudiantes por su capacidad para generar conocimiento propio, por su compromiso social y por el rol multiplicador en la difusión y propagación de iniciativas de cambio. Por otro lado, resulta fundamental contemplar el papel educativo de las y los docentes como profesionales críticos y no como meros transmisores de un saber de carácter técnico. En esta línea se reflexiona sobre cuáles son los procesos que contribuyen a la construcción del sujeto crítico transformador; cómo este toma conciencia de su rol; cómo identifica estrategias de compromiso con la equidad y la justicia social y cómo el establecimiento de redes y alianzas con otros agentes sociales fortalece estos procesos.

Línea Temática 3. Universidad como espacio para la transformación social

Ante la tendencia de una educación basada en lógicas cada vez más mercantilizadoras, la discusión sobre el papel de la Universidad en la sociedad se hace impostergable. Entendemos que la Universidad debe ser un agente estratégico de cambio y transformación. Fortalecer el vínculo Universidad-Sociedad remite a la idea de una institución que, atenta a las problemáticas sociales, contribuye -desde la docencia y la investigación- a la generación de un conocimiento relevante para el cambio social. En esta línea tienen cabidas las reflexiones y/o experiencias que den cuenta

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

de procesos de innovación social; de trabajo colaborativo entre comunidad universitaria y agentes sociales; de proyectos de investigación-acción-participativa; de iniciativas de aprendizaje servicio crítico; u otras modalidades que expresen esa conexión Universidad-Sociedad.

En torno a estas tres líneas temáticas se abrió una convocatoria de comunicaciones escritas. Esta publicación recoge los textos que finalmente fueron aceptados. En la normativa para la presentación de comunicaciones, el Comité Organizador destacó la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo no sexista en la redacción del texto. Con esta indicación se quería llamar la atención sobre el esfuerzo que en la comunidad universitaria debemos realizar para cuestionar el androcentrismo y las tradiciones vigentes y visibilizar a las mujeres y sus contribuciones. Un ejercicio de interés además como experimentación y aprendizaje para evitar el sexismo y promover la equidad de mujeres y hombres. Con todo, se han respetado las decisiones que sobre particular ha tomado cada autor/autora. Creemos que la lectura de estos trabajos incorpora elementos de interés para la construcción de una Universidad otra.

Desde aquí queremos agradecer expresamente el aporte de todas las personas que nos han compartido sus reflexiones y experiencias.

Comité Organizador

Línea Temática 1.

Conocimiento relevante para
la transformación social



“Lavando los trapos sucios”. Una experiencia de educación para la ciudadanía crítica en la Universidad de Cantabria

Carlos Rodríguez-Hoyos, Adelina Calvo Salvador y Elia Fernández-Díaz.
(Universidad de Cantabria).

Resumen

En esta comunicación se presenta una experiencia desarrollada en la asignatura *Las TICs aplicadas a la educación* en dos grupos de tercero del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria durante el curso 2017-2018. Frente a aquellas concepciones de la Tecnología Educativa como un campo de conocimiento orientado al desarrollo de competencias destinadas al manejo de diferentes tipos de dispositivos tecnológicos (pizarras digitales interactivas, tablets, etc.), esta experiencia se fundamenta en la necesidad de trabajar con contenidos socialmente relevantes que ayuden al alumnado a comprender la realidad global en la que vive para intervenir en ella con el objetivo de mejorarla. Más concretamente, el trabajo se focalizó en el desarrollo de una narrativa transmedia orientada a analizar y reflexionar sobre las condiciones de las trabajadoras y trabajadores de la industria textil en las fábricas que, tras un progresivo proceso de deslocalización, se han venido instalando en los países del Sur con el objetivo de abaratar los costes en los procesos de producción pagando salarios de miseria, desarrollando actividades que no respetan el medio ambiente, manteniendo a las trabajadoras en condiciones de semi-esclavitud, etc. De un modo u otro, el trabajo realizado pretendió ayudar al alumnado a conectar sus propias vivencias de adquisición de productos ampliamente consumidos por este colectivo (ropa, calzado, bolsos, etc.) con las condiciones de trabajo de las personas que los fabrican, comprendiendo así las relaciones de producción existentes en la industria textil.

En esta comunicación llevamos a cabo un análisis de las decisiones pedagógicas adoptadas, la descripción pormenorizada de las diversas fases de trabajo (documentación, definición de las ideas a transmitir, producción y edición/ post-producción), los contenidos abordados por el alumnado en sus trabajos, así como el análisis de un caso (una de las narrativas realizadas por uno de los grupos de trabajo) para ejemplificar los resultados obtenidos. El trabajo realizado nos permite constatar que esta experiencia permitió al alumnado profundizar en la comprensión de las relaciones de producción que se establecen entre los países del Norte y del Sur y en las implicaciones éticas que esto tiene en su dimensión como consumidores de productos.

Introducción¹

En esta comunicación se presenta una experiencia desarrollada en la asignatura *Las TICs aplicadas a la educación* en dos grupos de tercero del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria durante el curso 2017-2018. Esta práctica se fundamenta en la necesidad de trabajar con contenidos socialmente relevantes que ayuden al alumnado a comprender la realidad global en la que vive para intervenir en ella con el objetivo de mejorarla. El trabajo se focalizó en el desarrollo de una narrativa transmedia orientada a analizar y reflexionar sobre las condiciones de las trabajadoras y trabajadores de la industria textil en las fábricas que, como consecuencia de la deslocalización, se han venido instalando en los países del Sur con el objetivo de abaratar los costes en los procesos de producción pagando salarios de miseria, desarrollando actividades que

1 Quienes han elaborado esta comunicación consideran pertinente retomar en la introducción elementos mencionados en el resumen.

no respetan el medio ambiente y manteniendo a las trabajadoras en condiciones de semi-esclavitud (Luginbuhl y Musiolek, 2017; Sales y Piñeiro, 2011).

Principios pedagógicos

La experiencia que se presenta en este trabajo, se asienta en una serie de principios de procedimiento que vamos a relatar brevemente.

La formación de los futuros profesionales de la educación para luchar por la justicia social

El horizonte de la experiencia que aquí se relata es la toma de conciencia sobre la responsabilidad que deben tener los docentes en la lucha por la justicia social. Para dar respuesta a las situaciones injustas, Young (2011) propone un modelo de responsabilidad que se fundamente en la conexión social, dado que considera que las personas contribuyen mediante sus actos al desarrollo de injusticias de carácter estructural, incluso en aquellas situaciones en las que no se pueda identificar una cadena causal directa entre nuestras acciones y los resultados que se derivan de las mismas. Esta experiencia pretende ahondar en la comprensión de ese modelo de responsabilidad basado en la conexión social y que se caracteriza por no pretender aislar a los responsables, sino comprender las relaciones estructurales en las que se producen las situaciones de injusticia; evaluar las condiciones originales para ver en qué medida las condiciones de partida, que normalmente son aceptadas, resultan inaceptables desde el punto de vista moral; tener una naturaleza proyectiva, ya que no pretende tanto reparar como la modificación futura de las situaciones de injusticia; considerar que la responsabilidad es compartida entre todas las personas que, de diferentes formas, contribuyen al mantenimiento de los procesos que causan injusticias y reconocer que la búsqueda de soluciones de naturaleza proyectiva sólo es posible a través de acciones de tipo colectivo.

Como sugiere Zeichner (2010), hay diversas orientaciones que pueden introducirse en los currículos destinados a la formación inicial del profesorado que refuerzan el impacto en la búsqueda de la justicia social. Una de las cuestiones en las que incide el citado autor es que el profesorado de educación superior ha de convertir sus propias prácticas en un modelo que permita al alumnado reconstruir adecuadamente el significado de prácticas políticamente comprometidas con la búsqueda de la justicia social, manteniendo vínculos estrechos con docentes que trabajen dentro y fuera de la universidad y con otros profesionales que tratan de dar respuesta a las injusticias al margen de la escuela.

El desarrollo de relaciones basadas en una noción del trabajo docente como quehacer colegiado

Aunque no existe una única forma de entender el concepto de colegialidad, nuestra experiencia pretende crear un entorno de trabajo en el que desarrollar lo que Hargreaves y Fullan (2014) han definido como culturas colaborativas. Apostar por el desarrollo de culturas colaborativas exige que la formación del profesorado tenga que orientarse a promover situaciones de aprendizaje en las que se invite al alumnado a comprender la necesidad de afrontar el fracaso y la falta de certidumbres inherente a cualquier práctica educativa. De igual modo, los futuros enseñantes han de afrontar el reto de buscar un equilibrio entre sus propios intereses y la necesidad de participar en proyectos que exigen alcanzar horizontes comunes. Esto resulta especialmente relevante en un contexto como el actual en el que la progresiva mercantilización de los sistemas educativos, a través de medidas que combinan la descentralización con la autonomía de los centros, está dificultando el desarrollo de relaciones colegiadas entre los profesionales y generando relaciones competitivas que buscan, precisamente, la captación de nuevos alumnos y alumnas entendidos como clientes (Ball, 2014).

Como acertadamente sugiere Martínez Bonafé (2013) el desarrollo de saberes prácticos del profesorado requiere la construcción de relaciones de naturaleza horizontal y la creación de espacios colectivos en los que se pueda articular un diálogo orientado a la problematización de la actividad profesional, que permita llegar a comprender los problemas y dar respuesta a las dificultades que surgen en la acción pedagógica.

Contextualización y metodología

Esta experiencia se desarrolló en dos grupos de la asignatura obligatoria del 3^{er} curso del Grado de Maestro (Educación Infantil) denominada *Las TICs aplicadas a la educación* impartida en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. La asignatura, de 6 créditos ECTS, se puso en marcha durante el primer cuatrimestre del curso 2017-2018 y se orientó a promover procesos de educación crítica que permitieran al alumnado crear narrativas transmedia, un proceso que cristalizó en la creación de una campaña publicitaria y un corto sobre las condiciones de producción (y sus consecuencias) en la industria textil. Cada grupo-clase, compuesto mayoritariamente por chicas, estuvo conformado por 37 y 41 personas, respectivamente. Cada clase se dividió en equipos de trabajo (de entre 4-5 personas), que siguieron un proceso de trabajo estructurado en las siguientes fases.

1. *Documentación*: La primera fase consiste en la realización de un proceso destinado a investigar sobre las condiciones de producción en la industria textil y sus consecuencias en los países del Sur y del Norte. Partimos del visionado y análisis de una o varias películas, cortos, anuncios, etc. seleccionados por su temática. Esta revisión se dirige a ayudar al alumnado a comprender cómo se han venido representando algunas problemáticas en otras producciones, con la intención de estimular un debate que permita profundizar en el conocimiento de la problemática a tratar e identificar qué posibles alternativas puede desarrollar el grupo de trabajo. Cada grupo decide, tras un debate con el docente, la selección de un tópico específico relacionado con el tema general al que nos hemos referido.

2. *Definición de las ideas a transmitir*: En esta fase promovemos el debate interno en el grupo para que cada uno de los equipos llegue a definir concretamente cuál es la idea o las ideas fuerza que se pretenden transmitir con la narrativa transmedia. Para justificar teóricamente las principales ideas trabajadas, el alumnado debe realizar un breve desarrollo teórico sobre los aspectos particulares que va a desarrollar en su narrativa (por ejemplo, la explotación de la infancia, la lucha sindical por los salarios dignos, las situaciones de violencia que se viven en los lugares de producción, etc.). Así pues, esta fase se dirige a aclarar y justificar por qué se ha consensuado la elaboración de esa narrativa y no otra, así como aquellas reflexiones que puedan ayudar a entender el enfoque dado a la misma.

3. *Producción*: La utilización del lenguaje audiovisual para el desarrollo de procesos de educación crítica exige desarrollar acciones orientadas a mejorar la capacidad del alumnado como audiencia (facilitando la sistematización de los procesos analíticos, mejorando su conocimiento sobre el lenguaje, etc.) y su agencia como sujetos capaces de llevar a cabo la producción de mensajes, utilizando para ello diversos dispositivos tecnológicos (cámaras, software de edición, etc.). Esta doble concepción del alumnado se articula como una oportunidad para representar diferentes problemáticas sociales mediante alternativas que posibiliten y potencien su capacidad para imaginar de un modo diferente la realidad, tal y como es habitualmente representada por los medios y, en consecuencia, también a actuar alternativamente (Fueyo y Fernández de Castro, 2012).

4. *Edición/post-producción*: La última de las fases se orienta a la manipulación de los documentos creados por cada uno de los grupos (imágenes fijas y en movimiento). Ese proceso exige, tanto la adopción de decisiones vinculadas al tratamiento estético de la imagen, como aquellas que se

orientan a manipular y montar las imágenes en movimiento a través de software específico para la realización de esa tarea.

La metodología descrita resulta coherente con nuestros presupuestos teóricos y trata de que las personas jóvenes con las que trabajamos lleguen a controlar los recursos simbólicos implicados en la representación mediática de problemas de relevancia social, utilizando para ello el lenguaje audiovisual dado que, si bien esta forma parte de sus vidas cotidianas, apenas se han formado en su manejo.

Contenidos abordados por el alumnado

El tema general de la experiencia planteado al alumnado fue el análisis sobre las condiciones de las trabajadoras y trabajadores de la industria textil en las fábricas que, tras un progresivo proceso de deslocalización, se han venido instalando en los países del Sur con el objetivo de abaratar los costes en los procesos de producción. Sin embargo, consideramos que era necesario que el alumnado pudiera abordar ese tópico más ampliamente, considerando también cuáles son las consecuencias que, al mismo tiempo, tienen esos procesos para la ciudadanía en el Norte y favoreciendo así una comprensión sobre el fenómeno que permitiera poner en diálogo la dimensión local y global, lo que a su vez favorece una mayor vinculación con sus propios intereses y preocupaciones. Las dos aulas se dividieron en grupos de trabajo (6 en un aula y 7 en la otra) y tras un proceso de debate y negociación con el profesorado, definieron qué tópico concreto querían abordar para desarrollar su narrativa.

En la siguiente tabla se recogen los datos de todos los temas abordados que se explican más detalladamente a continuación:

Tema	Nº de grupos
Las dos realidades del mundo de la moda (Norte-Sur)	2
Explotación infantil	2
Explotación de las mujeres en los procesos de producción en los países del Sur	2
El proceso de reciclaje de la ropa	2
Las dos realidades de la infancia vinculadas a la producción en la industria textil (Norte-Sur)	1
La explotación infantil en la producción de ropa deportiva	1
El maltrato animal y el uso de pieles	2
Consecuencias de la industria en el Norte (el papel de las <i>influencers</i>)	2

→ Las dos realidades del mundo de la moda (Norte-Sur): Dos de los grupos trataron de reflexionar sobre el impacto en los procesos de producción que la deslocalización ha tenido, no solo en los países del Sur, sino también la responsabilidad de la ciudadanía de los países del Norte a la hora de consumir productos textiles de diversa naturaleza. También se analizó su impacto en los hábitos de consumo.

→ Explotación infantil: Un grupo de trabajo ahondó en la denuncia de las situaciones de explotación laboral que viven muchos menores en los países del Sur para llevar a cabo la producción de diversos enseres (calzado, bolsos, etc.).

→ Explotación de las mujeres en los procesos de producción en los países del Sur: A su vez, dos equipos desarrollaron la temática desde una perspectiva de género, tratando de explicitar las penosas condiciones de trabajo que sufren, mayoritariamente, las mujeres en muchas de las fábricas textiles situadas en los países del Sur.

El proceso de reciclaje de la ropa: El trabajo de dos grupos se orientó a buscar alternativas al consumo masivo de productos textiles en los países del Norte, mostrando algunas alternativas llevadas a cabo por diversas Organizaciones No Gubernamentales destinadas a favorecer el reciclaje de productos textiles.

→ La explotación infantil en la producción de ropa deportiva: Uno de los equipos concretó su narrativa en la denuncia de aquellas empresas de ropa deportiva que emplean a menores para la producción de sus productos en fábricas situadas en diversos continentes.

→ El maltrato animal y el uso de pieles: Dos de los grupos profundizaron en las consecuencias medioambientales que tiene el uso de animales para la producción de productos textiles.

→ Consecuencias de la industria en el Norte (el papel de las *influencers*): Dos equipos abordaron las consecuencias que la industria de la moda tiene en las mujeres de los países del Norte. Analizaron tanto el impacto que tiene en las vidas de las *influencers*, como el modelo de mujer que proyecta esta industria (consumista, superficial, etc.).

Estudio de caso

Con el objeto de ejemplificar el trabajo realizado, vamos a llevar a cabo la descripción de un estudio de caso. Para ello, vamos a seguir las fases que emplea Fueyo (2018) para abordar el estudio del enfoque de género en los procesos de educación mediática desarrollada en la universidad.

Descripción del caso

Este equipo de trabajo desarrolló una narrativa destinada a denunciar las dos realidades del mundo de la moda (Norte-Sur), contraponiendo los procesos de producción y consumo. Así, mientras en la campaña de imagen fija trataron de denunciar la situación de explotación de los menores en la industria textil, en el cortometraje (titulado *Monstruos del consumo*) analizaron la creación de hábitos de consumismo en la infancia de los países del Norte.

¿Qué se cuenta? Sobre la explotación de los menores del Sur y el consumismo en el Norte

En la campaña de imagen fija el grupo evidencia un importante manejo de las situaciones de explotación de la infancia por parte de las multinacionales textiles y sus consecuencias. Así, en la imagen 1, que enmarca toda la campaña, el equipo optó por elaborar una imagen descriptiva que presenta las difíciles condiciones de vida de los menores empleados en las industrias textiles ubicadas en los países del Sur. En la segunda imagen, representan la infancia como una etapa que debería estar orientada a la formación. Finalmente, la tercera de las imágenes representa la producción de una prenda por parte de una menor: en la etiqueta del pantalón representado aparece la siguiente información "Hecho por Nadia. 8 años".

Imagen 1. Imagen campaña
"Salma tiene 10 años y camina
13 kilómetros cada día
para fabricar tus zapatos"

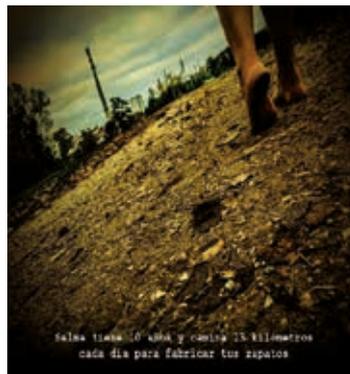


Imagen 2. Imagen campaña



Imagen 3. Imagen campaña
"Hecho por Nadia. 8 años"



Por otro lado, el cortometraje trata de hacer reflexionar al espectador sobre las consecuencias de la creación de un excesivo hábito de consumo en la infancia, y en la importancia que los adultos encargados del cuidado de los menores tienen en ese proceso.

Imagen 4. Fotograma del
cortometraje



¿Cómo se cuenta? Sobre el lenguaje audiovisual y su uso para transmitir las ideas fundamentales

En el desarrollo de producciones audiovisuales no solo importa qué se cuenta si no cómo se cuenta, es decir, cuáles son las decisiones técnicas adoptadas para producir tanto las imágenes fijas como el cortometraje. El caso seleccionado es una muestra de la capacidad del alumnado para manejar (y justificar en un documento escrito) los rudimentos del lenguaje de la imagen fija y en movimiento. En la primera imagen, optan por un manejo de líneas diagonales, un plano corto de los pies del personaje, el manejo descriptivo de la profundidad de campo o el uso de los colores ocres a través de la aplicación de un filtro para transmitir sensación de podredumbre. En la segunda imagen, juegan de nuevo con la profundidad de campo para dirigir la mirada de la audiencia hacia el trabajo, emplean una angulación normal con fines descriptivos o el uso de un foco de luz artificial. Finalmente, en la tercera imagen emplean el blanco y el negro como, la utilización de un ángulo contrapicado para no mostrar la imagen de la niña representada o la utilización de iluminación artificial con una orientación cenital.

Con relación al cortometraje, el equipo adoptó varias decisiones técnicas orientadas a transmitir las ideas vinculadas a la creación de hábitos de excesivo consumo. Así, empleó filtros para intensificar el color de algunas partes del material grabado, empleó efectos digitales (como la aceleración de imágenes), jugó con la utilización de diversas transiciones y movimientos de cámara, el manejo de las diversas composiciones musicales, etc.

Conclusiones

La experiencia desarrollada nos permite extraer, al menos, dos conclusiones. En primer lugar, es necesario trabajar con contenidos socialmente relevantes dado que los estudiantes, o bien desconocen determinadas problemáticas (como, en este caso, los procesos de producción textil en las fábricas deslocalizadas en los países del Sur), o bien sus ideas sobre las mismas resultan demasiado superficiales. En segundo lugar, resulta necesario abrir la universidad a la utilización de otros lenguajes, como el audiovisual, en un doble sentido. Primero, utilizando los géneros de consumo masivo (series, películas, anuncios, etc.) para indagar sobre las ideas que los y las jóvenes manejan sobre los tópicos que se aborden en cada caso. Segundo, capacitando al alumnado para conocer a fondo las principales características del lenguaje audiovisual y emplearlo con fines creativos y críticos.

Bibliografía

- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-17. Recuperado de <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1742/1259>>.
- Fueyo, A. (2017). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. *Feminismo/s*, 29(junio), 99-124. doi: 10.14198/fem.2017.29.04
- Fueyo, A., y Fernández del Castro, J. I. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 123-130. Recuperado de <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95430/00820123017996.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

Luginbuhl, C. y Musiolek, B. (2017). *Vidas en la cuerda floja*. SETEM, Campaña Ropa Limpia. Recuperado de <<https://ropalimpia.org/recursos/informe-vidas-en-la-cuerda-floja>>.

Martínez Bonafé, J. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 89-102. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309005>>.

Sales, A., y Piñeiro, E. (2011). *La moda española en Tánger: trabajo y supervivencia de las obreras de la confección*. SETEM, Campaña Ropa Limpia. Recuperado de <<https://albertsales.files.wordpress.com/2012/01/moda-espanola-en-tanger.pdf>>.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid, España: Morata.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid, España: Morata.

Formar personas comprometidas con la sociedad en la universidad. La percepción del alumnado respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Xabier González Laskibar y Juan José Mijangos del Campo.

Resumen

La característica de universal que define la Agenda 2030 requiere de la universidad, su capacidad para que su alumnado comprenda la realidad actual. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son una buena lista de temas para definir aquellas competencias cognitivas y emocionales a adquirir por el alumnado.

La evidencia, por parte de la universidad, del nivel de conocimiento y de interés sobre los ODS del alumnado, así como el reflejo del grado desarrollo de esas competencias que se alinean con los requerimientos de la agenda en los currículos, son el primer paso para el diseño de prácticas docentes transformadoras.

Introducción

Esta comunicación se enmarca en el proyecto: *La universidad como agente de transformación social. Acciones para implicar al alumnado, profesorado y PAS en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, perteneciente al programa Campus Bizia Lab (CBL) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) 2017/18, que plantea como objetivo principal "apoyar y fomentar la creación de una comunidad transdisciplinar que trabaja de forma cooperativa y colaborativa tanto en la detección como en la resolución de retos y problemas de sostenibilidad detectados en la propia universidad". De los retos planteados en la convocatoria, nuestro trabajo intenta responder al de la Educación para la Transformación.

La aprobación de la Agenda 2030 brinda la oportunidad a las universidades para que se sientan un actor más de la cooperación que pueda tener una de las claves: el conocimiento, para buscar la manera de compatibilizar el crecimiento con el desarrollo humano y sostenible. Los ODS nos dan elementos desde los que profundizar en la reflexión sobre el papel de la universidad respecto a la transformación social; cuál ha de ser el propósito educativo de las universidades, de manera más concreta, cómo se ha de definir el currículo, para que la universidad desde la labor docente se alíe con los retos que plantea la Agenda 2030.

Para poder contestar a la cuestión planteada, se considera primordial conseguir evidencia sobre la opinión del alumnado respecto a la aportación actual de los currículos en torno a los temas sobre los que pivotan los ODS: medio ambiente, desigualdad y pobreza, igualdad de género y cooperación internacional junto a derechos humanos. Son temas que inciden directamente en la mejora de la ciudadanía mundial, la tolerancia y el desarrollo sostenible (Murga-Menoyo, 2015a; Murga-Menoyo, 2015b; Ull, 2014). En esta comunicación presentamos una parte del análisis de las percepciones de una muestra de estudiantes de la UPV/EHU sobre los ODS, en concreto, respecto a su opinión sobre si deben tratarse en los currículos de sus estudios, y hasta qué punto consideran que realmente se trabajan en sus grados. Por la naturaleza del programa CBL, dirigido a la realización de TFG y TFM, se ha trabajado con una muestra de estudiantes determinada, pero de gran utilidad en cuanto a la réplica del análisis en todos los grados y post grados de la UPV/EHU, así como de cualquier otra universidad.

La integración de los ODS en el currículo universitario

La premisa de partida es que cada tipo de currículo reconoce un posicionamiento en el mundo de la educación universitaria. Nos situamos en un contexto en el que los procesos de aprendizaje son procesos intencionales y organizados del conocimiento. Luego los diseños curriculares responderán a qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizará; cuestiones fundamentales para que la universidad se posicione ante un nuevo marco de desarrollo.

En el 2016, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) organiza la jornada *“Diálogos sobre el papel de la universidad española ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible”*; en la misma, queda evidencia de la necesidad de que: “la universidad española inicie un proceso de reflexión estratégica sobre la integración de los ODS en la política universitaria, lo que implica abordar estos objetivos de forma transversal en las políticas universitarias, así como integrar la agenda en los distintos ámbitos de acción de la universidad: la formación, la investigación y la extensión universitaria” (CRUE, 2016).

La UPV/EHU, al igual que la mayoría de las universidades europeas (Lozano et al, 2015) incluye ya el objetivo del desarrollo sostenible en su misión. Tal como se recoge en el plan estratégico: “Asumir su responsabilidad como institución comprometida con la sociedad, contribuyendo a la mejora de las condiciones de vida, del nivel de inclusión y cohesión social de la comunidad donde se ubica, así como al desarrollo económico sostenible de su territorio de influencia, participando activamente en la búsqueda de soluciones a los retos sociales, culturales y medioambientales del País Vasco.” (UPV/EHU, 2012, p. 16). En esta misma línea, la Asociación Catalana de Universidades Públicas (2017) redacta el documento: *El compromiso de las universidades catalanas con los Objetivos del Desarrollo Sostenible: hacia una educación transformadora por un mundo nuevo*.

Los ODS se convierten en un excelente recurso para dibujar un marco de referencia para que los diseños curriculares universitarios respondan a una formación integral del alumnado que ayude a transformar la realidad. La integración de la dimensión de los valores en los currículos es un debate que ya estaba en el ambiente y que definitivamente la nueva agenda ha puesto sobre la mesa. Los ODS sitúan en el centro de la propuesta la sostenibilidad, vinculan la pobreza y la desigualdad, subrayan la relevancia de los temas de género y consideran la transcendencia de la cooperación internacional, los derechos humanos y la paz. Como se señala en la guía elaborada por la Sustainable Development Solutions Network (2017), las universidades “forman a los actuales y futuros ejecutores y responsables de implementar los ODS” (p. 7).

Mansell y Tremblay (2015) dan algunas pistas a las universidades cuando señalan que el conocimiento es fundamental para el desarrollo de las sociedades, pero son las personas las que las transforman. Es decir, se está planteando poner el conocimiento al servicio de los individuos para su empoderamiento, con lo que los procesos de aprendizaje se convierten en el eje central para la transformación.

Desde esta perspectiva, valoramos la importancia de los ODS como una buena guía de valores sobre los que incidir desde los currículos universitarios para que el alumnado comprenda el mundo actual y se prepare para vislumbrar futuros problemas a resolver; y no tanto como objetivos de obligado cumplimiento; idea que podría alentar, más si cabe, la competitividad y la estandarización dentro del mundo universitario.

Para que la filosofía de los ODS permee en las prácticas educativas de las universidades se exige la participación activa de diferentes agentes, entre ellos docentes y alumnado. ¿Qué nivel de conocimiento e implicación se da entre los diferentes agentes a la hora de asumir una participación activa?, ¿tenemos evidencias de que el alumnado demanda una educación para el desarrollo sostenible, tal como muestran estudios realizados en otros países? (Mulá, et al. 2017) ¿o estamos más próximos a la realidad que reflejan experiencias llevadas a cabo en otras universidades españolas

que muestran poco conocimiento sobre el tema o han tenido muy bajo nivel de participación del alumnado para impulsar acciones concretas a nivel de campus? (Universidad de la Rioja, 2017).

Demandas y percepciones del alumnado sobre los ODS en sus estudios

Para la realización del estudio, y dadas las limitaciones citadas, optamos por acotar la muestra a los grados en Gestión de Negocios, Ingeniería en Organización Industrial, Ingeniería en Tecnología Industrial, Ingeniería Ambiental y al Master en Ingeniería en Organización Industrial, de la UPV/EHU. El análisis y conclusiones que presentamos corresponden a una parte del cuestionario que se preparó para la recogida de información sobre los ODS. Aunque los ODS abarcan más dimensiones decidimos concretar las preguntas sobre cuatro dimensiones fácilmente reconocibles por el alumnado: sostenibilidad, pobreza y desigualdad, género y, por último, cooperación internacional y derechos humanos.

Respecto a esas dimensiones se recoge información del alumnado sobre: su interés por los ODS, su percepción del nivel de conocimiento sobre los ODS, su interés por que las dimensiones seleccionadas formen parte de sus estudios universitarios y su valoración respecto al tratamiento de esas dimensiones en su grado.

En estas líneas se presentará el análisis y las conclusiones de la parte que corresponde a la opinión del alumnado, por un lado, sobre la conveniencia de que las dimensiones seleccionadas sean contenidos del grado que cursan y, por otro lado, sobre su opinión de la presencia efectiva de dichos contenidos en el currículo del grado.

La muestra seleccionada está formada por 420 estudiantes, cuya distribución se refleja en la siguiente tabla:

Curso	Hombres	Mujeres	Total
Primero	7,95%	7,23%	15,18%
Segundo	20,72%	19,28%	40,00%
Tercero	10,36%	8,19%	18,55%
Cuarto	14,70%	11,57%	26,27%
Total	53,73%	46,27%	100,00%

La mayoría del alumnado es del grado en Gestión de Negocios, 283 estudiantes; el resto se reparte entre los estudios de Ingeniería.

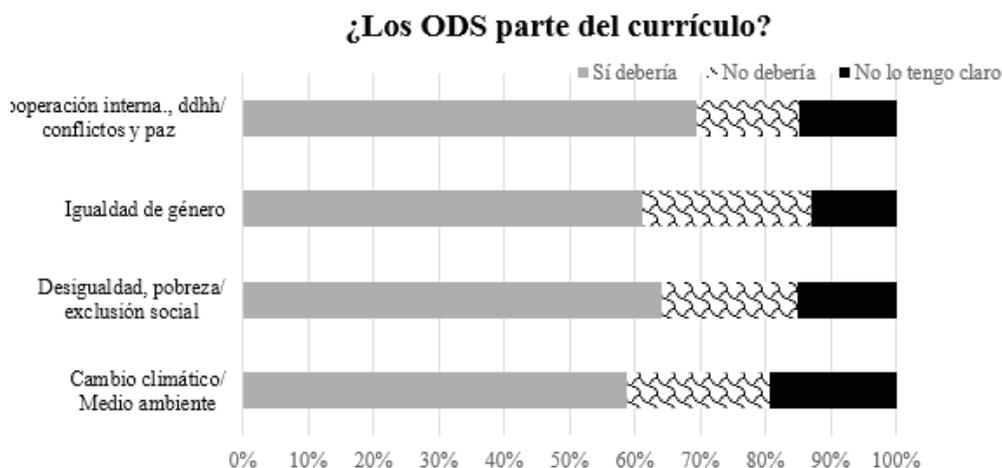
Los resultados que se comentarán corresponden a dos indicadores: interés del alumnado por que las cuatro dimensiones seleccionadas formen parte de sus estudios universitarios y valoración del alumnado respecto a la presencia de éstas en su currículo.

Indicador: Interés del alumnado por que los ODS formen parte de su currículo

Este indicador nos muestra el interés declarado por el alumnado de que las dimensiones seleccionadas estén en el currículo de su grado.

En el Gráfico 1 se muestran las distribuciones obtenidas para cada una de las dimensiones en el indicador.

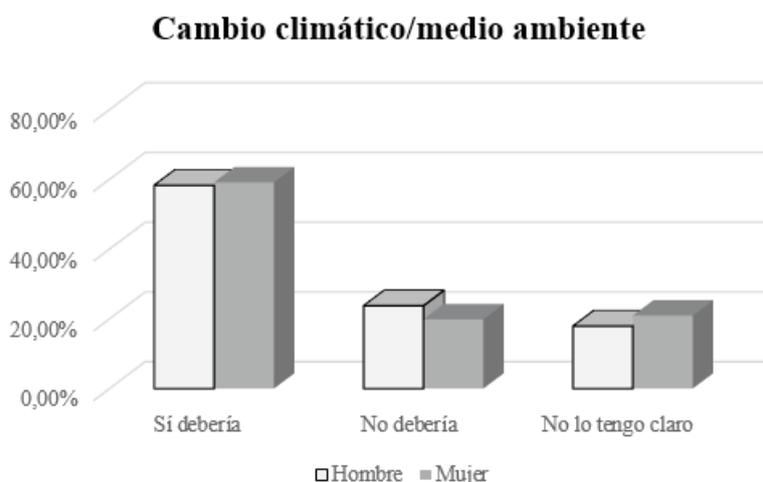
Gráfico 1



Como puede observarse, en las cuatro dimensiones cerca del 60% del alumnado o más considera que deberían estar incluidas en los currículos; el interés más elevado se encuentra en la dimensión: cooperación internacional, derechos humanos, conflictos y paz, con un porcentaje del 69'45%, seguida de desigualdad, pobreza y exclusión social. La dimensión que muestra el menor porcentaje en la opinión: *Sí debería*, es cambio climático y medio ambiente. Destacar que en la dimensión igualdad de género el 26'01% del alumnado encuestado opina que *No debería* estar en los contenidos del grado, mientras que en las demás dimensiones la proporción es menor.

En el análisis desagregado por sexos es en la dimensión de cambio climático (Gráfico 2), en la que se da la menor disparidad entre las opiniones de las alumnas y los alumnos; en los dos sexos casi el 60% opina que esta dimensión *Sí debería* estar incluida en los estudios del grado. En esta ocasión, las mujeres se muestran algo más dubitativas.

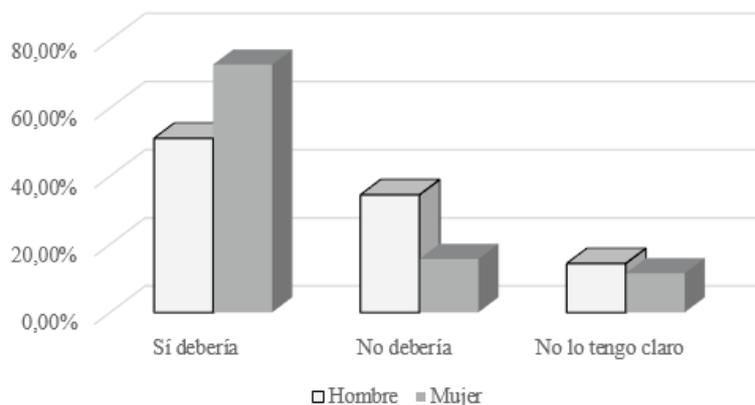
Gráfico 2



Por el contrario, en la dimensión igualdad de género (Gráfico 3), aparece la mayor diferencia por sexos al afirmar que *Sí debería* estar dicha dimensión contenida en los estudios; el 72'77% de las mujeres frente al 51'12% de los hombres. La misma disparidad se muestra en el ítem *No debería*; es en la dimensión en la que se dan las menores dudas por parte de ambos colectivos y las mayores diferencias de opiniones.

Gráfico 3

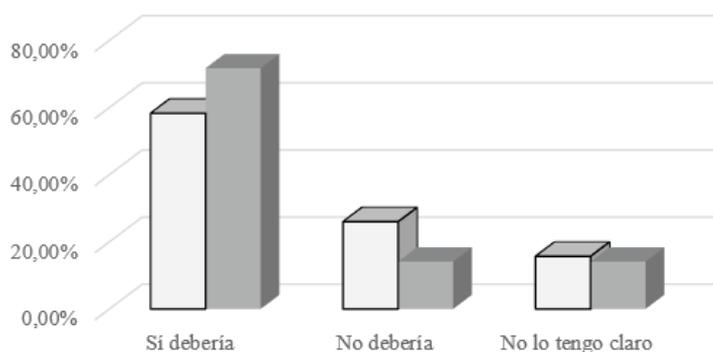
Igualdad de género



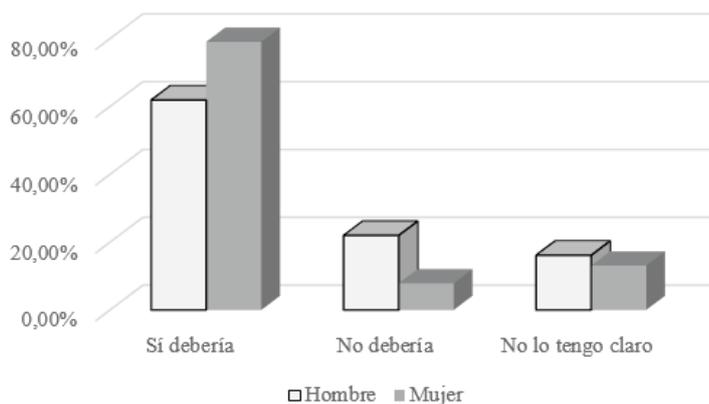
Tanto en la dimensión sobre desigualdad, pobreza y exclusión social, como en la de cooperación, derechos humanos, conflictos y paz, las mujeres son más proclives a que sean reflejadas en los currículos. De hecho, el mayor porcentaje de mujeres que afirma que *Sí deberían* tratarse los contenidos se da en la dimensión sobre cooperación, un 79'06% de las encuestadas (Gráfico 4).

Gráfico 4

Desigualdad, pobreza y exclusión social



Cooperación int., ddhh, conflictos y paz

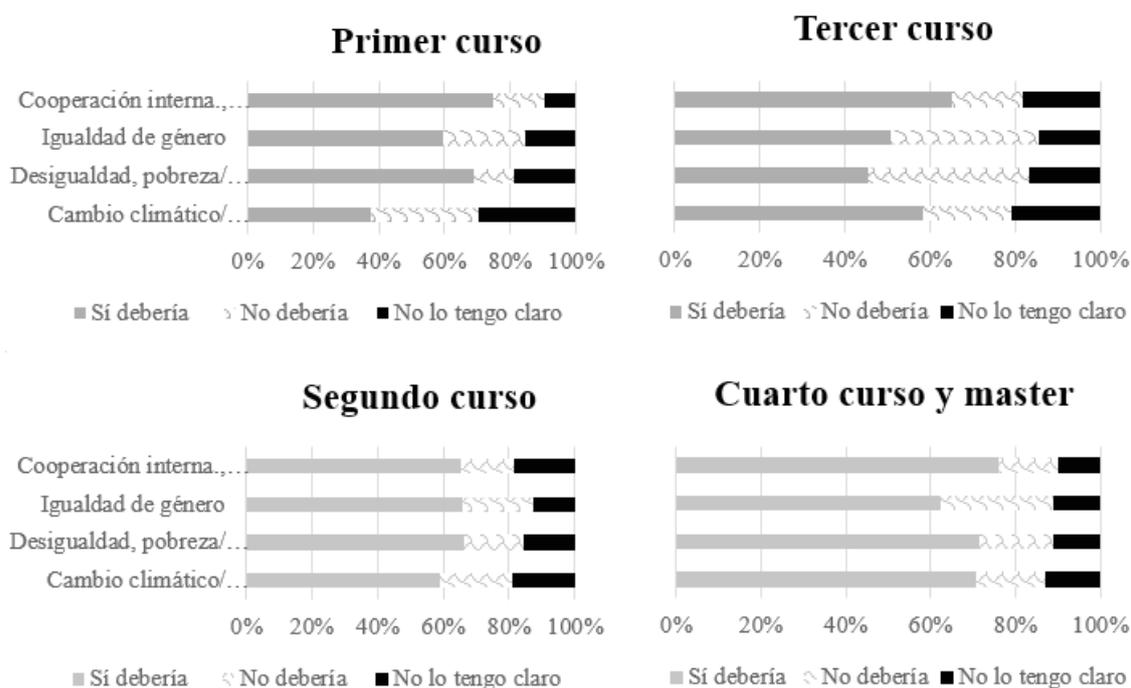


Desde esta visión por sexo, se puede deducir que las mujeres muestran una tendencia a presentar mayor interés que sus compañeros para que estas temáticas se reflejen en los currículos.

En el Gráfico 5 se puede ver la información para este indicador respecto al curso académico. En relación al cambio climático, el alumnado de primero representa el porcentaje más bajo en el interés para que se incluya esta temática, un 37'50%; frente a los de cuarto y master, 70'64%.

En la dimensión sobre desigualdad y pobreza es el alumnado de tercero el que muestra el menor interés por la inclusión del tema, el 45'40%, frente de nuevo al del nivel más alto con un 71'56%, del alumnado de cuarto.

Gráfico 5



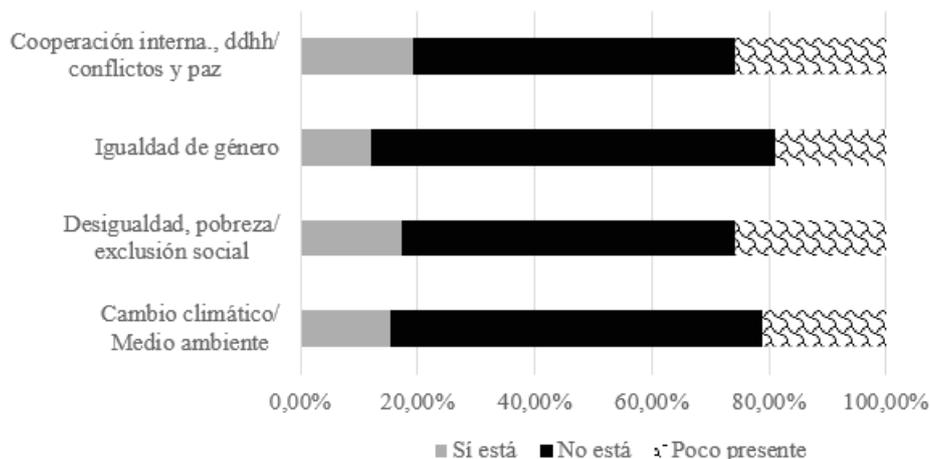
En la igualdad de género, con pequeñas diferencias, es en la dimensión que se observa mayor coincidencia por cursos, entre el 50'65% de tercero y el 62'39% de cuarto se sitúan los porcentajes de quienes consideran que se debería incluir en sus estudios. Respecto a la cooperación y derechos humanos, vuelve a ser el alumnado del último curso el que muestra mayor interés sobre la presencia de estos temas. Con toda la prudencia que exige el tipo de muestra analizada, se podría anticipar que a medida que los estudiantes avanzan en su formación, parece que detectan una necesidad de formación por las temáticas planteadas.

Indicador: Valoración del alumnado respecto a la presencia de los ODS en su currículo

Este indicador refleja la percepción del alumnado sobre la presencia de las cuatro dimensiones en el currículo de su grado. En el Gráfico 6, se muestran las distribuciones para cada una de las dimensiones en el indicador; queda reflejado, de manera general, que más de la mitad de los estudiantes opinan que las temáticas planteadas no forman parte de los currículos. El alumnado describe como menos presente la dimensión de igualdad de género, el 69'05% responde que *No está* en el currículo; le siguen medio ambiente, 63'33%, desigualdad y pobreza, 57'04% y, por último, sobre los temas de cooperación el 55% considera que *No está* presente.

Gráfico 6

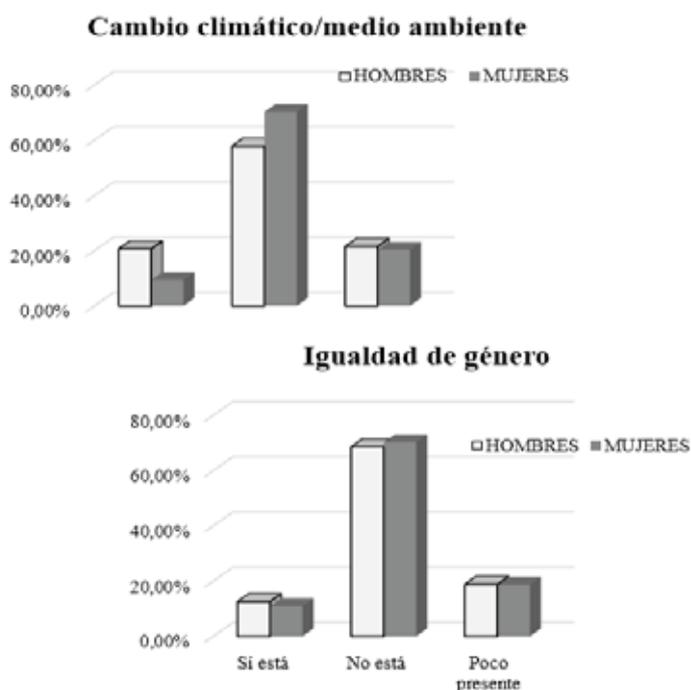
Presencia de los ODS en el currículo



En este primer análisis, se puede observar un desajuste claro, en todos los ítems, entre la presencia en el currículo que querría el alumnado y la real.

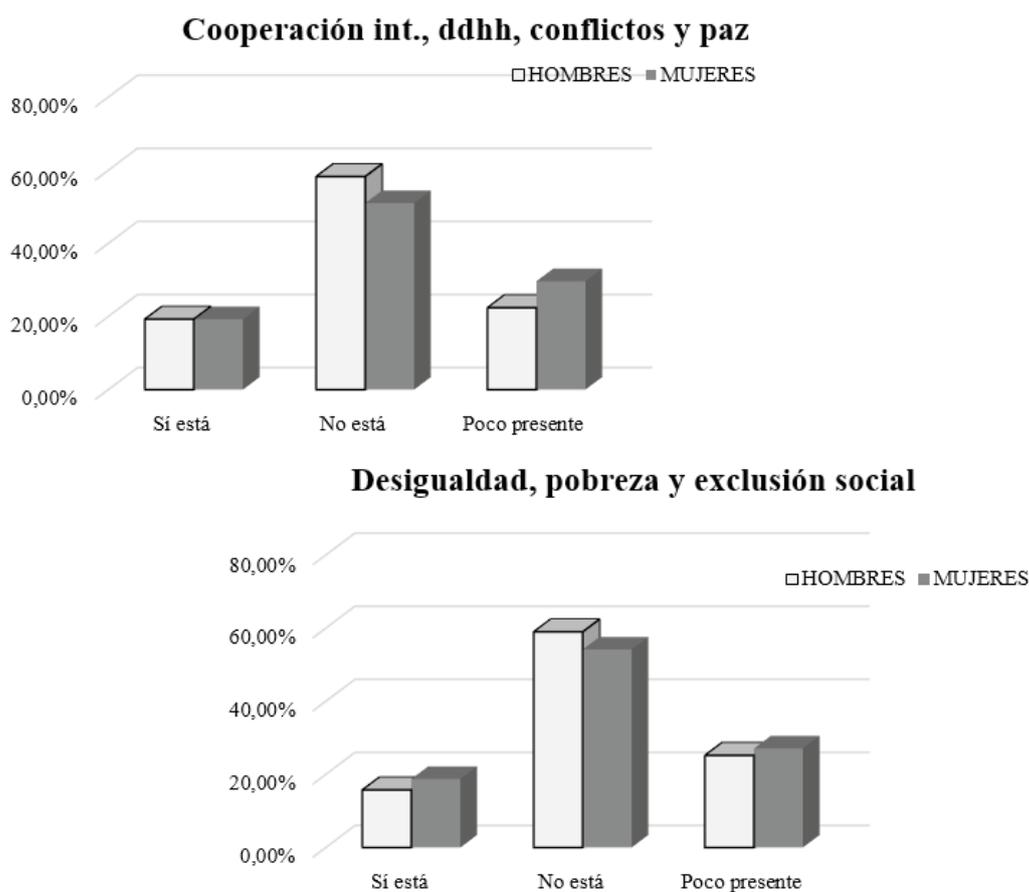
Respecto a la influencia del sexo en el indicador, en las dimensiones cambio climático e igualdad de género son las alumnas las que en mayor proporción (70'31% en ambos casos) detectan una falta de estas temáticas en sus grados (Gráfico 7), frente al 57'85% de alumnos; para los contenidos relacionados con el cambio climático, y al 68'61% para la dimensión igualdad de género.

Gráfico 7



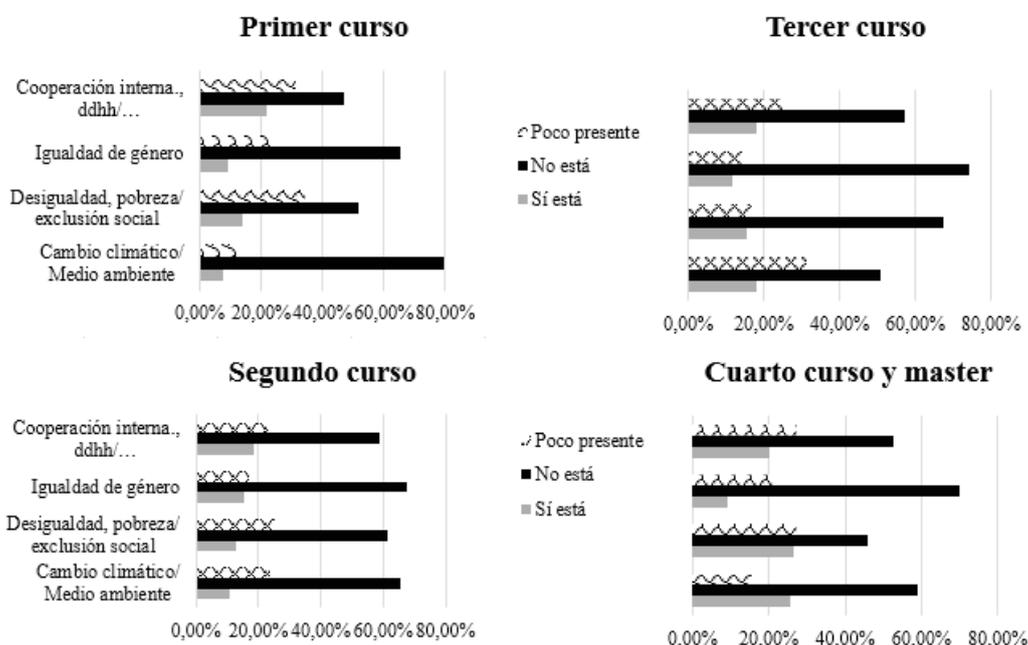
En las otras dos dimensiones del indicador (Gráfico 8), son los alumnos los que presentan mayores porcentajes; así en la dimensión de cooperación internacional el 58'30% contestan que esta temática no se encuentra en el currículo de su grado frente al 51'04% de las alumnas, y en la dimensión de desigualdad y pobreza el 59'01% de los alumnos responde que *No está*, y en las alumnas el 51'04%. En aquellas dimensiones en las que el porcentaje a la respuesta *No está* en el currículo es mayor en las alumnas, también son las dimensiones en las que se da una mayor diferencia con la proporción de alumnos que responden lo mismo.

Gráfico 8



Por último, en el Gráfico 9 se presentan los resultados del análisis desagregado por curso. Con independencia del nivel cursado, en todas las dimensiones, como mínimo en una proporción superior al 45%, el alumnado declara que las dimensiones no están reflejadas en el currículo. Donde sí se aprecia alguna diferencia, por curso, es en qué dimensión detectan la menor presencia. El alumnado de primero sitúa en primer lugar a la dimensión cambio climático (el 79'69% responde que *No está en el currículo*); mientras que en tercero y cuarto es la dimensión sobre igualdad de género, con porcentajes para la respuesta *No está* del 74'03% y 70'00%, respectivamente; en segundo curso, la mayor falta se la otorgan a la dimensión cambio climático (65'68%).

Gráfico 9



Los resultados analizados llevan a interpretaciones que se han de hacer con cautela, son resultados que pueden estar condicionados, tanto por el tipo de asignatura de cada curso, como por los años que lleve el alumnado en el grado; las dos circunstancias pueden modificar los resultados del indicador; sería interesante realizar un análisis más profundo.

Con el análisis de las dos dimensiones, queda claro el desajuste que se produce actualmente entre el contenido de los currículos y las demandas de la mayoría del alumnado, respecto a los ODS.

Conclusiones

Los ODS han perfilado un marco importante para que desde los currículos universitarios se les ayude a las alumnas y alumnos a entender e interiorizar los mayores problemas que afectan a la humanidad, y así, en el futuro contribuyan a sus soluciones. Para ello el espíritu de los ODS ha de estar integrado en los currículos; han de servir como reflexión para los diseños curriculares.

Los ODS han de entenderse como una propuesta de valores que el alumnado universitario considera que deben abordarse desde los currículos, y que hoy no se está haciendo. Se presenta una gran oportunidad, que comparte el alumnado, para que desde el diseño curricular de los grados se integren en las universidades buenas prácticas dirigidas hacia una educación para la transformación.

Bibliografía

Asociación Catalana de Universidades Públics (2017). *El compromiso de las universidades catalanas con los Objetivos del Desarrollo Sostenible: hacia una educación transformadora por un mundo nuevo*. Recuperado de <<http://www.acup.cat/ca/publicacio/declaracio-el-compromis-de-les-universitats-catalanes-amb-els-objectius-de>>.

CRUE (2016). *Resumen de los Diálogos sobre Universidad y Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <<http://www.ocud.es/es/pl29/actividades-propias-y-en-red/id2086/resumen-de-los-dialogos-sobre-universidad-y-desarrollo-sostenible.htm>>.

Mansell, R. y Tremblay, G. (2015). *La renovación de las sociedades del conocimiento para la paz y el desarrollo sostenible*. Brasil-UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=234794&gp=0&ll=5>>.

Mulá, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J. & Alba, D. (2017). Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development A review of professional development initiatives for university educators. *Journal of Sustainability in Higher Education*, 18 (5), 798-820.

Murga-Menoyo, M.A. (2015a). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), julio-diciembre 2015, 55-83.

Murga-Menoyo, M.A. (2015b). Formar para transformar: Hacia una práctica docente orientada al desarrollo sostenible. Presentación. *Foro de Educación*, 13 (19), julio-diciembre 2015, 13-18.

Sustainable Development Solutions Network (2017). *Cómo empezar con los ODS en las Universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico*. Recuperado de <<http://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>>.

Ull Solís, M.A. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 14 (3), 46-58.

Universidad de la Rioja (2017). Experiencia ODS 4. EDUCACIÓN: *Programa de sensibilización con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la Universidad de la Rioja*. Recuperado de <<http://www.ocud.es/agenda2030/es/pl28/recursos-universidad-2030/experiencias/id22/experiencia-ods-4-educacion-programa-sensibilizacion-agenda2030-ur.htm>>.

Viajando a utopía, un proyecto para una ciudadanía global y emancipadora

Sonia Ortega Gaité, Sandra Quiralte Gómez-Comino y Juan Ramón Lagunilla Alonso.

Resumen

El proyecto *Viajando a Utopía, por una ciudadanía global y emancipadora*, busca generar un proceso de transformación y emancipación en clave de educación para el desarrollo en la Universidad de Valladolid, en especial, en los y las estudiantes de Campus de Palencia. Se realiza de forma conjunta entre el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid y la ONG Liga de la Educación y la Cultura Popular, y es financiado por el Área de Cooperación Internacional al Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

Viajando a Utopía, está diseñado en tres planos. En primer lugar, vivir un proceso formativo en el que el alumnado pueda reflexionar y cuestionar el sistema imperante a partir de diferentes claves: feministas, sostenibles, decrecimiento, buen vivir, etc. Todo ello desde metodologías colaborativas y prácticas que ayuden al alumnado a desaprender para aprender otras formas de ser y estar como ciudadanos y ciudadanas críticos y emancipadores. En segundo lugar, se pretende un efecto multiplicador a la comunidad universitaria, a la comunidad escolar, y ciudadanía en general, desde diferentes acciones de concienciación, para ir generando una transformación de mirada en clave emancipadora. Y por último, un pequeño grupo de alumnos y alumnas participan de una experiencia de cooperación educativa en Perú, que significa organizar de forma colaborativa con la entidad local el trabajo de campo y realizar el viaje desde las «gafas» de aprender otras formas de ser y estar en el mundo.

Nos encontramos inmersas en la segunda edición de *Viajando a utopía*, ambas han tenido una muy buena acogida por parte del alumnado y cada viaje es diferente, los y las alumnas hacen que cada proceso formativo sea único.

Introducción

Viajando a Utopía, por una ciudadanía global y emancipadora, nace en el curso académico 2016-17 como un proyecto de Educación para el Desarrollo (EpD) de la ONG Liga de la Educación y Cultura Popular (LEECP) y financiado por el Área de Cooperación Internacional al Desarrollo de la Universidad de Valladolid (UVA). Se implementa en el Campus de Palencia con el apoyo del Departamento de Pedagogía y la Facultad de Educación de Palencia, abierto a toda la comunidad universitaria de la UVA aunque de forma específica al alumnado de educación escolar y social.

La sociedad ha ido evolucionando hacia una mayor desigualdad, a lo que se unen las diferentes crisis económicas, sociales y políticas a nivel global con descriptores diferentes según la zona planetaria en la que nos situemos. Las consecuencias de todo ello están relacionadas con la deshumanización del sistema, la caída de muros arancelarios, la construcción de muros para prohibir el cruce de fronteras, la crisis de refugiados, la insostenibilidad medioambiental y un largo etcétera que ha provocado que las desigualdades sean mayores que en ningún otro momento de la historia y la persona ya no sea un valor en sí misma. La globalización, el sistema capitalista y el neoliberalismo nos ha enseñado que la persona tiene valor «según la cantidad de cosas que uno puede tener o producir» o lo que es lo mismo «la inmensa mayoría de la humanidad no tienen más que el derecho de ver, oír y callar» en palabras de Eduardo Galeano (2000, p.222).

Todo ello sujeto a un realidad nacional e internacional, como señala Martínez Alegría «marcada por la globalización y sus consecuencias, y la crisis de los modelos de desarrollo, aspectos que permitirían trazar las características que integrarían una propuesta de EpD futura» (2013, p.135). *Viajando a Utopía* parte de un planteamiento de quinta generación de EpD, que considerándolo un enfoque relevante, es necesario repensar, tal y como señalan Celorio y Celorio (2012, p.23): «debería ampliarse y hacer más complejo, tanto en lo que se refiere a las visiones sociales alternativas al desarrollo -desarrollo humano local sostenible, sumak kawsay, decrecimiento, democracia inclusiva, de «vidas vivibles»...- como desde el punto de vista de alternativas educativas que restituyan el papel social y cultural de la educación en relación con el mundo no formal e informal, con el compromiso de la comunidad, con la dimensión global y colectiva del aprendizaje, con la implicación de los agentes sociales, etc.». Por ello, se plantea un proceso formativo que recoja las diferentes visiones alternativas señaladas, dividido en tres momentos: formativo, efecto multiplicador y cooperación educativa en Perú.

Objetivos de *Viajando a Utopía*

Actualmente las universidades han ido implementando diferentes programas de movilidad que buscan, por un lado, la dinamización de la dimensión internacional de las universidades y, por otro, de potenciación de las líneas de cooperación para el desarrollo desde las universidades. En 2005 la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) en el artículo ocho resaltó la importancia de entender la cooperación universitaria como un proceso de enriquecimiento humano y académico a las personas que participan y las universidades de pertenencia, con el fin de colaboración desinteresada y desde un compromiso solidario de la comunidad universitaria.

El proyecto de EpD que aquí presentamos, pretende ser un referente a nivel universitario para los y las alumnas, y en general para la comunidad universitaria, que tengan inquietud y quieran dar un primer paso hacia la EpD y la cooperación educativa para seguir profundizando a nivel personal y profesional. Se trata de generar un proceso de transformación de ciudadano/a pasivo/a a ciudadano/a crítico/a, global y emancipado/a con múltiples miradas que buscan un mundo más justo, solidario y humano.

Viajando a Utopía busca fomentar la toma de conciencia sobre la situación de desigualdad e injusticia global, con el fin de contribuir a la transformación social, política y humana en clave de educación para el desarrollo. Se trata de lograr que las personas que participan en el proyecto reflexionen y aprendan a cuestionar las diferentes realidades que conviven, de forma desigual, a nivel planetario. Lograr que cada participante viva un proceso propio de repensar los imaginarios creados desde una única mirada para incluir múltiples miradas en su concepción del mundo, para conseguir una forma de ser y estar en el mundo en clave crítico/a, global y emancipador/a.

Proceso formativo: Repensar y cuestionar para aprender

La primera parte de *Viajando a Utopía* es un proceso formativo de 50 horas presenciales, el curso 2016-17 se inició en noviembre con una sesión quincenal de cinco horas cada una y, el curso actual (2017-18) se comienza en febrero combinando sesiones presenciales cada quince días, misma duración que el curso anterior, y una formación intensiva de fin de semana en un albergue en la provincia de Palencia. En total, durante los dos cursos académicos de implementación de *Viajando a Utopía* han participado más de cincuenta alumnos y alumnas de la UVA.

La forma de realizar el curso, busca generar un espacio de diálogo abierto de forma individual o colectiva para que las personas participantes puedan romper los esquemas mentales diseñados desde la mirada etnocéntrica. Siguiendo el marco cerrado por diferentes autores y autoras -Baselga y Ferrero (1999, p.39), Ortega (2007, p.24) y Celorio (2013)- se trabaja desde las diferentes estrategias, también llamadas dimensiones, de EpD para identificar aspectos en relación a la forma

de hacer y entender cada proceso en cuatro estrategias (Celorio 2013): sensibilización; formación; investigación; e incidencia política y movilización social. En ese sentido se plantea que:

«Cada una de ellas cuenta con técnicas o dinámicas propias y se pueden considerar complementarias entre sí. La sensibilización siempre es una fase previa a cualquier proceso de EpD más estructurado. La formación o capacitación tanto en sus vertientes formales como no formales afianzan el conocimiento de los colectivos destinatarios y contribuye a su empoderamiento. Por su parte, la investigación es un observatorio permanente de la actualidad que nos permite identificar nuevas problemáticas, profundizar en la comprensión de estas y actualizar su estado en cada momento. Finalmente, la movilización social y la incidencia política constituyen las herramientas para el cambio social al intentar concitar al mayor número de personas en las acciones de denuncia y presión» (Celorio, 2013).

Además, para el proceso formativo que realizamos se incluye una nueva estrategia bajo la nomenclatura «Informa sesgadamente», que haga consciente al alumnado de la «manipulación» que viven de forma permanente en clave capitalista, neoliberal y patriarcal desde los medios de comunicación, redes sociales y, de forma general, en su día a día. De esta forma, nos facilita las estrategias necesarias desde la estructura de: qué enseñar; actitudes que promueven; y procedimiento de enseñanza aprendizaje que sugieren como vemos en la tabla.

Tabla 1. Estrategias de Educación para el Desarrollo para el análisis de los manuales escolares

	Informa sesgadamente	Sensibiliza	Educación - Formación	Investigación	Incidencia política y Movilidad Social
Qué enseñar (objetivos y contenidos)	Proporciona una visión que refuerza el etnocentrismo y un contenido unidireccional. Facilita una mirada superficial que no permite el cuestionamiento. Un conocimiento insuficiente.	Alerta sobre situaciones de injusticia y sus causas. Difunde propuestas. Cuestiona las injusticias y no profundiza en sus causas.	Comprende los problemas, conciencia y orienta la acción hacia un cambio a nivel local y global. Analiza las causas en profundidad desde una perspectiva global.	Analiza en profundidad las diferentes cuestiones relacionadas con el desarrollo. Fundamenta propuestas. Estudio e investigación sobre la temática del desarrollo en todas sus dimensiones.	Participa en las decisiones sociopolíticas que se adoptan en los países desarrollados y afectan a los países en desarrollo. Propone alternativas sociopolíticas en materia de desarrollo.
Actitudes que promueven	Perpetúa el círculo vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia.	Inicia la concientización. Rompe el círculo vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia.	Concientización, comprensión de los problemas orientado a la acción.	Fundamenta actitudes orientadas hacia propuestas de acción e intervención.	Favorece el compromiso para la implicación política y la acción social.
Procedimiento de enseñanza-aprendizaje que sugieren	Enfoques orientados al conocimiento único y acrítico.	Enfoques orientados al conocimiento superficial (datos, evidencias, titulares, noticias...).	Enfoques orientados a la toma de conciencia y una visión crítica.	Enfoques orientados a un análisis y conocimiento profundo desde diferentes perspectivas, interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.	Enfoques orientados a potenciar una visión multidimensional, que instan a la acción participativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Baselga y Ferrero (1999, p.39), Ortega (2007, p.24) y Celorio (2013).

El proceso formativo se basa en tres grandes bloques de contenidos. En primer lugar, un bloque bajo el título *Punto de partida, ¿qué sabemos del mundo?*, que proporciona contenidos relacionados con la desigualdad a nivel global y en clave de género, temas respecto a participación y formación política, también se trabaja los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cuestiones relacionadas con la interculturalidad, el buen vivir, decrecimiento, etc. El segundo bloque *Educación para la ciudadanía global y emancipadora* presenta las generaciones de la EpD, los objetivos, metodologías y se analiza en clave de EpD anuncios, campañas de ONGD, manuales didácticos, etc., para ir educando la mirada desde una perspectiva de EpD. Por último, el tercer bloque *EpD y transformación social*, plantea el diseño, realización y evaluación de acciones de EpD para diferentes colectivos.

Efecto multiplicador: Compartiendo saberes

La segunda parte del proyecto *Viajando a Utopía* plantea compartir lo aprendido en diferentes espacios educativos con la comunidad universitaria y la ciudadanía en general. Se trata de organizar, diseñar y realizar diferentes acciones educativas en clave de EpD para fomentar un proceso de sensibilización, relativo a los temas trabajados durante el proceso formativo.

Durante las dos ediciones realizadas, se han diseñado acciones en educación escolar y social. En el ámbito escolar se ha trabajado con alumnado de primaria, secundaria y universitario. Y respecto a la educación social se realiza diferentes acciones en proyectos socioeducativos que realiza la LEECP con población juvenil y adulta en Palencia (capital y provincia).

También se colabora con otras entidades que trabajan con población adulta, como la Universidad Popular de Palencia y el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Junta de Castilla y León.

Por otro lado, se participa en Radio Colores, una emisora comunitaria, gracias a la que se ha podido dar a conocer el proyecto *Viajando a Utopía*, además de reflexionar en torno a diferentes temas en clave EpD. Gracias a su colaboración, de forma continuada el programa y los contenidos abordados en el proyecto llegan a su audiencia a través de una serie de cuñas de radio para sensibilizar a la población en general.

Por último, se realiza un encuentro y exposición fotográfica para la comunidad universitaria y la ciudadanía en general; en el mismo, los y las alumnas puedan contar el proceso vivido y presentar el trabajo realizado desde los tres aspectos que contempla el proyecto, a los que hemos hecho alusión en este trabajo.

Cooperación educativa en Perú: Ampliar las miradas

El viaje a Perú tiene como objetivo ampliar las miradas de los y las participantes, que conozcan un trocito del mundo desde otros parámetros y premisas, como dice Eduardo Galeano «Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y sus colores: las mil y una maneras de vivir y de decir, de creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años» (1999, p.25).

El alumnado que realiza el viaje recibe una pequeña beca económica que no supone el total del coste del billete de avión ni la manutención, lo que supone que ellos y ellas también se tengan que organizar para conseguir otras formas de recaudación económica como venta de camisetas con mensajes en clave EpD. Es interesante señalar, que las acciones que diseñan para conseguir recaudar dinero son realizadas por todo el grupo de *Viajando a Utopía*, aunque solo viajen a Perú un número más reducido.

El viaje está centrado en Ayacucho (Perú), la LEECP trabaja en colaboración con la entidad TAREA que centra su trabajo en la formación docente, publicación de materiales e incidencia política a nivel educativo. La duración de este viaje oscila entre diez y doce días, se busca conocer y aprender de los diferentes proyectos de cooperación educativa que ejecuta TAREA. Todo ello, permite a los alumnos y alumnas conocer la realidad de las zonas rurales y los contextos de diferentes municipios de primera mano y vincularse con distintos proyectos educativos de formación de profesorado en clave intercultural y de género. Además, toman contacto con proyectos socioeducativos con jóvenes que trabajan la prevención de violencia escolar, la participación e incidencia política.

En ese sentido, el viaje «ofrece, pues, escenarios ricos en variedad para la experiencia vital y de aprendizaje de los y las estudiantes que participan (...), una oportunidad única de crecimiento personal y profesional que sobrepasa los límites de la formación académica. Esta experiencia formativa y de cooperación moviliza (...) habilidades y capacidades que ayudan al alumnado (...) a conocer y trabajar en una realidad muy distinta, que exige un cambio de mirada y un gran esfuerzo y compromiso individual y colectivo» (Carbonell y Carrillo, 2007, p.7).

Antes de viajar, además del proceso formativo comentado anteriormente, se trabaja con el alumnado una serie de documentos de referencia. Siendo uno de ellos, la forma de ser, estar y hacer en el mundo de la cooperación como señala García Roca «No vengán ayudar sino a encontrarse con nosotros (...) en ese encuentro se intercambia identidades, se construye amistades y se empieza a experimentar que somos ciudadanos del mundo (...) experimenten lo que es vivir con pocos recursos (...) la oportunidad de vivir con el tiempo por delante, sin teléfono móvil (...) experimenten el choque con nuestra realidad, con las injusticias y los desequilibrios macro-económicos, con la polarización de la riqueza (...) que estén dispuestos a sentirse parte del proyecto en el que van a participar, no desde fuera sino desde dentro (...) si vienen como superiores, sabios o competentes, pronto les utilizaremos para otras cosas ya que nos habrán reducido a objetos de conquista» (2011, pp. 92-99).

El viaje supone para los alumnos y las alumnas una transformación de miradas, en total han participado catorce, de los cuales, más de la mitad han continuado profundizando en educación para el desarrollo y la cooperación educativa con otro tipo de becas, practicum, realización de trabajos final de grado o/y formación de máster, etc., lo que supone que este tipo de experiencias influye directamente en el alumnado participante.

Conclusiones

Viajando a Utopía, por una ciudadanía global y emancipadora, es un proyecto vivo y flexible. Los ritmos y decisiones se van tomando con los y las participantes de cada curso académico, lo que hace que cada *Viajando a Utopía* sea único.

Tratándose de un proyecto en continuo cambio que se moldea en función de las personas participantes, sus intereses y los temas que acontecen, algunos cambios interesantes ya se han realizado; en primer lugar, en la segunda edición se ha incluido durante el proceso formativo un fin de semana de convivencia y formación intensiva que ha facilitado la cohesión de grupo. En segundo lugar, también en la segunda edición, fueron los propios alumnos y alumnas quienes decidieron, con sus propios criterios, quiénes realizaban el viaje de cooperación educativa a Perú. En tercer lugar, la colaboración y participación en la emisora comunitaria supone un plus a efectos de difusión e interiorización del mensaje y temas abordados en el curso. Los debates, las entrevistas y la elaboración de cuñas radiofónicas, coordinadas y gestionadas por el alumnado y profesorado de forma conjunta, suponen una implicación constante que da cuentas de la propia evolución en términos formativos de las personas que participan.

Por último, nos parece interesante destacar que el propio «boca a boca» de los y las participantes de cada edición, es el que genera que la matrícula cada curso supere las expectativas iniciales. *Viajando a Utopía, por una ciudadanía global y emancipadora* busca ser un proyecto para los y las estudiantes, que sientan que ellos y ellas son los protagonistas para lograr aumentar su interés y motivación en cada sesión, mostrando que la educación es pieza clave en la transformación de otro mundo posible y necesario y el cambio comienza por ellos y ellas.

Bibliografía

- Baselga, P., Ferrero, G. y Boni, A. (Coord.) (2000). *La educación para el desarrollo y las administraciones públicas españolas*. (Informe ejecutivo encargado por la oficina de planificación y evaluación. SECIPI – MAE). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de <http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/13.ED_Administraciones.pdf>.
- Carbonell, J., Carrillo, I. (2007). *Formación y cooperación. Una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica*. Barcelona: Octaedro.
- Celorio, G. (2013). *Sensibilización y Educación para el Desarrollo*. En F. Agost, R. Mar (Coords.), *Cooperación descentralizada pública. Introducción, enfoques y ámbitos de actuación* (pp. 225-261). Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Celorio, J. J. y Celorio, G. (2012). *Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad*. En R. Domínguez y S. Tezanos, (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional de Estudios de Desarrollo, Santander, España*. Recuperado de <<http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/175.pdf>>.
- CRUE (2005). *Código de conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo*. Recuperado de <www.crue.org/areainternacional/Cooperacion>.
- Galeano, E. (2000). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García Roca, X. (2011). *Ética del Cooperante*. En Martínez Usarralde, M. J. (Ed.), *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación* (pp. 91-99). Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Martínez Alegría, N. (2013). *De la cooperación a la educación para el desarrollo antecedentes y perspectivas futuras en la universidad pública de Navarra*. (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Navarra, España.
- Ortega, M^a. L. (2007b). *Estrategia de Educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

La construcción de saberes subalternos, situados e insurgentes desde las luchas territoriales: territorio y formas de vida en los nuevos modos de pensar/hacer la revolución

Andrea Bartolo.

Resumen

El presente trabajo quiere ser una pequeña aportación teórico-práctica a la lucha por la *justicia epistémica* (Meneses y Santos, 2011), en el marco de los debates sobre búsqueda de lugares/ sujetos epistémicos *otros*, *devenir-indígena* del conocimiento y descolonización del conocimiento en Occidente (Danowsky y De Castro, 2014). Consciente que, como nos enseñan las Epistemologías del Sur y los estudios descoloniales, también en el Occidente geográfico hay *Sures epistémicos y políticos* (Quijano, 2000; Santos, 2010b), lugares de enunciación silenciados/invisibilizados por la Modernidad capitalista, colonial y patriarcal y por las *líneas de exclusión abismal* por ésta trazadas (Santos, 2010a). En este sentido la hipótesis epistemológica de este trabajo es que los movimientos sociales han sido históricamente –y siguen siendo en la actualidad– *sujetos de conocimientos* silenciados y *r/existentes*, *Sures teóricos, epistémicos y políticos*, subalternos e insurgentes.

A nivel teórico, se profundizarán las aportaciones a la teoría política que se están implementando desde los movimientos territoriales actuales, indagando como los conocimientos prácticos producidos desde los movimientos están cambiando las formas de pensar/hacer la revolución; en particular, se debatirán algunos conceptos (territorio, comunidad, formas de vida, modos de habitar) que, surgidos desde las luchas y desde sus sujetos, están asumiendo centralidad en la teoría crítica contemporánea (Bartolo, 2016). Entre las referencias fundamentales respecto a estos conceptos, se debatirán en particular las aportaciones teórico-prácticas de las EZLN (2015 y 2017), del Comité Invisible (2014 y 2016), del Colectif Mauvaise Troupe (2014 y 2016a y 2016b) y de la co-investigación hecha por el Movimiento No Tav de la Valsusa (Askatasuna, 2013); y se profundizará como estas elaboraciones han sido introducidas en el pensamiento crítico latinoamericano (Zibechi, 2008, 2011, 2014 y 2015; Rivera Cusicanqui, 2010 y 2016; Porto-Gonçalves, 2006; Holloway, 2002) y en el pensamiento autónomo italiano (Tarí, 2016 y 2017; Roggero, 2016).

El objetivo de esta comunicación es contribuir al movimiento de descolonización del conocimiento –y de destitución de la Ciencia Abismal–, a partir del empoderamiento de *lugares epistémicos fronterizos* (Mignolo, 2003; Walsh, 2005) y de la visibilización de *modos de pensar/hacer otros*. Estas formas *otras* de construcción del conocimiento (*post-abismales, no modernas, insurgentes*) se dan cotidianamente en las luchas sociales y dentro de los movimientos –en sus praxis y en sus planteamientos políticos, en sus *conocimientos prácticos* y *prácticas de conocimiento*– (Leyva-Solano, 2011). A nivel epistemológico, se propondrán la *parcialidad* contra la Neutralidad, la *subjetividad* y el *compromiso* contra la Objetividad, la *articulación con* –y la *composición en*– el Sujeto, contra y más allá de la *mirada sobre* –y de la *representación de*– el Objeto de estudio (Colectivo Situaciones, 2003; Hale, 2008). La hipótesis general es que, para descolonizar el conocimiento sobre los MMSS, hay que dar voz a los mismos movimientos, hablar de(s)de sus lugares epistémicos, de(s)de su teoría –situada, parcial y encarnada– de(s)de sus formas de construir conocimiento, poniendo las bases para la construcción de una *ciencia subalterna*, una *ciencia menor*, no capitalista, no moderna y post-abismal.

Preguntas: ¿Son, en la actualidad, los movimientos territoriales sujetos de conocimiento? Qué aportaciones se están haciendo, desde estos movimientos y desde las luchas, a la teoría crítica contemporánea? En qué modo las nuevas formas, gramáticas y prácticas (situadas, comprometidas, parciales) de estos movimientos están cambiando las formas de pensar/hacer la revolución?

Los movimientos sociales como Sures epistémicos y sujetos de conocimiento¹

El presente trabajo tiene el objetivo de ser una pequeña aportación a la lucha por la *justicia epistémica/cognitiva* (Meneses y Santos, 2014), en el marco de la búsqueda de lugares/sujetos epistémicos *otros* y del movimiento de descolonización del conocimiento en Occidente. En efecto, como nos enseñan las *Epistemologías del Sur* y los *estudios descoloniales*, también en el Occidente geográfico hay *Sures epistémicos y políticos* (Quijano, 2000; Santos, 2010b), lugares de enunciación silenciados/invisibilizados por la Modernidad capitalista, colonial y patriarcal y por las *líneas de exclusión abismal* por ésta trazadas (Santos, 2010b). En este sentido la hipótesis epistemológica de este trabajo es que los movimientos sociales (MMSS) han sido históricamente –y siguen siendo en la actualidad– *sujetos de conocimientos* silenciados y *r/existentes*, *Sures –teóricos, epistémicos y políticos–* subalternos e insurgentes.

A nivel general, descolonizar el conocimiento de/con los MMSS implica proponer/practicar una *interrupción epistemológica* contra las disciplinas hegemónicas (sociología y antropología de los MMSS), entendidas como específicos *dispositivos abismales* de la Ciencia Moderna. En particular, hay que destituir la *mirada fotográfica y cosificadora* sobre la realidad social de éstas y su *fundamentalismo disciplinar* (Segato, 2013) –que produce efectos de poder, de verdad y de colonialidad sobre sus “objetos de estudio”– impugnándolas como *dispositivos de gobierno* y de *despolitización* de los MMSS. Para poner en práctica esta *interrupción de(con)stituyente*, se planteará el método de la *ecología de los saberes* (como *contra-epistemología*) y las *sociologías de las ausencias* y de las *emergencias* (como *herramientas post-abismales*), con el objetivo de visibilizar/implementar otros modos de producir conocimiento (Santos, 2010a). Estas formas *otras* de construcción del conocimiento (post-abismales, no modernas, insurgentes) se dan cotidianamente en las luchas sociales y dentro de los movimientos –en sus praxis y en sus planteamientos políticos, en sus *conocimientos prácticos* y *prácticas de conocimiento–* (Leyva Solano, 2011).

El objetivo de este artículo es plantear algunas categorías y conceptos que, a partir de las luchas territoriales –desde sus teorizaciones y de sus conocimientos prácticos– están cambiando el modo de entender la revolución hoy en día. En particular, se profundizará la re-significación y politización del concepto de *territorio* que se ha hecho, en los últimos 20 años, desde los movimientos territoriales, como ejemplo de la *potencia* –no solo práctica y analítica, sino *teórica–* de estos movimientos.

A nivel empírico, se profundizará sobre todo como se ha introducido y elaborado el concepto de territorio por el Movimiento No Tav de la Valsusa (Italia) y por algunos grupos de militantes investigadores europeos, aunque, más en general, la hipótesis es que esta categoría, como muchos otros conceptos (comunidad, autonomía, forma de vida, habitar, destitución) constituyen un bagaje político-conceptual *construido colectivamente* por muchos movimientos territoriales de la actualidad, desde el Sur al Norte del mundo.

Pesar/hacer la revolución en el siglo XXI: una aproximación, desde la ecología de los saberes, a las teorizaciones de los movimientos territoriales y del pensamiento crítico contemporáneo

En los últimos años los movimientos territoriales y de base comunitaria han sido uno de los sujetos políticos (y teóricos) más interesantes dentro de los movimientos anticapitalistas contemporáneos. Las luchas que hablan de territorio, de comunidad, de autonomía, de ontologías, cosmogonías y modos de vivir *otros* –en particular gracias a las aportaciones de los movimientos del Sur del mundo– están resonando y se están difundiendo globalmente –a nivel de prácticas, de teorías y de

1 El autor ha considerado pertinente retomar en este primer apartado algunos elementos del resumen.

imaginario-. Estas luchas y nuevas subjetividades emergentes están cambiando y descolonizando, a nivel global, las formas de *pensar/hacer la revolución* (Zibechi, 2014 y 2015): antes los proyectos de emancipación de la Izquierda histórica (moderna y occidental) se focalizaban sobre la *toma del poder*, la construcción del *socialismo* (económico y gubernamental), la apuesta por la vanguardia de un *Sujeto Histórico*, dentro de una estrategia *universalista* y una *forma moderna* (y eurocéntrica) de entender la revolución.

Hoy en día, a partir de las luchas territoriales y comunitarias –y gracias al movimiento de descolonización de las teorías y de las prácticas que se está impulsando a nivel global– se están dando muchas rupturas teórico-prácticas, a nivel de *praxis*, de *subjetividades* y de *gramática política*, que podemos resumir en los siguientes puntos: más allá de la *toma del Poder*, se apuesta por el *poder/hacer* (Holloway, 2002), por la construcción de *contrapoderes territoriales y comunitarios* y de *poderes no estatales* (Zibechi, 2007 y 2011). Al gobierno y a la gestión de un territorio y de una población, se opone el *auto-gobierno comunitario* y la *autonomía integral* (Zibechi, 2011 y 2014), basadas sobre una *diferente relación* con el territorio y con el mundo (Mauvaise Troupe, 2016a; Comité Invisible, 2014). Más que por la construcción de un nuevo Sujeto Histórico (que ha sido uno de los *dispositivos abismales* de la Izquierda moderna occidental) se apuesta por la construcción de *nuevas territorialidades emancipadoras* (Porto-Gonçalves, 2006; Zibechi, 2011), de *formas de vivir* y de *habitar el mundo otras* –comunales, inclusivas, no capitalistas, no coloniales y no patriarcales– (Rivera Cusicanqui, 2010; Tarì, 2017).

Estos debates no se están dando solo dentro del pensamiento crítico y autónomo –latinoamericano y europeo– sino que se están impulsando y difundiendo desde los mismos movimientos: estas rupturas teórico-prácticas se están construyendo desde las luchas no solo en el sentido que son teorías que surgen de las prácticas –teorías que se hacen derivar de las acciones de los movimientos–; sino que son teorías que se están elaborando *en/desde las praxis* de los movimientos, son la expresión de los *conocimientos prácticos* y de las *prácticas de conocimiento* de los movimientos (Leyva Solano, 2011) –teorías y abstracciones elaboradas y ensambladas *en/desde* las luchas y *por/para* los movimientos–, irreductiblemente ligadas a la *praxis*, al *conflicto* y al *antagonismo*.

Para hacer dialogar los saberes situados desde las luchas y la teoría crítica una herramienta muy importante es la *ecología de los saberes* (Santos, 2010a), que da un marco teórico-metodológico para *ensamblar/articular* conceptos académicos y *conocimientos prácticos* producidos desde/por/para las luchas sociales –saberes legitimados por la Academia y saberes subalternos/subalternizados–, coherentemente con los planteamientos de la *sociología de las ausencias* y de la *sociología de las emergencias* (Santos, 2010a y 2010b). Para llevar a cabo la tarea de composición de la *ecología de los saberes* se utilizará la *traducción intercultural* (Santos, 2004 y 2010a), proceso post-abismal de composición/articulación entre saberes epistemológicamente y ontológicamente *diferentes e inconmensurables*. El objetivo de ésta es crear puentes (conceptuales, lingüísticos, epistémicos) entre saberes hegemónicos/académicos –mediante un *uso contra-hegemónico* de éstos– y saberes subalternos, históricamente invisibilizados/subalternizados por los procesos de colonialidad y de valorización del Capital.

La *ecología de los saberes* nos da un marco para hacer dialogar, articular y componer los saberes producidos desde diferentes movimientos territoriales –desde el Sur al Norte del mundo–: por ejemplo, sobre *territorio*, *comunidad*, *autonomía*, *destitución* y *secesión*, se pueden ensamblar las aportaciones de los *seminarios-semilleros* de las EZLN (2015 y 2017), del Colectif Mauvaise Troupe (2014, 2016a y 2016b), del autor colectivo Comité Invisible (2014 y 2017) y del grupo de investigadores militantes Colectivo Situaciones (2002). A la vez, la *ecología de los saberes* nos permite articular estos conocimientos situados y parciales con los análisis del pensamiento crítico y autónomo contemporáneo: a nivel europeo, los análisis sobre *formas de vida*, *modos de habitar* y *construcción de la Comuna* de Marcello Tarì (2016 y 2017) y de los mismos Comité Invisible (2014) y Colectif Mauvaise Troupe (2016a y 2016b); por otra parte, se pueden componer estas aportaciones con el *pensamiento crítico latinoamericano* y el *pensamiento descolonial*, por ejemplo con los

análisis de Raul Zibechi sobre *territorios en resistencias, autonomía integral y contra-instituciones* (2006 y 2011) y con las aportaciones sobre *modos de vivir, devenir-indígena, descolonización integral* de Silvia Riviera Cusicanqui (2010 y 2016) y de Deborah Danowski y Eduardo Vivieros De Castro (2014).

Estas herramientas teóricas y epistemológicas nos dan algunas claves de lectura para pensar la descolonización de la teoría política contemporánea y de las formas de *pensar/hacer la revolución* desde las luchas, rompiendo la *separación –burguesa y abismal–* entre teoría y práctica política. Un ejemplo claro de como los movimientos territoriales se están constituyendo como *sujetos del conocimiento* y como *laboratorios teóricos* es la re-significación que se ha hecho, en los últimos años, del concepto de *territorio* –junto con algunos conceptos a éste vinculados, como los de *formas de vida y modos de habitar–* como se planteará en el siguiente párrafo.

El territorio como herramienta teórica, política y existencial: descolonizando y actualizando la teoría revolucionaria

La reapropiación y politización del concepto de territorio es un fenómeno relativamente nuevo en el marco de la teoría crítica y de los movimientos autónomos. Durante toda la Modernidad la categoría de territorio ha tenido una *función gubernamental*, actuando como *tecnología política* (Tarí, 2017: 105), antes como dispositivo de *polizei*, jurídico y militar (ocupación territorial), después de *soberanía* (fronteras, control sobre un territorio) y de *gobierno*. En esta última acepción –territorio como *objeto* del gobierno– el territorio ha actuado durante la Modernidad como dispositivo de *producción de subjetividad*, es decir como gobierno/subjetivación de un territorio y de lo que el territorio contiene –personas, animales, cosas, relaciones– (Foucault, 2008; Tarí, 2017).

Desde la ola revolucionaria de los años 1990-2000, protagonizada por las insurrecciones de los pueblos indígenas latinoamericanos (desde Chiapas a Bolivia, desde Venezuela a Ecuador y México), el territorio ha empezado a asumir otro significado: más allá del gobierno, del control y de la gestión –que son las *funciones* del territorio capitalista, del *territorio geométrico* marcado por los *mapas modernos y coloniales–* hay otros territorios, que no son tanto geográficos, como *epistémicos, ontológicos y existenciales*.

Frente a los territorios vacíos, planos y lineales del Capital –territorios entendidos como espacios de valorización económica y de flujos (de capitales y de personas)– hay *territorios rizomáticos, plenos y profundos* – hechos de relaciones, de luchas, de encuentros y de vida. Como afirma Raúl Zibechi, mirando a las luchas territoriales latinoamericanas, “a los territorios homogéneos, sedes de poderes verticales y autoritarios del gran capital, espacios de uniformación de la naturaleza” se oponen, desde estas luchas, “los territorios complejos y diversos de pueblos que sólo pueden existir conviviendo con el entorno, sede de relaciones sociales heterogéneas” (Zibechi, 2011: 91); *territorios autónomos y nuevas territorialidades* donde toman vida y se impulsan “sociedades otras: de valores de uso, comunitarias, autocentradas, femeninas en el sentido profundo del término, que están siendo capaces de producir y re-producir la vida de las personas que participan en ellos” (Zibechi, 2011: 91).

No es que haya desaparecido el uso policial-gubernamental del territorio, sino que ahora el territorio se ha convertido en un campo de *batalla*, de *lucha* y de *hegemonía*. Como subraya el movimiento No Tav de la Valsusa, el territorio es el lugar decisivo donde se juega la batalla entre Capital y la pluralidad de mundos antagónicos, donde se sedimentan “las relaciones de poder y las formas de dominio, así como los procesos de autonomía y de liberación. En otros términos, puede considerarse el teatro de las polarizaciones y del enfrentamiento [...] Es un lugar que tiene historias y tradiciones, pero también está sujeto a transformaciones continuas. En otras palabras, es el lugar concreto de confrontación y contraposición” (Askatasuna, 2013: 26).

El territorio, mediante esta re-significación, ha adquirido centralidad en una perspectiva revolucionaria, en cuanto *forma localizada de atacar globalmente* –siguiendo el lema zapatista de *pensar globalmente, actuar localmente (...)*–, constituyéndose como “el terreno de erradicación del movimiento de contraposición, el ámbito social de recomposición, de realización de un proyecto y de un proceso alternativos. Es el ámbito espacial y temporal en el que viven y actúan los protagonistas del conflicto como sujetos individuales, grupales y colectivos. En el territorio se inervan canales comunicativos y caminos recompositivos” (Askatasuna, 2013: 27).

Como evidencia el Comité Invisible, las luchas territoriales han desbordado el dispositivo de separación local-global, proponiéndose como *formas situadas de localizar lo global, de provincializar lo universal, de inventar territorios, formas de vida y mundos otros* (2014: 77-80). La puesta en juego de las luchas territoriales, pues, no es tanto el territorio, entendido en su connotación espacial-geográfica, sino “las maneras de vivir que se inventan y redescubren durante el conflicto” (Comité Invisible, 2014: 79). Así el territorio, entendido en su sentido *político y espiritual* –no como simple (estático) elemento geográfico– es algo que se construye en la lucha, *durante el conflicto*, es un proceso de *devenir-territorio* (Tari, 2017), en el que se inventan y se experimentan mundos y formas de vida otras. Del mismo modo, cuando se habla de *territorios en secesión*, se está hablando de una secesión que, aún *territorializada y corporeizada* (en la forma de la Comuna), es antes que todo espiritual y existencial: hacer-secesión quiere decir “habitar un territorio, asumir nuestra configuración situada del mundo, nuestra manera de demorar en él, la forma de vida y las verdades que somos y, a partir de esto, entrar en conflicto o en complicidad” (Comité Invisible, 2014: 77).

La cuestión que proponen las luchas territoriales, pues, no es solo que tipo de uso hay que hacer del territorio, ni se limita a la simple defensa del territorio (entendido como algo ya dado), sino que plantean “qué tipo de alteridad los territorios deberían configurar, qué heterogeneidad al presente pueden cultivar hasta llegar a la secesión espiritual y material y hacerse mundo entre mundos” (Tari, 2017: 108). Este proceso no moviliza tanto el estar, sino el *habitar* y el *devenir*: si para la gubernamentalidad y para el Capital el territorio es un espacio de gobierno y de valorización –un recurso y un *medium* para dominar un mundo– para los movimientos puede convertirse en el elemento simbólico-espiritual a partir del que hacer emerger otros mundos, aprender a habitarlos y a expresar en/con ellos formas de vivir otras (Tari, 2017: 110-113).

Conclusiones

Resumiendo, este trabajo quería ser una pequeña aportación al movimiento de descolonización del conocimiento –y de ón de la Ciencia Abismal–, a partir del empoderamiento de *lugares epistémicos fronterizos* (Mignolo, 2003; Walsh, 2005; Bartolo, 2017) y de la visibilización de *modos de pensar/hacer otros*.

Para hacerlo se ha propuesto como, desde los movimientos territoriales –entendidos como Sures epistémicos y políticos– se ha impulsado, política y estratégicamente, un proceso de descolonización de la teoría y de las prácticas políticas, como con el concepto de territorio. Como hemos visto, en las luchas territoriales el territorio no es entendido como elemento geográfico –siguiendo los mapas lineales (coloniales y modernos) del Capital– sino como *campo de lucha*, como *lugar de posibilidades, de conflicto y de experimentación* de formas otras de vivir y de habitar –instituyendo *cartografías no lineales*, heterogéneas, móviles, plenas de relaciones, de vínculos y de vida-.

Más allá de visibilizar los conocimientos prácticos y la capacidad de elaborar abstracciones y de contribuir a la teoría política de los movimientos, la importancia de plantear los *conocimientos situados* de los MMSS reside en que estos sujetos sociales nos vislumbran otras formas de *hacer ciencia* –parciales y comprometidas– contra y más allá de la Ciencia Burguesa y Abismal; como son, por ejemplo, el texto “A sarà dura”, *con-ricerca (con-investigación)* llevada a cabo por el Centro Social Askatasuna (2013) no sobre, sino *desde/con/por y para* el movimiento No Tav –o otros textos

citados-, como "A nuestros amigos" del Comité Invisible (2014) o "Contrée" del Collectif Mauvaise Troupe (2016a). Estos textos, inspirándose en la encuesta obrera italiana y a la IAP de Fals Borda, proponen la ruptura con las metodologías extractivistas y apuestan por construcción de una *ciencia parcial, subalterna y post-abismal*, a la vez que plantean, de forma contundente y desde la praxis, la imposibilidad de separar teoría y práctica política.

El objetivo de este artículo no era tanto defender las posturas teóricas propuestas por los movimientos –respecto a la *centralidad del territorio*, a su re-conceptualización, a la importancia de las luchas territoriales en la actual fase de valorización del Capital– sino que empezaba de unas hipótesis mucho más humildes: evidenciar, por un lado, como los MMSS, y en particular los movimientos territoriales, son hoy en día *sujetos de conocimiento*; y, por otro, plantear que, a pesar de estar invisibilizados y subalternizados por la Academia y la Ciencia Moderna, los *saberes situados, parciales e insurgentes* producidos desde/para los movimientos construyen realidades (de lucha y de vida) relevantes a nivel de práctica y de teoría, ayudando a descolonizar el conocimiento (y las prácticas) y a superar la *separación abismal* entre teoría y práctica política.

Para acabar este artículo se lanzará una hipótesis abierta, coherente con el planteamiento propuesto y con una visión ético-política de pensar la investigación de/con los MMSS: para descolonizar el conocimiento sobre los MMSS hay que dar voz a los mismos movimientos, hablar de(sde) sus lugares epistémicos, de(sde) su teoría –*situada, parcial y encarnada*– de(sde) sus formas de construir conocimiento, poniendo las bases para la construcción de una *ciencia subalterna, una ciencia menor, no capitalista, no moderna y post-abismal*.

Bibliografía

- Askatasuna, Centro Sociale (2013). A sará dura. Storie di vita e di militanza No Tav. DeriveApprodi.
- Bartolo, A. (2017). Movimientos territoriales en el tiempo de las movilizaciones globales: territorio, comunidad y formas de vida. Anuario de MMSS 2015-2016. Fundación Betiko. Recuperado de <http://fundacionbetiko.org/wp-content/uploads/2017/02/20170223_bartolo_movim_territoriales.pdf>.
- Colectivo Situaciones (2002). Apuntes para el nuevo protagonismo social. Ediciones de mano en mano.
- Comité Invisible (2014). *A nos amis*, Paris: La Fabrique éditions.
- Comité Invisible (2017). *Maintenant*. La Fabrique éditions.
- Danowski, D.; De Castro, E.V. (2014). Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins. Cultura e Barbárie.
- EZLN (2015). Pensamiento crítico frente a la hidra capitalista, Seminario-semillero. Cideci-Universidad de la Tierra Chiapas.
- EZLN (2017). Los muros del Capital, las grietas de la izquierda. Seminario de reflexión Crítica. Cideci-Universidad de la Tierra Chiapas.
- Foucault, M. (2008). Seguridad, territorio, población. Ediciones Akal.
- Holloway, J. (2002). Cambiar el mundo sin tomar el poder: el significado de la revolución hoy. El Viejo Topo.
- Leyva Solano, X. (2011). Conocimiento y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado. México, Ciesas, UNICACH.
- Mauvaise Troupe, Collectif, (2016a). Contrées. Éd. de l'éclat.
- Mauvaise Troupe, Collectif (2016b). Défendre la ZAD. Paris, L'Eclat.

- Mauvaise Troupe, Collectif (2014). *Constellations: Trajectoires révolutionnaires du jeune 21e siècle*. Éd. de l'éclat.
- Meneses, M. P.; Santos, B.S. (2014). *Epistemologías del sur* (Vol. 75). Ediciones Akal.
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (Vol. 18). Ediciones Akal.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2006). *A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha*. En Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*, 151-197, Clacso: Buenos Aires.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina*; en Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Rivera Cusicanqui, S. (2016). *Reinventar la Comunidad. Lo indígena como epistémé*.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta limon.
- Santos, B. S. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. S. (2010b). *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO– y Prometeo Libros.
- Santos, B. D. S. (2004). *O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução*. In *Observatorio Social de América Latina* (No. 15, pp. 77-90). CLACSO.
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Tarì, M. (2017). *Non esiste la rivoluzione infelice. Il comunismo della destituzione*. DeriveApprodi.
- Tarì, M. (2016). *Un comunismo más fuerte que la metrópolis*. Traficantes de Sueños.
- Walsh, C. E. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Editorial Abya Yala.
- Zibechi, R. (2014). *Descolonizar la rebeldía: (des)colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipadoras*. Balandre.
- Zibechi, R. (2011). *Territorios en resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Lavaca.
- Zibechi, R. (2007). *Dispersar el poder: los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Ediciones Desde Abajo.

Educación para el desarrollo y pedagogía feminista. Aportes para una formación transformadora en Educación Social

Natalia Hipólito Ruiz e Irene Martínez Martín.

Resumen

Presentamos esta comunicación desde la inquietud de conocer y explicar de qué hablamos cuando hablamos de educación y hasta qué punto ésta puede ser articulada dentro del enfoque del Desarrollo Humano y su relación con la Educación para el Desarrollo (en adelante ED), las pedagogías feministas y la formación universitaria en Educación Social.

Por otra parte, analizamos cómo el Enfoque de Capacidades puede formar a estudiantes del grado de Educación Social para el desarrollo de su ejercicio profesional y para el desarrollo de capacidades de reflexión y análisis, que permiten comprender la necesidad de apostar por el cambio social tanto en lo local como en lo global; un aprendizaje más destinado a la transformación social que, únicamente, a la adquisición de competencias instrumentales “deseables” para la adaptación al mercado laboral.

Se presenta una reflexión teórica que centra el análisis en torno a la conexión que se establece entre ED, pedagogía feminista y Educación Social y se ubica en el concepto y prácticas relativas a la educación en su sentido más amplio. Apostando por las bases teóricas de la Pedagogía Social, incluyendo en ellas la Pedagogía Crítica, los feminismos y la Educación Popular y, acompañándonos de los postulados de Martha Nussbaum sobre el enfoque de capacidades en educación, junto con las dimensiones de la ED-feminista y su intersección con la Educación Social.

Introducción

Pensar la educación y el desarrollo como ámbito de formación universitaria es un reto que es necesario visibilizar en la construcción de “otra universidad”. En esta comunicación tratamos de centrar el debate en el enfoque de capacidades desde una perspectiva feminista para la construcción de una educación crítica y transformadora.

Romper con las estructuras de poder y privilegios supone poner en el centro del debate instituciones tales como la Universidad o la educación formal, esto nos lleva a cuestionarnos cómo construimos el conocimiento, qué vías utilizamos para su transferencia y qué aspectos consideramos relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Encontramos, en el citado enfoque de capacidades, un campo de pensamiento para la acción coherente con estas reflexiones.

Realizar este análisis desde las ciencias educativas, sociales y feministas nos otorga, además, la ventaja de pensar a los sujetos como elementos dinámicos en interacción constante con sus contextos y tiempos, que a su vez son agentes activos de transformación de dichos contextos. Se pone en cuestionamiento la construcción normativa de los privilegios y opresiones, otorgando a la educación ser práctica de libertades en el ser, en el saber, en el sentir y en el hacer.

Pedagogía feminista, decolonial y ED

En los años 90 el concepto clásico de desarrollo experimenta un cambio importante, uno de los principales precursores de este cambio en la forma de entender el desarrollo, fue Amartya Sen.

Este economista indio consiguió que en las estadísticas mundiales se acorralara a la archivalorada "renta per cápita" como indicador y medidor clave del desarrollo y se sustituyera por el Índice de Desarrollo Humano (IDH), actualmente ya generalizado (Albó, 2011).

Para Sen, el desarrollo tenía que ver más con la expansión de libertades y capacidades de los sujetos que con la capacidad económica o el Producto Interior Bruto (PIB). Consideraba que la ampliación de capacidades puede llevar a los países a favorecer el desarrollo ya sea de manera directa (libertades humanas, bienestar social, calidad de vida) o de manera indirecta (puede estimular la productividad, elevar el crecimiento económico, ampliar prioridades del desarrollo) (Sen, 1998). Propone un modelo de desarrollo que permita tener una visión de la humanidad en la que los sujetos no son pacientes a los que hay que atender, sino agentes que se desarrollan tanto individual como colectivamente (Sen, 1998, 2013).

Con esta perspectiva del desarrollo nos cuestionamos ¿qué educación para qué desarrollo? Planteamos la necesidad de superar planteamientos eurocéntricos, racistas, machistas centrados en concepciones del mundo y de la educación anticuadas y privilegiadas; también la necesidad de re-pensar las desigualdades de género, re-pensar la sociedad como organización dicotómica (norte-sur, hombre-mujer...) donde las relaciones, tanto de género como sociales, se sustentan en estructuras de poder repartidas de manera desigual que producen exclusiones y sitúan en los márgenes a quienes no pertenecen al poder normativo (Martínez, Hipólito, y Marí, 2017).

Las pedagogías críticas y emancipadoras nos recuerdan que no es posible mantenerse neutrales en cuanto a las desigualdades, sea por género, lugar de nacimiento, clase... Los estudios realizados con enfoques de-coloniales permiten afirmar que la base de dichas desigualdades tiene raíces estructurales y que, por lo tanto, la solución tendrá que venir desde una transformación del sistema cultural, social y educativa, atendiendo a varios ámbitos de acción.

Sobre este último aspecto, relativo a la construcción de una pedagogía crítica y emancipadora (Martínez, 2016) en clave de desarrollo, las pedagogías feministas abordan distintos planos de análisis y acción: la construcción de las desigualdades desde la interseccionalidad, la diversidad de modelos y relaciones de identidades de género, la inclusión y visibilización de las voces subalternas en los discursos y lógicas de pensamiento y la necesidad de empoderamiento desde lo local, entre otras.

Argibay y Celorio (2005), entre otros, señalan que debemos educar para una ciudadanía crítica construyendo ciudadanos y ciudadanas activas en lo local y lo global, es decir, educar para promover una ciudadanía comprometida con los derechos humanos, la responsabilidad social, la equidad, la toma de conciencia de la disparidad de las formas de vida y la necesidad de participar en acciones democráticas que influyan en acciones políticas, sociales y económicas que favorezcan un desarrollo sostenible. Concebida así, la educación, y por ende, la educación superior, se plantea como una disciplina integral y orientada hacia la participación activa de las poblaciones teniendo como escenario y como meta la equidad. Es por ello que la educación emancipadora será feminista o no será.

En este sentido, pesamos una educación por y para la autonomía y la práctica de libertades, justicia social y equidad. Incluir una perspectiva feminista y postcolonial en este modo de concebir la educación requiere enfrentar las contradicciones de ciertas normas o tradiciones sociales y culturales que confinan a las mujeres a matrimonios prematuros y negociados; les impiden continuar una educación superior y ejercer su vida con plena autonomía; o las excluyen de la vida pública y los espacios de poder. A esta cultura patriarcal cabe sumar la formación de profesionales de la educación, contextos en los que se debe tomar conciencia de la responsabilidad y necesidad de educar para otro mundo posible.

Enfoque de Capacidades y Educación Superior

Como mencionábamos en anteriores líneas, Sen, para explicar el modelo de Desarrollo Humano elabora el Enfoque de Capacidades. La novedad que presenta con respecto a otros enfoques es que el bienestar de los sujetos no depende de los recursos económicos que posean sino de las capacidades y funcionamientos de los mismos y cómo poderlos desarrollar para conseguir cotas más altas de libertad.

De entre algunas personas destacadas que escriben sobre este enfoque, una de las más relevantes, discípula de Sen, es Martha Nussbaum. Aunque existen muchas similitudes en los postulados de ambos, también albergan algunas diferencias, fundamentalmente respecto a las diez capacidades funcionales que presenta Nussbaum, que denomina "capacidades humanas centrales funcionales". Y que se concretan (Gough, 2008; Nussbaum, 2015) en: Vida; Salud corporal; Integridad corporal; Sentidos, imaginación y pensamientos; Emociones; Razón práctica; Afiliación: participar de la interacción social y forjar una base social; Otras especies, relación con el medio natural y animal; Juego; Control del propio entorno político y material.

En un análisis sobre el Enfoque de Capacidades y justicia social de Amartya Sen, Walker y Unterhalter (2007) señalan la importancia que para este tenía la educación con respecto a las capacidades.

Mientras que en el Enfoque del Capital Humano, más relacionado con competencias, la educación es un instrumento que prepara a los estudiantes para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo, el Enfoque de Capacidades da a la educación un valor en sí mismo, también como un instrumento pero para el logro de mayores posibilidades de participación, desde una perspectiva multidimensional de la educación que mire más allá de las capacidades útiles para el acceso al mercado de trabajo (Boni, 2012).

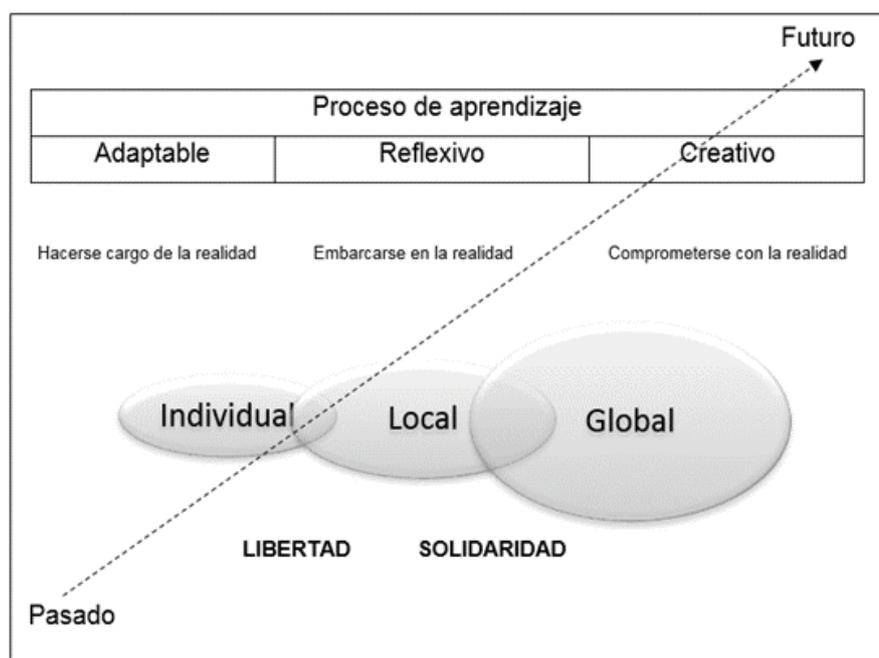
Concretando las capacidades que se consideran oportunas en educación, Nussbaum aporta una clasificación y las relaciona con el pensamiento crítico, la ciudadanía global y la comprensión imaginativa, de manera similar se manifiesta cuando describe los tres valores cruciales para una ciudadanía democrática, refiriéndose al pensamiento crítico y autocrítico, a la autopercepción de los sujetos como miembros de un mundo heterogéneo y a la imaginación narrativa (Nussbaum, 2016). Pero Walker (2007), que estudia y disecciona los postulados tanto de Nussbaum como de Sen sobre las Capacidades Humanas y su relación con la Educación Superior, elabora una lista más amplia de capacidades que podrían ser relevantes para la Educación Superior, siempre sujetas a debate y a la consiguiente adaptación contextual. Las fundamenta en base a condiciones y oportunidades deseables para aprender y resultados previstos de aprendizaje para sugerir cómo acercar la perspectiva de la capacidad al proceso educativo. Propone el siguiente listado:

- Razonamiento práctico. Ser capaces de elegir de manera razonada, informada, crítica e independiente, así como tomar decisiones intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexivas.
- Resiliencia educativa. Poder interseccionar el estudio, el trabajo y la vida. Tener la capacidad para negociar el riesgo y adaptarse a los contratiempos, además de perseverar académicamente y aprovechar las oportunidades educativas.
- Conocimiento e imaginación. Adquirir conocimientos sobre temas de interés, su forma de investigación y sus patrones académicos, siendo capaz de aplicar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender otras perspectivas y formar juicios imparciales, estando abierto a nuevas ideas y conceptos. Conocimientos que permitan el desarrollo personal, laboral y económico, así como político, cultural, social y participado en el mundo. Poder debatir problemas complejos y ser capaz de entender la ciencia y tecnología en las políticas públicas.

- Relaciones sociales y redes sociales. Ser capaz de participar en el aprendizaje de grupo y trabajar con otros en la formación de grupos eficaces de aprendizaje participativo.
- Respeto, dignidad y reconocimiento. Respetar sin distinción de género, clase social, religión, idioma o cultura. Ser competente en la comunicación intercultural. Ser capaz de escuchar y tener en cuenta otros puntos de vista, de usar la palabra, debatir y persuadir para la participación eficaz en el aprendizaje.
- Integridad emocional. No ser presa de la ansiedad o el miedo que menguan el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones que fomenten la imaginación, comprensión, empatía, conocimiento y discernimiento.
- Integridad corporal. Seguridad de estar libre de hostigamiento en el aula o en los intercambios educativos entre maestros y estudiantes, así como de estudiantes entre sí, y en el medio del campus.

En resumen, para que la Universidad pueda ser un espacio real de transformación del proceso de aprendizaje, es deseable tener en cuenta tanto el aspecto individual, como el local y el global desde una mirada transversal del tiempo que ponga en valor las experiencias pasadas y las proyecciones futuras de compromiso con las siguientes generaciones (Barandiarán, 2013), tal como se representa en la figura (Figura 1) siguiente:

Figura 1. Proceso de aprendizaje para generar capacidades



Fuente: Barandiarán, 2013, p. 78.

Universidad, ED y Educación Social

Parece, por tanto, oportuno ampliar el desarrollo de competencias propio del modelo universitario actual y combinarlo con el de capacidades, si se pretende construir una Universidad desde una visión amplia en la formación de sujetos sociales para la Ciudadanía Global, perspectiva de la ED de quinta generación. En esta quinta generación, la tarea pedagógica requiere de una perspectiva

integradora y reclama capacidades para formar a una ciudadanía activa que responda a los retos actuales de la sociedad diversa, es decir, requiere “trabajar desde el prisma de una ciudadanía transformadora y emancipada que tome parte en el cambio hacia una sociedad más igualitaria” (Martínez, Hipólito, y Marí, 2017, p. 86).

Para pasar de lo general a lo más concreto se señalan las capacidades de la ED de esta generación (Aguado, 2011) y se concretan en 4 dimensiones, éstas cuatro dimensiones se enlazan con el encargo de la Universidad para formar a profesionales de la Educación Social y a su futuro recorrido profesional. Por este motivo, vinculamos e interrelacionamos estas dimensiones de la ED con la Educación Social en las siguientes palabras (Aguado, 2011; ASEDES, 2007):

Dimensión personal

Desde la ED se hace hincapié en la capacidad de construcción de nuestra identidad personal y de identidades diversas y colectivas, de toma de decisiones desde la perspectiva de los Derechos Humanos, la capacidad para construir conjuntamente y de manera dialógica.

En la misma línea la Educación Social busca generar redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales; la construcción de equipos multidisciplinares; la generación de conocimientos y destrezas para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones; el vínculo entre agentes sociales; el impulso de procesos de participación; y la capacidad para potenciar relaciones interpersonales y de los grupos sociales.

Dimensión social

En esta dimensión, la ED centra su atención en crear condiciones para reconocer y valorar la diversidad, la cultura de paz y las actitudes no violentas, de cooperación y diálogo. Así como, la capacidad de regular los conflictos y los problemas de forma democrática. Por su parte, la Educación Social promueve la aceptación de la diversidad del “otro”; el reconocimiento de contextos sociales y culturales diversos, la respuesta a la diversidad social, tanto local como global; y la posibilidad de aprendizaje teórico y metodológico sobre mediación en sus diversas formas.

Dimensión sistémica

La dimensión sistémica se refiere, en ED, a la capacidad para conocer y reconocer los problemas de nuestra comunidad (en sentido amplio), de la experimentación de abordajes distintos a estos problemas, además de ser capaces de contrastar las fuentes de conocimiento de manera crítica.

Por su parte, la Educación Social se propone que sus profesionales desarrollen la destreza de reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos que van a poner en relación; la capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural; saber reconocer bienes culturales de valor social, conocer y aplicar los marcos legislativos que orientan las acciones socioeducativas, las políticas sociales, educativas y culturales; y ser capaces de vincular teoría y práctica.

Dimensión espacio-temporal

La ED promueve la capacidad de participación crítica, creativa, activa y éticamente responsable. El compromiso para mejorar y proteger el patrimonio social, cultural y natural de la humanidad. En este sentido, la Educación Social apuesta por desarrollar la capacidad crítica y el análisis global, la capacidad de generar cambio social y conciencia crítica en los otros; además de defender el patrimonio cultural.

Conclusiones

En base a estas premisas, y en la intersección Universidad-ED-Educación Social, consideramos que una determinada formación de calidad no sólo tiene que formar profesionales que encajen con las demandas del mercado laboral del momento y del sistema dominante. Cabe exigir también, como menciona Soler (2010), el deber de formar profesionales con capacidad crítica y de análisis global, preparados para cuestionar modelos, sistemas y políticas, y para formular propuestas u orientaciones alternativas.

En definitiva, los educadores y las educadoras sociales deberán adquirir la capacidad para desarrollar acciones socioeducativas para desenvolverse con éxito ante las demandas que la sociedad le plantee (Lirio, 2011), pero en un sentido amplio, no exclusivamente capacidades o habilidades instrumentales con el único fin de la incorporación al mercado laboral. Sería, por tanto, valioso articular formación, investigación y ejercicio profesional para construir un modelo sólido y reconocible en todos los ámbitos de acción socioeducativa de la Educación Social (Marí, 2017b), incluyendo la perspectiva feminista, decolonial y de Enfoque de Capacidades.

Bibliografía

- Aguado, G. (2011). *Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. Madrid: Intered. Recuperado de <http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf>.
- Albó, X. (2011). Suma qamaña = convivir bien. ¿Cómo medirlo? En I. Farah, & L. Vasapollo, *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (pp. 133-144). La Paz: CIDES-UMSA.
- Argibay, M., & Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Toledo: ASEDES
- Barandiaran, M. (2013). *El concepto de calidad en la Educación Superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de Desarrollo Humano (tesis doctoral)*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Boni, A. (2012). Las capacidades para el desarrollo humano. *Cuadernos de Pedagogía* (422), 92-95.
- Gough, I. (2008). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global* (100), 177-202.
- Lirio, J. (2011). Aportaciones del estudio de casos en el desarrollo de competencias de los educadores sociales. En S. Morales (Coord.), *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp. 155-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Marí, R. M. (2017b). La identidad de la Educación Social como profesión: compromiso y competencia del trabajo educativo para la ciudadanía. *RES. Revista de Educación Social* (24), 71-80.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>>.
- Martínez, I., Hipólito, N., & Marí, R. M. (2017). Educación social, feminista y para el desarrollo: experiencias desde la práctica. En N. Hipólito, R. Moreno, & E. Arias, *Experiencias innovadoras y buenas prácticas en Educación Social* (págs. 81-100). Valencia: Nau llibres.
- Nussbaum, M. (2015). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas* (44), 13-25.

Sen, A. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuaderno de Economía*, 17(29), 73-100.

Sen, A. (2013). The Ends and Means of Sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(1), 6-20. doi: <<http://dx.doi.org/10.1080/19452829.2012.747492>>.

Soler, P. (2010). Los últimos 25 años de educación social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa* (45), 187-201.

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 103-119.

Walker, M., & Unterhalter, E. (Edits.). (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave.

Metodologías transformadoras y aprendizaje colectivo desde las organizaciones sociales

Marta Maicas Pérez y Eugeni Peris Lumbreras.

Resumen

Ingeniería Sin Fronteras València (ISFV) somos un grupo de personas organizadas de forma asamblearia que parte de la transformación individual y el aprendizaje colectivo. Fomentamos procesos de cambio a través de una participación crítica y comprometida para conseguir una sociedad organizada, participativa, crítica, equitativa, sostenible y alegre. Desde la creación de la sede valenciana hace casi dos décadas, Ingeniería Sin Fronteras, ha vivido un proceso de aprendizaje colectivo y transformación de las realidades locales y de las personas que han participado en él. Actualmente, desde ISF impulsamos la creación de un marco formativo de acción más transformador alejado de las perspectivas utilitaristas o mercantilistas asociadas a la formación más convencional. Somos la única organización social de carácter horizontal y asambleario de la Universitat Politècnica de València.

En este tiempo, hemos identificado grandes limitaciones asociadas a los procesos formales ligados a la educación superior, sobre todo en la separación existente entre la elaboración del conocimiento y la aplicación de este, y la descontextualización de la formación con respecto a la propia experiencia personal e intelectual del alumnado, y con respecto a la propia realidad y su contexto. Así, impulsamos metodologías participativas que nos conecten con lo que vivimos en nuestros barrios, pueblos y hogares, permitiéndonos conocer, respetar y poner en valor la diversidad de vidas, identidades y saberes que en ellos cohabitan. Nuevas prácticas metodológicas están orientadas a fomentar la reflexión crítica y la capacidad reflexiva, necesarias para el fortalecimiento de la democracia y la participación social.

En este sentido, las experiencias metodológicas basadas en el Aprendizaje por Servicio (ApS) y en los llamados Programas de Conocimiento de la Realidad (PCR) posibilitan el intercambio de saberes y experiencias entre las comunidades educativas y la sociedad civil.

En la organización muchas personas han encontrado un refugio donde desaprender lo estudiado en las aulas y combatir junto con otras compañeras y organizaciones la hegemonía dogmática capitalista. Hemos encontrado nuevos enfoques, prácticas y personas que nos han permitido conectar con las diferentes realidades que transitamos, emprender acciones para transformarlas e impulsar un cambio social tanto desde espacios formales como informales en los que participamos.

Desde un sentimiento individual a un pensar en colectivo para la acción

En ISF València partimos de la concepción de la educación como una herramienta emancipadora y de transformación, orientada a fomentar la reflexión crítica de las personas para que puedan pensar libremente y entender la pluralidad de perspectivas que conviven en la realidad.

En Ingeniería Sin Fronteras València concebimos la formación como una construcción colectiva de conocimiento; una concepción fruto del aprendizaje desarrollado junto a las compañeras y compañeros de las organizaciones sociales en nuestros territorios y en Sudamérica, muchas/os integrantes de la Vía Campesina, que se nutren entre otros, de las bases de la educación popular

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

como praxis pedagógica y que potencian espacios que tienden al intercambio de problemáticas, saberes y conocimientos.

El enfoque que le damos a la formación queda sustentado en diversos marcos pedagógicos como resultado de la larga trayectoria de la organización, siendo la Pedagogía Popular (muy relacionada, como decíamos, con nuestro relacionamiento con las contrapartes compañeras en Sudamérica), la Pedagogía Libertaria y la Práctica Reflexiva, las que fundamentan nuestra propuesta formativa.

Se trata pues de revalorizar los saberes propios para entender que todo el mundo puede aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la construcción del conocimiento práctico, mediante la reflexión previa, durante y posterior a la acción y en el que cada persona pueda conformar libremente su propio proceso educativo.

Así, las personas que forman la organización impulsamos y somos parte activa del proceso de formación, que cuenta con una parte de Investigación-Acción Participante en el cual se genera un conocimiento grupal que es aplicable a los problemas propios de los/as participantes. En una segunda parte, nos centramos en la creación de espacios donde poder compartir un conocimiento relevante y se promueva la reflexión colectiva mediante iniciativas pedagógicas diversas basadas en el diálogo y el intercambio.

Queda latente en la revisión de la trayectoria histórica de intervenciones y acciones de ISFV que la educación ha sido siempre un eje transversal y sobre el cuál las personas voluntarias siempre han apostado. Es por eso por lo que, respondiendo a las sensaciones y voluntad del colectivo en València, la educación para la transformación pasó a ser un eje estratégico el cual actualmente nos encontramos desarrollando.

La educación para el cambio en ISFV. Proceso interno y metodologías propuestas

En una primera parte del proceso surgido hace dos o tres años, compartimos unas sensaciones en torno a la necesidad de hacer un cambio en las actuaciones, enfocándonos más en la formación para la transformación social dadas las diferentes experiencias que compartíamos las personas que formamos parte del colectivo y que todas tenían una conclusión o reflexión final similar: no hemos vivido un proceso de educación superior formal emancipador orientado al pensamiento crítico, ya que los aprendizajes asociados a nuestras formaciones han estado siempre desconectados de nuestras diversas vidas y realidades. Así, se hizo necesario emprender un proceso en el cuál fomentáramos una educación *otra*, que promoviera una verdadera transformación y que fuera un proceso en el cuál las personas que conformamos ISFV fuéramos sujetos activos y agentes de cambio.

Nos centramos pues, en conocer cuáles son las dificultades que existen en el sistema educativo hegemónico a la hora de desarrollar esta capacidad de análisis crítica y reflexiva de la realidad en el alumnado. Si ponemos el foco en los procesos de educación superior (ya sea la educación universitaria o la de formación profesional) nos damos cuenta de que dichos procesos formativos presentan dos grandes limitaciones a la hora de generar esta "conciencia crítica" en el alumnado.

En primer lugar, la separación entre la elaboración del conocimiento y la aplicación de este, que emana del carácter utilitarista de la educación. En este sentido, se hace necesario subrayar varias cosas. Por una parte, al haber una separación tan grande entre el alumnado y las instituciones científico-académicas, y al concebir la formación de una forma tan productivista, orientada a la realización de una experiencia profesional específica, se tiende a reducir los procesos formativos a una transmisión unidireccional de conocimientos y técnicas de unas personas a otras, simplificando

el proceso de aprendizaje a la aplicación de procedimientos concretos, sin atender por tanto a una búsqueda de pensamiento crítico ni al desarrollo de una argumentación efectiva.

Por otra parte, y a este respecto, podríamos incidir también en la ausencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y experienciales que complementen la formación del alumnado, y faciliten el desarrollo de su capacidad crítica desde la acción y la práctica.

En segundo lugar, la descontextualización de la formación con respecto a la experiencia personal e intelectual del alumnado, y con respecto a la propia realidad y su contexto. A este respecto se encuentra la separación disciplinar que existe entre las diferentes áreas y asignaturas que componen los currículos de las enseñanzas (formales) superiores, lo que supone una fragmentación por ramas del conocimiento que induce a simplificaciones muy reducidas y alejadas de la realidad, dejando a un lado la complejidad y globalidad que verdaderamente rige las estructuras económicas y sociales.

Si atendemos además a la ausencia de espacios de encuentro y de intercambio entre la sociedad civil y las comunidades educativas, se hace más que evidente esta pérdida y desconexión de la dimensión social y política en los procesos formativos de los/as jóvenes valencianos/as.

Estas dos grandes dificultades que encontramos en los procesos de aprendizaje ligados a la educación formal suponen un verdadero obstáculo a la hora de abordar los procesos reflexivos necesarios para la construcción de una ciudadanía global, crítica y comprometida; lo que dificulta el desarrollo de una capacidad de razonamiento crítico en el alumnado durante su proceso de aprendizaje, conllevando a una pérdida de la autonomía personal.

Tras esta primera fase, para hacer frente a estas limitaciones diagnosticadas seguimos un proceso de planificación estratégica en colectivo, donde definimos las líneas de intervención que guiarían nuestras actuaciones con la finalidad de promover procesos de enseñanza-aprendizaje en las comunidades educativas que fomenten una actitud de solidaridad, crítica y comprometida en la juventud valenciana, complementando su proceso de aprendizaje y conectándolo con las diversas realidades para contribuir al cambio social. Paralelamente, y como no podría ser de otra forma, dado que Ingeniería Sin Fronteras no puede entenderse sin la base social y voluntaria que la conforma, se hace necesario remarcar la participación como el eje central de este plan formativo.

Así, llevamos a cabo el diseño de un marco formativo, que nacía de las inquietudes y necesidades identificadas por el voluntariado de la organización en base al proceso de Planificación Estratégica llevado a cabo, con la finalidad de canalizar todo el trabajo desarrollado por los distintos grupos de ISFV (Energía, Economía Transformadora, Aguas y Soberanía Alimentaria) tratando de estructurar y sistematizar todos los conocimientos y experiencias adquiridas durante la trayectoria de la organización.

Las metodologías ApS y PCR

El proceso de Aprendizaje por Servicio nos parece una metodología perfectamente acorde a esta mirada y una herramienta perfecta para ayudar a llevar a cabo esta labor. El Aprendizaje por Servicio es una propuesta pedagógica que trata de unir el proceso de aprendizaje con el compromiso social y lo entendemos como una práctica educativa que favorece la formación práctica del alumnado. Esta metodología trata de poner los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de la sociedad, para así actuar frente a problemáticas y casos reales y aportar soluciones para la vida cotidiana y realidades de un determinado contexto, barrio, institución o comunidad.

La intención de los ApS es que los/as participantes aprendan al mismo tiempo que conocen, profundizan y reflexionan sobre las necesidades reales de su entorno y tratan de mejorarlo. De esta forma suele diferenciarse del voluntariado por un lado y de los trabajos de campo o prácticas de

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

iniciación profesional por otro, tratando de unir y buscar la sinergia de las dos prácticas. Por tanto, en el Aprendizaje por Servicio se ponen en juego al mismo tiempo conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Durante el curso 2016-2017 varias voluntarias y voluntarios de ISFV participaron de un ApS como parte de su formación académica dentro del Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo impartido por la UPV. Usando como marco una de las asignaturas del Máster, las/os estudiantes pudieron realizar esta experiencia a través de ISFV, concretamente dentro de la línea de trabajo de Economía Transformadora, sirviendo de nexo entre la institución educativa y el carácter social de la asociación.

De esta experiencia, que ha resultado tan enriquecedora para las distintas partes, ISFV ha entendido como estratégico continuar con esta metodología como una parte más del plan formativo. Así se espera que durante la ejecución de este proyecto pueda repetirse la experiencia.

Por su parte, el programa de Proyectos de Conocimiento de Realidad, es una metodología informal de enseñanza vivencial basada en el acompañamiento a organizaciones o movimientos sociales (tanto en el Norte como en el Sur) en su realidad y práctica cotidiana. Es una herramienta de transformación de doble dimensión, como aprendizaje individual de la persona participante, y como mecanismo de sensibilización social, con el proceso posterior de devolución de la experiencia a su entorno más directo.

En la actualidad, el PCR Norte-Sur tiene una doble fundamentación que lo hace especialmente necesario en el entorno universitario y de la sociedad en general. En primer lugar, ofrece a la comunidad universitaria una perspectiva más real y humana de la vida, ya sea de manera directa, usando el programa como complemento a la formación de los/las estudiantes que viajan, o bien de manera indirecta, al recaer la devolución de las experiencias en dicha comunidad en forma de actividades de sensibilización.

En ese sentido, el conocimiento de la realidad de primera mano es un elemento fundamental, punto de partida para generar una conciencia de ciudadanía global y una implicación en la participación en procesos de transformación social. Este conocimiento favorece la reflexión crítica sobre las causas de la desigualdad mundial y la relación de interdependencia entre las sociedades, promoviendo cambios en los valores y en las pautas de comportamiento de las sociedades tanto del Norte como de los países del Sur.

En ISFV impulsamos y acompañamos esta metodología con la contraparte en Argentina, el Movimiento Campesino de Santiago Estéreo (MOCASE), vinculado al Movimiento Nacional Campesino Indígena -MNCI- CLOC- Vía Campesina. Así, cada año son varias las personas de ISFV que viven el proceso de acercamiento a la realidad del MOCASE durante una parte del año y sumergiéndose en las diferentes realidades que atraviesan en aquellos territorios. Más tarde se produce un intercambio y son las personas del MOCASE las que conviven y comparten nuestras realidades en el territorio español, particularmente las luchas y movimientos sociales en València. Este proceso resulta emancipador tanto para las/os que lo viven en primera persona como para el resto de las personas voluntarias de ambas organizaciones, que se coordinan y apoyan para que la estancia sea lo más cómoda y transformadora posible desde los cuidados y el respeto y valorización de las diversas identidades que en ella confluyen.

Basándonos en los mismos fundamentos que el PCR Norte-Sur, pero adaptado a las realidades y alternativas en el Norte, el PCR Norte-Norte lleva a la práctica una mayor comprensión de los conocimientos relevantes fomentados en el proceso, siendo esta herramienta la que posibilita a los y las participantes de un intercambio a diferentes niveles que en última instancia genera un desarrollo basado en el diálogo, la escucha, la coordinación y el intercambio de conocimientos en los territorios del llamado Norte.

En este programa han participado numerosas personas voluntarias de ISFV, que han compartido pensares y sentires con otras organizaciones y movimientos sociales en diferentes jornadas, encuentros, debates y asambleas por todo el territorio español en temáticas diversas como la economía feminista, el trabajo asalariado, el derecho al agua y suministros básicos o la soberanía alimentaria.

A diferencia del ApS, el PCR pretende ser una herramienta de reflexión y transformación individual que sea compartida con el colectivo y pueda ser socializada y replicada en otros contextos o momentos, para extraer aprendizajes de las diferentes realidades vividas. El ApS, por su parte, es concebido por el colectivo como un acercamiento y acompañamiento en el inicio de lucha u organización social para las personas que participan. Así, tiene un enfoque más largoplacista y pretende conseguir un vínculo y motivación para formar parte del colectivo, más que un intercambio puntual de conocimientos y emociones.

Estas son algunas de las metodologías que impulsamos y vivimos actualmente desde Ingeniería Sin Frontera València, pero existen muchas más. Este año hemos participado en diferentes actividades mediante las cuales usamos el arte como herramienta para la transformación social como el teatro del oprimido, talleres de comunicación de guerrilla y un proceso de video participativo. Nos encantaría poder compartir pronto estas experiencias en futuros encuentros como el vivido el pasado día en Bilbao, en la II Jornada Universidad otra.

Línea Temática 2.

Sujeto crítico transformador



Análisis comparado sobre la adquisición de habilidades para la emancipación: dos experiencias de Aprendizaje-Servicio con estudiantes de Trabajo Social

Ana Cano-Ramírez y Francisco S. Cabrera-Suárez.

Resumen

Atendiendo, en primer lugar, al marco contextual que exige a los diversos agentes una actuación responsable de sostenibilidad (Naciones Unidas, 2002), hecho reforzado por la Declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015); en segundo lugar, al currículum institucional universitario cuyo marco se circunscribe a la Responsabilidad Social Universitaria y, en tercer lugar, al currículum del Grado de Trabajo Social, definido, de un lado, por el Código Deontológico de Trabajo Social (2012), que señala que “los/las profesionales del trabajo social tienen la responsabilidad de ejercitar su profesión a fin de identificar y desarrollar las potencialidades fortalezas de personas, grupos y comunidades para promover su empoderamiento.” (artículo 12), y, de otro lado, la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y la Junta de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (2014), que suscriben que “el trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas”, se hace incuestionable la necesidad de sumergimos en el impulso de iniciativas pedagógicas que favorezcan procesos de empoderamiento al propio alumnado del Grado de Trabajo Social.

En este sentido, se viene promoviendo experiencias docentes cuyo motor práctico se rige por la estrategia del Aprendizaje-Servicio (ApS), con enfoque de la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (EDCG).

Consecuencia de ello, se viene acumulando una experiencia con igual formato pedagógico del ApS y enfoque EDCG durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, y otra experiencia durante 2016-2017 y 2017-2018, diferenciadas en sus procedimientos.

Los resultados que se presentan en este trabajo refieren a la percepción que expresan los estudiantes con relación a la adquisición de aprendizajes de habilidades y actitudinales como consecuencia de la experiencia pedagógica aplicada.

Si bien es cierto que los datos obtenidos ponen en evidencia que la innovación docente aplicada constata un modelo educativo que contribuye a una ciudadanía empoderada y emancipada, no deja de ser llamativo que al realizar un ejercicio comparativo de aquellos, se observe, a la vez que bastante sinergia entre las experiencias con formatos diferentes (años 2012-2014 y años 2016-2018), también cierta divergencia que debe ser objeto de análisis y reflexión.

Introducción

Compartimos con Eurne Aranguren (2014, p. 139) una de las inquietudes que nos motiva para llevar a cabo innovación docente con el ánimo de contribuir a ese proceso de cambio de la universidad, hacia esa *Otra* que, efectivamente, esté comprometida con una educación crítica y de ciudadanía activa. Eurne nos refiere a “la dificultad de que un colectivo profesional trabajara procesos de empoderamiento, sin previamente, estar empoderado o en proceso de

empoderamiento consciente". He aquí el fundamento que nos cautiva e incita para impulsar esta propuesta pedagógica: ¿cómo el estudiantado de Trabajo Social, futuros profesionales a los que se les encomienda la tarea de generar e impulsar procesos de empoderamiento en la ciudadanía, pueden afrontar este exigente desafío, cuando ellos no han experimentado, por sí mismos, un proceso de empoderamiento? Está claro que, para actuar en la transformación de la realidad, "es fundamental reconocerse poseedor/a de poder" (Aranguren, 2014, p. 145). Esta es la idea que retroalimenta nuestro quehacer docente: ¿cómo ofrecer, desde la academia, la experimentación de lo que en las aulas se les dice constantemente respecto a las expectativas que se espera de ellos, y para lo que se les está formando? ¿cómo hacer que los estudiantes vivencien el empoderamiento? Nos preocupa, por tanto, el empoderamiento como paso previo y necesario para la emancipación.

La tarea se nos torna complicada, especialmente en un sistema universitario que sostiene una visión reducida sobre su "servicio a la sociedad" al limitarlo sólo a aquel sector productivo que, en el caso de los trabajadores sociales, oferta empleo circunscrito a un modelo asistencialista, burocrático y tecnócrata, alejado y ausentado de todo proceso de promoción comunitaria. Así, la "demanda de la sociedad" se traduce en una demanda de egresados que la universidad ha de cubrir y atender. En este contexto, la narrativa y el discurso académicos se ha ido empobreciendo y limitando al unísono de aquella oferta laboral que, carente de otros referentes del ejercicio profesional acota la función del colectivo presentándola, finalmente, tanto en la teoría como en la práctica, mutilada, llena de contradicciones y frustraciones por la disonancia entre la esencia profesional y la praxis.

El reto requiere una profunda reflexión sobre el rol docente, el rol de los estudiantes, el sentido de la educación, para qué y para quiénes, tal y como Habermas¹ nos anuncia respecto a los intereses de la educación, se está formando a los trabajadores sociales. Reclama, de una parte, la recuperación de la misión² de la profesión del Trabajo Social para la que estamos formando, de su origen e historia que, desordenados y distorsionados por los tiempos que corren, la encasilla en un mero papel asistencialista y de control social, paternalista y vertical, un trabajo "para" las personas que queda sujeto al servicio de los poderes dominantes. Supone, de otra parte y en palabras de Acuña (citado por Bentancor, 2011, p. 4) "reconocer que todo proceso de empoderamiento e inclusión conlleva un desafío a un orden establecido y excluyente (más o menos democrático)", supone "(...) situar la praxis profesional de las trabajadoras sociales en un trabajo "con" las personas, en una relación horizontal, alejada de un modo de creencia de superioridad (...)" (Rego, 2016, p. 3).

Dicho lo anterior, y haciendo frente a los obstáculos de la cotidianidad universitaria (dícese encorsetamiento del plan de estudios, elevada ratio estudiantes/profesor, ausencia de referentes o iniciativas de innovación docente con metodologías novedosas, des-confianza del propio alumnado a lo nuevo, restringidos sistemas de garantía de calidad, etc.), seguimos en la búsqueda de concebir estrategias y fórmulas educativas en sintonía con las definiciones esenciales de Universidad y de la profesión del Trabajo Social. No debe extrañarnos que, ello, revela esta etapa de la historia del Trabajo Social que Idareta Goldaracena *et al.* (2017, p. 38) identifican como "período de resolución de dilemas éticos", esto es en palabras de Koldobike Velasco

1 Siguiendo con la teoría crítica del conocimiento Habermas (citado en Rubio y Varas, 1999, p. 67) apunta que la búsqueda del saber está condicionada por la búsqueda de satisfacer uno de los intereses que la activa, e identifica tres tipos de intereses: el interés teórico, el interés práctico y el interés emancipatorio.

2 El Libro Blanco de Trabajo Social, define como Competencia General que "el/la trabajador/a social es un/a profesional de la acción social que tiene una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano, que le capacita para (...) contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales." (2004, p.111).

(2011, p. 471) de “hacernos salir de un dominante Trabajo Social mecanicista y tecnocrático y retomar nuestro papel ético en defensa de los derechos, de nuestra tarea de acompañar los procesos de empoderamiento, de visibilizar el dolor, de hacer alianza con las personas con las que compartimos procesos de transformación...”.

Sumergidos en todo este entramado, nos planteamos *hacer para cambiar*, y de esta inquietud nacen las siguientes experiencias docentes que, guiadas por el enfoque de la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (en adelante EDCG) (Ortega, 2007), y por la herramienta pedagógica del Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) (Aramburuzabala, 2013), se posiciona desde una perspectiva crítica en su puesta en práctica. En este capítulo hacemos una aproximación a qué nos dicen los estudiantes sobre lo que les ha aportado estas experiencias respecto a la adquisición de las habilidades que Boni et al. (2013) proponen para la consecución de la EDCG.

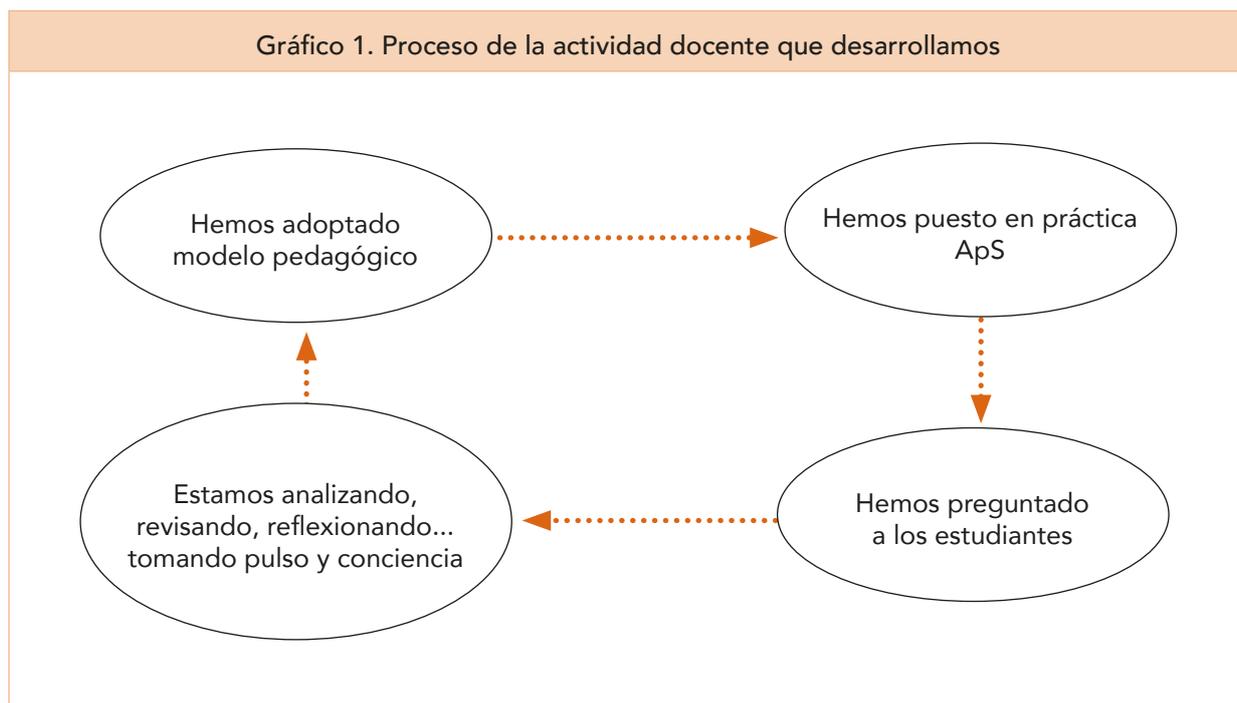
Adquisición de habilidades ¿para la emancipación?

Cuando nos planteamos este trabajo, estamos sumergidos en un periodo de re-flexión, de vuelta la mirada hacia el adentro, en busca de recuperar el sentido y significado del esfuerzo que se viene haciendo con la actividad docente, y de dotar de coherencia entre lo que estamos haciendo y los impactos que se están produciendo, guiados por la satisfacción que permite vernos contribuyendo a esa “universidad Otra”.

Por ello, nos preguntamos si con la práctica docente desarrollada, nuestros estudiantes auto-perciben que están adquiriendo las habilidades: 1. Capacidad de negociar y llegar a compromisos; 2. Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar; 3. Capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común; 4. Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo compartido; y, 5. Capacidad de comunicar y colaborar con otros) teniendo muy presente que los impactos son localizados, en tanto que se trata de experiencias contextualizadas en asignaturas muy concretas.

La experiencia docente durante estos años, ha estado sustentada en la conceptualización de la EDCG, pero propiciar la posibilidad de generar ciudadanía activa, comprometida y empoderada, requiere de procesos de aprendizaje complejos, que se materializan en experiencias concretas y localizadas. Nos centramos aquí en las habilidades que hemos estado estudiando, y que proceden de la propuesta de Boni et ál. (2013) sobre cuáles son las que guían para la consecución de una EDCG, entendida como proceso educativo que se dirige al empoderamiento de las personas.

En definitiva, nuestro recorrido es que hemos adoptado un enfoque educativo (EDCG) con una estrategia aplicada docente (ApS); hemos puesto en práctica; hemos recogido la devolución que los estudiantes nos han realizado al finalizar cada una de sus experiencias, respecto a su percepción sobre si aquella le ha proporcionado la adquisición de dichas habilidades; hemos estado analizando los datos recopilados, para ir constatando si lo que venimos haciendo a lo largo de estos años, se corresponde con nuestras aspiraciones.



¿En qué ha consistido la experiencia docente?

Las experiencias que son objeto de atención se realizan en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Contamos con dos modelos de experiencia, de las que a continuación se presentan algunas características que las contextualizan. ⁴

Cursos académicos	2012-13 ³ -14	2016-17 ⁴ -18
Proceso de trabajo	Propuesta basada en un bloque optativo de actividades que incluye el ApS. El contacto con cada organización lo hace cada estudiante. Ofrecen horas de su tiempo en actividades que cada organización estima de interés y que atiende a necesidades propias, negociando y acordándose qué objetivos de servicio y de aprendizaje se plantean.	Guiada por aprendizaje basado en un proyecto. El contacto con cada organización lo hace cada grupo, en este caso motivado por acceder al conocimiento sobre los programas sociales que gestionan.

3 Para ver la experiencia curso 2012-13: Cano, A., N. Díaz y D. Guedes. 2013. *Aprendizaje-Servicio: una práctica docente que acerca a los estudiantes de Grado de Trabajo Social a la realidad social y profesional*. XII Congreso Estatal de Trabajo Social. Málaga.

4 Para ver la experiencia curso 2016-17: Cano, A. y F. Cabrera. 2017. *ApS y procesos de empoderamiento de los estudiantes a través de la organización de un evento: II Encuentro de Sensibilización sobre Realidades Sociales en la ULPGC*. VIII Congreso Nacional y III Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Sevilla.

Qué se persigue	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia sobre los modelos educativos, y de su propia responsabilidad para escoger cómo desea aprender. - Asumir compromisos: el alumnado asume y concreta los compromisos de carácter académico y de tipo social con las organizaciones con las que ha contactado. - Ejercitar la responsabilidad: el control de lo que hace y cómo lo hace, así como tener que rendir cuenta (ante las organizaciones contactadas y/o en el ámbito académico) les lleva a responsabilizarse sobre el qué, el cómo y el con quién están haciendo. - Desarrollar una actitud crítica y de autocrítica. - Afrontar por sí mismo la puesta en escena de actitudes y habilidades que el aula no le facilita. - Desvelar sus potencialidades y de autoestima, que les ayude a obtener más seguridad y poder individual y/o colectivo (según cada caso). - Explorar y afrontar habilidades de trabajo a partir de las propias capacidades y recursos (individuales y/o colectivo). - Poner en valor el conocimiento que aportan las organizaciones y el propio conocimiento, sin olvidar el que aporta la academia. - Escoger una organización que conecta con sus intereses, inquietudes. 	
	<p>Que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observen y contrasten conocimientos aportados por las asignaturas en una realidad concreta. 	<p>Que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pongan en valor la información obtenida a través del trabajo de indagación en las organizaciones, y que vuelquen esos conocimientos al servicio de la ciudadanía.
Asignaturas	Organización de los Servicios Sociales (1º curso, 2º semestre) y Trabajo Social con Grupos (2º curso, 2º semestre).	Prestaciones de los Servicios Sociales (2º curso, 1º semestre).
Afecta	A toda la asignatura.	Al trabajo grupal obligatorio de la asignatura.
Carácter	Decisión individual voluntaria, frente a examen y trabajo grupal convencional. Quienes no escogían esta opción, seguían método tradicional.	Decisión grupal y colectiva frente al trabajo grupal convencional. Atendiendo a la decisión que mayoritariamente adopten los grupos de trabajo, será la opción de trabajo que se lleve a cabo por toda la clase.
Lugar de la experiencia	En las organizaciones con las que los estudiantes conciertan y se comprometen. Predominan los domiciliados en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria.	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Campus universitario de Tafira. 2016-17: Facultad Ciencias Jurídicas y Facultad Economía, Empresa y Turismo. 2017-18: Escuela Ingenierías Industriales y Civiles y Escuela Ingeniería de Telecomunicación y Electrónica.
Destinatarios del servicio	Colectivos de población que son atendidos en las organizaciones (personas con discapacidad, mujeres en pisos de acogida, menores en situación de vulnerabilidad...).	La comunidad universitaria de los centros citados (estudiantes, personal de administración y servicios, personal docente, personal de otros servicios).

<p>Tipo de actividades (servicio)</p>	<p>Diversas, atendiendo a cada organización (apoyo en actividades de respiro familiar, ocio y tiempo libre, apoyo escolar...).</p>	<p>Organización del encuentro. Prestación de un servicio de información, divulgación y concienciación de la comunidad universitaria sobre realidades y prestaciones sociales, así como de la profesión del Trabajo Social.</p>
<p>Rol estudiante (aprendizajes)</p>	<p>Indagación, puesta en contacto y colaboración con entidades gestoras de servicios sociales del contexto próximo al alumnado.</p> <p>Asumir individualmente el compromiso con la opción de aprendizaje escogido.</p> <p>Cada estudiante debe contactar con una organización: presentarse, explicar, negociar objetivos de servicio y de aprendizaje, adoptar decisión/ compromiso con la organización, ejecutar acciones, reflexionar, rendir cuenta, elaborar documento final.</p>	<p>Asumir el compromiso colectivamente con la opción de aprendizaje escogido por todos los grupos de trabajo de la clase. Cada grupo de trabajo debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación intragrupal: - Contactar con una organización: presentarse, recopilar información, elaborar documento resultado de la indagación. - Coordinarse con la organización para la recopilación de material y participación durante el encuentro. - Coordinación intergrupala para: - Determinar tipo de acción a llevar a cabo (desenlaza en la celebración de una jornada en los edificios); coordinar qué hacer, cómo, dónde, cuándo. - Diseñar estrategia de comunicación interna y externa, difusión del evento, información, evaluación.
<p>Rol docente</p>	<p>Apoyar, orientar, acompañar el proceso, gestionar las emociones.</p>	<p>Apoyar, orientar, organizar, coordinar, acompañar, negociar, dinamizar, tomar decisiones colectivamente...</p>

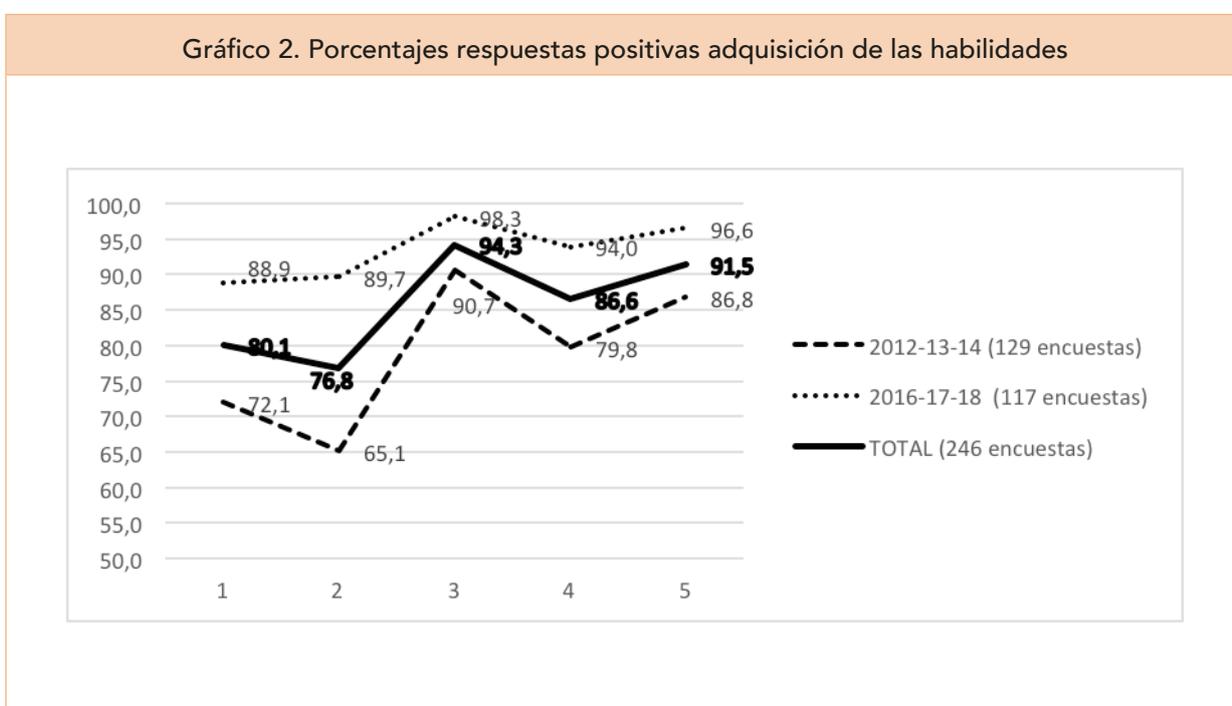
¿Qué nos dicen los estudiantes?

En conjunto, las medias resultantes de las respuestas positivas obtenidas de la valoración que hacen los estudiantes respecto a la adquisición de aprendizajes de las habilidades de la EDCG, se encuentran por encima del 75 %.

Los estudiantes han respondido que la experiencia (indistintamente al formato escogido) les ha permitido desarrollar la (3) capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común (94,3 %); le sigue la (5) capacidad de comunicar y colaborar con otros, con un 91,5 %; en tercer lugar, se encuentra la (4) capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo compartido. Siguiendo por orden de respuestas, encontramos que la (1) capacidad de negociar y llegar a compromisos se sitúa en cuarto lugar con un 80,1 %. Finalmente, nos encontramos con la (2) capacidad de deliberar, tener voz y escuchar con un 76,8 % (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentajes respuestas positivas adquisición de las habilidades					
Habilidad	1	2	3	4	5
Cursos					
2012-13-14	72,1%	65,1%	90,7%	79,8%	86,8%
2016-17-18	88,9%	89,7%	98,3%	94,0%	96,6%
Media	80,1%	76,8%	94,3%	86,6%	91,5%

Añadir que, si observamos con más detalle los datos, el porcentaje de respuestas positivas es superior en la segunda experiencia (2016-18) que en la experiencia de los primeros años (Ver gráfico 2).



¿A qué deriva llegamos?

Se concluye que, desde la perspectiva de los estudiantes, la introducción de la innovación docente en el aula universitaria, a través de la puesta en práctica del ApS crítico, ha favorecido positivamente y de manera exitosa a afianzar la adquisición de las habilidades de la EDCG.

Podemos, además, vislumbrar que el procedimiento que se ha seguido durante la segunda experiencia, es un dispositivo pedagógico que contribuye de manera más intensa al desarrollo de estas habilidades y, por consiguiente, al desarrollo de un proceso de empoderamiento.

En este punto de reflexión y revisión sobre lo hecho y lo que se presume se alcanza, nos planteamos la necesidad de acudir a los resultados de las encuestas para analizar los datos que nos suministra respecto a qué aporta a la adquisición de estos aprendizajes las otras estrategias pedagógicas con las que se ha combinado el ApS, dicese las actividades en el aula o las clases teóricas. También estamos sintiendo la necesidad de comparar datos que los propios alumnos nos brinden respecto a otras metodologías que se están aplicando en otras asignaturas, pues

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

vislumbramos en ello la oportunidad de dotar de mayor afianzamiento a los datos que hasta el momento podemos aportar.

Seguiremos caminando en la tarea...

Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Libro Blanco Título de Grado de Trabajo Social. Recuperado de <http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf>.

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, vol. 2, nº 2, 5-11. Recuperado de <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>>.

Aranguren Vigo, E. (2014). Empoderamiento profesional e intelectual en Trabajo Social. Retos de futuro. *AZARBE. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, nº 3, 139-147. Recuperado de <http://revistas.um.es/azarbe/article/view/198471/161741>

Bentancor Harretche, M^a. V. (2011). Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?. *Revista Margen*, nº 61, 1-14. Recuperado de <<http://www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf>>.

Boni, A., López, E. y R. Barahona (2013). "Approaching quality of global education practices through action research. A non-governmental development organization–university collaborative experience" en *International Journal of Development Education and Global Learning* 5(2), 31-46.

Idareta Goldaracena, F., et al. (2017). 150 años de historia de la ética del Trabajo Social en España: periodización de sus valores éticos. *Cuadernos de Trabajo Social* 30(1). Ediciones Compuense. 37-50.

Ortega Carpio, M.L. (2007). Estrategia de educación para el desarrollo de la Cooperación Española. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Recuperado de <<http://www.aecid.es/publicaciones>>.

Rego Fernández, M. (2016). Aportes de la educación popular para pensar el Trabajo Social desde una perspectiva crítica y emancipadora. *Revista Margen*, nº 82, 1-6. Recuperado de <<https://www.margen.org/suscri/margen82/regos82.pdf>>.

Rubio, M^a J. y Varas, J. (1999). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Editorial CCS. Madrid.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Proyecto de Título de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 20110-11. Recuperado de <www.ulpgc.es>.

Velasco Vázquez, M. K. (2012). Siete puertas para abrirnos a otro Trabajo Social. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 25-2, 471-476. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2012.v25.n2.39631>.

Giza eskubideak ezbaian. Hezkuntzaren ikuspegi kritikoa lantzen¹

Aritza Saenz del Castillo, Joseba Iñaki Arregi Orue y Ana Isabel Ugalde Gorostiza.

Resumen

Giza Eskubideen Hezkuntzak pertsona orori gizaki izateagatik ditugun eskubide bortxaezinen ezagutza helaraziko digu eta era horretan, ikasleek gizartean ematen diren eskubideen urraketa jabetuko dira. Maiz, gure munduan lan, sexu esplotazioarekin, indarkeriazko gatazkekin eta bereizkeria eta bazterketarekin harremanetan dauden berriak entzuten ditugu, eta gehienetan gizabanakoaren erreakzioa apala izaten da. Benetako berdintasunean oinarritutako gizarte demokratiko batean sakondu nahi izanez gero, horrelako jarrerak ekidin beharrean gaude, horiek salatuz eta horiei aurre egiteko irtenbideak bilaraziz. Azken finean, Giza Eskubideen Hezkuntzaren bidez gizabanako eta giza talde kritikoak sortu nahian gaude, gure ikasleak herritar aktiboak, parte hartzaileak eta eraldatzaileak bilakatuz eta bizikidetzatza erraztuko duten subjektuak sortaraziz.

Sarrera

Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren (aurrerantzean GEH) asmoa gizartean giza eskubideak benetako ezarpena izatea, eskubide horien gaineko urraketa saihestea eta indarkeriazko gatazka usatzea izango litzateke. Beste era batera esanda, jendartearen giza eskubideetarako kultura unibertsala zabaltzea, non tolerantziarako, bakerako, justiziarako, askatasunerako eta berdintasunerako jarrerak bultzatu nahi diren, pertsonen eta herrialdeen arteko harremanak zuzenduko dituztenak, kohesio soziala lortu eta boterearen gehiegikeria mugatze aldera (Unesco, 2012, pp. 1-2). Era horretan, benetako herritartasun eta balio demokratikoen hezkuntzan sakonduko litzateke (Magendzo eta Toledo, 2009; Schweisfurth, Lynn eta Harber, 2002; Kerr, 1999). Dena den, GEHren ezarpenak Espainiako hezkuntza sistemaren barnean gorabeherak izan ditu azken urteotan, sektore batzuek doktrinatzeko ikasgai bezala ulertu eta bere garapenean trabak jarri baitituzte, prozesu judizialak barne (Amnistía Internacional, 2012, pp. 5, 13).

Hezkuntza sistemari dagokionez, Giza Eskubideen ezagutza eta ulermena – alderdi kognositiboak ez ezik, hauek egunerokotasunean islatu beharreko printzipioak ditugu, beren alderdi bibentziala oso garrantzitsua baita (Magendzo eta Toledo, 2015, p. 4). Finean, Giza Eskubideak bizitzako testuinguru errealean jarduten eta praktikatzeko ikasten dira. Horren ondorioz, partaidetza sustatuko duen ikaskuntza-irakaskuntza prozesua garatu beharrean gaude, ikaslea horren protagonista nagusia izanik eta hezkuntza komunitateko erabakietan subjektu aktiboa bilakatuz, benetako eskola inklusibo bat lortaraziz. Era berean, ikasle eta irakasleen arteko arau, jokabide, jarrera eta baloreetan eskubide hauen eragina nabarmendu behar da (Mujica, 2007, p. 23).

Hezkuntza Fakultatea toki paregabea da GEHn sakontzeko eta Haur eta Lehen Hezkuntzako etorkizuneko irakasleak gai honetan hezitzen hasteko, batez ere Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalaren 70. urteurrena ospatzen denean. Guzti hau ez da gure asmakizuna, baizik eta Nazio Batuen Erakundearen GEHrako Programa Mundialaren iradokizuna (2004), non gai honekiko goi mailako ikasketek izan behar duten ardura aditzera ematen den. Zehazki, horrela jasotzen da:

1 Lan hau hurrengo ikerketa proiektu pean egin da "La experiencia de la sociedad moderna en España: Emociones, relaciones de género y subjetividades (siglos XIX y XX)", código: HAR2016-78223-C2-1-P, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y el Fondo Social Europeo, FEDER

“onartzen da GEH eskoletatik harago zabaldu behar dela (...) bereziki irakaslegoaren formakuntza graduatan” (Kerr eta Losito, 2010, p. 25). Hau ikusirik, hurrengo orrialdeetan aurkeztuko dugun ikaskuntza-irakaskuntza esperientzia didaktikoak GEHren eduki kontzeptualen, prozedurazkoen eta jarrerazkoen lanketa eta ezagutza ahalbidetuko du, Eusko Jaurlaritzak martxan jarritako Bake eta Giza Eskubideetarako Hezkuntza planaren ildo beretik jarraituz.

GEH hezkuntza tradizionaliki ikuspegi deskribatzaile soil batetik bideratu izan da, hau da, legeak edo arauak era akritikoan ikasiz eta gaur eguneko gizarteak dituen erronkekin eta fenomenoekin inolako harremana bultzatu gabe (Candamil, 2014; Magendzo, 2006; Barba, 1997). Eta gainera, hezkuntza erreforma berriarekin batera –Heziberri 2020- aurretik Giza Eskubideetarako Hezkuntzak curriculumean zuen izaera propioa eta berezia galdu egin du, kompetentzia sozial eta zibikoaren barnean jasotzen den balio sozial eta zibikoaren jakintza eremuan disolbatuta gelditu delarik.

Gasteizko Hezkuntza Fakultatean aurrera eramandako esperientzia didaktiko honetan, Leah Levinek (1999) irekitako bide pedagogikoa jorratuz eta eguneratuz, Giza Eskubideen Hezkuntza alderdi praktiko eta interpretatibo batetik landu izan da, ikasleen ekimena, kultur artekotasunean oinarritutako ikuspegi kritikoa eta hezkuntza dialogikoa sustatu direlarik, gizaki ororen dignitatea lortze aldera (Freire, 2005). Halaber, Bertrand Rusellen planteamenduetatik abiatuz, dudak-galderak-erronkak erein ditugu curriculuma “problematizatuz” eta egungo arazoetan zentratuz eta ezagutza eraikitzeke erroetan bilakatu ere bai, ikaslegoan *ikerketak librerako* izaera piztu eta beraien pentsamendu dibergentea mugiarazi nahian (Ivize, 2012, p. 139; González Gallego, 2010).

Horretarako, ikasleek orain eta munduan gertatzen ari diren hainbat gertakari eta fenomenorekin lotu beharko dute Giza Eskubide bakoitza (agenda lokala-globalaren uztarketa), bere betetze maila aztertu eta honek sortzen dituen ondorioetan hausnartu, gizarte justu eta solidario bat eraikitzeke topatzen ditugun mugak identifikatuz eta horiei irtenbideak bilatuz, gizakiek dituzten eskubide zibil, kultural, ekonomiko, politiko eta sozialak era esanguratsuan ikasiz eta aldarrikatuz (Mujica, 2007, p. 24).

Bide batez, Giza Eskubideen bortxaketen biktimen esperientziak mahai gainean jarriko dira, diskurtso hegemonikoa eta triunfalistaren ahulguneak eta kontraesanak agerian geldituz eta Lehen Hezkuntzako etorkizuneko irakasleak izango direnen kontzientzia ernaraziz (Baigorri, 2000, p. 47; Magendzo eta Toledo, 2015, p. 5; Mujica, 2007, p. 23). Bide hau jorratuz, gure ikasleen pentsamenduak, iritziak eta sentimenduak mobilizatzen, azaleratzen eta adierazten lagunduko dugu, emozioen hezkuntzan sakontzeko aukera paregabe izanik, etikaren bidetik trebetasun sozialak eskuratuz eta, bide batez, ikasitakoari zentzua emanez (Marina, 2005; Pérez Aguirre, 1999). Era berean, gizaki bezala haziko dira, bizi duten mundua ezagutzuz, ulertuz eta era kritikoa interpretatuz “gizarte guztiz demokratikoa, solidarioa, inklusiboa eta pluralak” behar dituen herritarrak sortuz (Pagès eta Santisteban, 2010; Kerr, 2008; López Facal eta Valls, 2012).

Metodologia

Konstruktibismoan eta ikaskuntza esanguratsuan oinarrituz, esperientzia didaktiko hau sei fasetan garatu da. Lehenengoan eta sarrera gisa, Giza Eskubideei buruz ikasleek dituzten aurrezagutzak neurtuko dira. Hori aztertzeko, Giza Eskubideen kontzeptua eta honen historia eta bilakaerari buruz ikasleek zer dakiten ebaluatuko dugu. Jarraian, bideo eta irakurketa baten bidez, ikasleek dituzten ideiak osatzen saiatuko gara eta bide batez, eskubide hauen nazioarteko aitortza garaikidearen sorkuntzan sakonduko dugu².

2 ¿Qué son los Derechos Humanos? <<https://www.youtube.com/watch?v=xojoCOnQYFc>>; <<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/51>>.

Bigarren fasean, ikasleek Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalaren artikuluekin lehenengo kontaktua izango dute. Horretarako, ikerketa prozesu bat abian jarriko dugu, non lehenengo 28 artikulua bilatu eta aztertuko dituzten, bere esanahia ulertzeko arrazoinamendu analitiko erabiliz. Aurretik esan bezala, GEHko ezagutzak ikasten dira bidea ekinez. Horretarako egokia deritzogu talde kooperatiboen metodologia erabiltzea, hau da, ikasleen arteko elkar ekintza eta ekimena sustatzea ikasketa prozesua aurrera eramateko (Pujolas, 2012). Lau kidez osatutako taldeak izango dira, talde bakoitzak lau artikulua aztertuz; dena den, eskubide guztiek hein batean edo bestean elkarren arteko harremana dute eta osagarriak dira bata bestearekiko (ACNUDH, 2004, p. 19), talde guztien arteko dialogoa martxan jarriaz.

Ikas talde hauek, gaitasunei dagokienez, heterogeneoak izango dira eta bere antolamendu eta funtzionamenduari begira, Maslow-ren (1998) printzipioak jarraiki, ikasleen beharrak segurtasunarekiko, auto-estimarekiko eta onarpenarekiko asebetetzen saiatuko gara, ikaskuntzarako behar den motibazioa ziurtatzen baitute.

Hirugarren fase batean, eskubide horiek urratzen dituzten egoerak eta berriak topatu beharko dituzte. Decroly-ren printzipioak kontutan harturik, ikasleen interes guneetatik abiatuko gara, hauek berriaren aukeraketan askatasun osoa izango dutelarik, beraien interesa pizten duten albisteak gelaratuz. Magendzok (2015, p. 12) dioen bezala, ikasleek gai korapilatsua aukeratzeko dutenean eta honen azterketaren modua erabakitzen dutenean, ikuspegi kritikoa garatzeko ahalmen gehiago erakusten dute. Hau horrela, gertakariaren analisi kritikoa egitea eskatuko diegu, hurrengo datuak bildu beharko dituztelarik

- Iturria
- Data
- Egilea
- Izenburua-titularra
- Albistearen laburpena
- Zein Giza Eskubiderekin harremana du? Zergatik?
- Zergatik esango zenuke Giza Eskubide horren kontra doala? Nola urratzen du?
- Irtenbideak eskubide hori sendotzeko

Giza Eskubideen aldarrikapenaren artikuluen eta berrien arteko harremanaren analisia egin ondoren, laugarren fasean ikasleek aurkezpen bat prestatuko dute, landutako eskubideak klaseko beste ikaskideen aurrean azaltzeko eta hautatutako berriaren zergatia mahai gainean jartzeko. Azalpen hau egiteko, edozein euskarriz baliatuko dira, baina bai eskatuko zaie kartulina batean ideia guzti horiek adieraztea, klaseko horma-irudi bilakatuko baitira, kurtsoan zehar eskubide horiek beraien egunerokotasuneko tratuan eta jarreratan presente egon daitezen.

Jarraian, azaldutako Giza Eskubideei buruz beren ikaskideek dituzten duda, galdera, iruzkin edo iradokizunak argitzen saiatuko dira, aurretik esan bezala, ikasleen arteko dialogoa sustatu nahi baita. Eztabaida halabeharrez suertatuko da, talde ezberdinak landutako Giza Eskubideek lotura hertsia baitute bata bestearekiko, GEH-ko ikuspegi holistikoa ahalbidetuz. Behin taldeak azalpen guztiak emanda, ikasleen arteko koebaluzioari ekingo diogu.

Bostgarren fasean, ikasgelako asanblada bilduko da, hausnarketarako gune bilakatuz. Bertan, ideien trukaketa librean oinarritutako teknika pedagogikoa erabiliz, Giza Eskubide ezberdinen urraketari buruzko burutazioak azalaraziko dira irtenbide bila (ACNUDH, 2004, p. 25). Ikasle guztiak adostasun batera iritsi beharko dira, eztabaidarako eta negoziazio kolektiborako prozesuak martxan jarriaz (Freire, 2009).

Fase honetan ikasgelako botere sinbolikoa era berdintsu eta zuzen batean banatu beharko da, partaide bakoitzak bere pentsamendua adierazteko eta entzuteko eskubidea duelarik. Halaber, erabakiak hartzerako orduan, aske sentitu beharko dira, benetako prozesu dialogiko bat garatu eta ikaskuntzarako metodo eraginkor bilakatu dadin (Magendzo, 2015, p. 12).

Azken fasean, ikasleek proiektuan zehar Giza Eskubideen inguruan aurkitutako kontraesanetan oinarriturik gutun bat idatziko dute. Eskutitz hau Memoriaren, Bizikidetzaren eta Giza Eskubideen institutura bidaliko dugu, Euskal Herrian erakunde hau Giza Eskubideen kultura zabaltzeaz arduratzen baita. Memoria orainetik eraikitzen den kontzeptua izanik eta oraina iraganaz baldintzatuta egonik (Vázquez, 2001), gaur eguneko gizartean pairatzen ari garen gertakari eta fenomeno ezberdinak baliabide didaktiko paregabe bilakatzen dira Giza Eskubideen Hezkuntzan sakontzeko, eta bide batez, memoria demokratikoa sendotzeko.

Emaitzak

Giza Eskubideen analisisian, artikuluen zehaztapenari begira eta Wikipediaren egokitasunaz eztabaidatu ondoren, ikasleak Nazio Batuen Erakundeko, Amnistía Internazionalako, Council of Europe-eko, Unicef-eko nahiz The people's movement for Human Rights Learning-eko orrialdeetara zuzendu dira nagusiki. Albisteen bilaketan gehien kontsultatu diren iturriak berriro ere IKTekin (Informazio eta Komunikaziorako Teknologiak) harremanetan daudenak izan dira, nagusiki egunkarien plataforma digitalak. Datari dagokionez, ia berri guztiek gaurkotasun handia dute, azken bost urteko albisteak baitira (%98). Alderdi espazial-geografikoa aztertzeotan, gertuko nahiz mundu mailako albisteak azaleratu dira.

Giza Eskubideen azterketan gai batzuk zehar lerro bezala azaldu dira, hainbat berriotan agertuz eta Giza Eskubideen aldarrikapenaren artikulua ezberdinak lantzeko baliagarriak izan direnak. Hala, gaur egun Europa eta Amerikako Estatu Batuak helmuga bezala dituzten fenomeno migratorioek eta etorkin hauek pairatzen ari diren egoera larriak Giza Eskubideen betetze maila ebaluatzeko aproposak izan dira. Kasu honetan, Donald Trumpek Mexikoko mugan eraiki nahi duen harresia, Siriako gerra zibilak eragindako errefuxiatuen trataera Europako gobernuen eskutik, etorkinak emigrazio mafien eskuetan jarri orduko merkantzia edo esklabo gisa tratatuak izatea edota "paperrik gabeko" pertsonen status politiko, juridiko eta soziala azaltzen duten berriek agerian utzi dute 4, 5, 13, 14 eta 15. artikuluek onartzen dituzten eskubideak (askatasun, segurtasun eta tratu gizatiarra izateko eskumena, mugitzeko askatasuna, asilo eta nazionalitate eskubidea) indarrean ez daudela eta egunez egun zapalduak izaten ari direla, nazioarteko komunitateak beste alde batera begiratu.

LGTBI kolektiboak eta pertsonen orientazio sexualagatik ezartzen den bazterkeriak beste bi giza eskubideen inguruan hausnartzeko beta eskaini digu (persona ororen eskubide berdina sexuan erreparatu gabe; pertsona orok ezkondu eta familia bat osatzeko eskubidea). Aukeratutako berri batek azpimarratzen du lege eraginkorrak behar direla LGTBI taldeen eskubideak bermatzeko, gaur egun oraindik heteronormatibitate aldentzen den orientazio sexualak hainbat pertsonengan jarrera ezkorak eragiten baititu (LGTBI foboak) eta herrialde ezberdinetan jazarpena jasotzen baitu. Bestalde, bigarren berri batek aurreko ideian sakonduz, ezkontza homosexualak giza talde ezberdinetan sortzen duen ezin egona azaleratu du, Parisen 2016ko urriaren 16an honen legeztatapenaren aurkako manifestazio erraldoia antolatu baitzen, 2013an lortutako eskubidea ukatu nahian.

Lan merkatua eta honen baldintzekin harremanetan dauden berriek beste hainbat giza eskubidei buruz hausnartzeko balio izan digute. Lan baldintzei dagokionez, hiru albiste aztertu dituzte. Batetik, 2014ko maiatzean Gasteizko auzo etxe baten eraikuntzan lanean zeuden igeltseroak legez kanpo egiten ari zirela azpimarratzen da, hitzarmen kolektiboko arauak ez betez eta lan eta bizi baldintzetan esplotatuak izanez. Hala, langile hauen eguneko jardunaldia 10 ordutatik gorakoa zen eta horren

ordainean jasotako soldata miserablea (3 hilabeteren truke 1000 euro). Bigarrenik, beste talde batek Japoniako langile konpultsiboen mentalitatea eta jokabidea aztergai izan du, legez derrigortuak izan baitira 5 eguneko oporrak hartzera, pertsona orok behar duen denbora libre eta atsedenez gozatzeko (24. art.). Ikasleek egoera hauek eskubidarekin alderatu dituzte, maiz gizakia behartua izaten baita horrelako baldintzetan bizitzera, agindupeko eta ugazaben arteko botere asimetrikoari men eginez. Prekarietatearekin jarraituz, ikasleek Giza Eskubide Unibertsalen 23. artikulua ez dela betetzen salatu dute, beren esperientzia mahai gainean jarritz. Horrela, *Euskadiko Gazteak 2016* informean oinarrituz (Longo et al, 2017), Euskal Herriko gazteen egoera aditzera eman dute, non lan eta soldaten inguruko duintasuna kolokan jartzen den. Bide batez, beren emantzipazio bideak ezinezkoak direla aitortu dute. Hau guztiaren ondorio, pertsonen ongizatea bermatzea (25. art.) zaila izango litzateke. Are gehiago, gizartearen egitura sozioekonomikoa ongizatea bermatuko luketen oinarriak egunetik egunera deusezten ari da, Welfare Stateren deskonposaketa abian delarik. Horren harira, azken urteotan osasun publikoaren unibertsaltasuna ezbaian jartzen ari da, Espainian 2012an behin behinean era "irregularrean" zeuden atzerritarrei oinarritzko atentzioa ukatu baitzitzaien (22. art.). Era berean, haur futbolarien negozioari helduta, pertsonen garapen orekaturako hezkuntzaren garrantzia kolokan jartzen ari da, pertsonen errentagarritasunari lehentasuna ematen baitzaio formakuntzaren aurrean.

Beste zehar lerro garrantzitsu bat Giza Eskubideak aztertzeke, pertsonen eta botereen arteko harremana izango litzateke. Auzi honetan, eta Montesquieuren ideiak jarraiki, boterearen gehiegikeria ekiditeko justiziak izan beharko lukeen erantzukizuna azaltzen zaigu behin baino gehiagotan. Hasteko, gizaki guztiak errugabeak gara kontrakoa frogatu arte; horrela izanik, ezin gaituzte atxilotu, preso hartu edo erbesteratu inolako arrazoirik gabe. Eskubide hauei lotuta (9 eta 11. art.), ikasleek Altsasuko gazteak pairatzen ari diren zigor prebentiboari buruzko albistea azalarazi dute, hauek jasaten ari diren espetxeratzea kritikatu, ez baitago froga garbirik hauen errua egiaztatzen duenik (Berria, 2017-08-22). Gai honekin jarraituz eta Habeas Corpus printzipioan sakonduz, zer ikusia duten hainbat berri aukeratu dituzte, herrialde ezberdinetan atxilotu orduko praktikaturako torturak agerian geldituz. Berri hauen arabera, eta Amnistia Internazionalak egindako inkesta kontutan harturik, eskubide hau zalantzan jartzen da uneoro, populazioaren %44 tortura jasateko beldur baita. Halaber, kezkarria da biztanleriaren parte batek torturak justifikatu daitezkeela pentsatzea³. Honen haritik, Abu Ghraib-eko (Irak) torturak zuzendu zituen buruak aske gelditzea salatzen duen berria aditzera eman dute (EITB, 2011-08-07).

Bigarren maila batean, justizia administrariaren eta pertsonen arteko harremana aztergai bilakatzen da. Pertsona orok nortasun juridikoa izateko eta epaitegietara jotzeko eskubidea izango du, legeen aurrean berdinak izanik eta epaiketa justu bat edukitzeko eskumena ziurtatuta geldituz. Ikasleek erret familiaren auzia mahai gainean jarri dute, non albistearen titularra kontutan izanik, justiziaren pean ezberdintasunak daudela aitortzen den (El Español, 2017-02-23).

Ondorioak

Saiakera didaktiko honen bidez GEH-ren helburuak eta edukiak era adierazgarri eta esanguratsu batean landu dira. Horrela, ikasleek berriak aukeratzean prozesu enpatiko bat hasi dute, beste gizabanakoen egoera identifikatu, ulertu eta barnerratu. Era berean, beste pertsonen larruan jarrita, gizaki guztiak eskubide berdinak izan behar ditugula ikasi dute, bazterketa, bereizketa, diskriminazioa eta injustizia sozialen iturburura gerturatu direlarik, horien urraketa aurrean jarrera kritikoa erakutsiz. Bide honetatik abiatuta, gizarte demokratiko batek izan behar dituen baloreak eta jarrerak ezagutu eta praktikan jarri dituzte (errespetua, tolerantzia, elkartzasuna, justizia, kooperazioa), egoera gatazkatsuei aurre egiteko ezinbesteko tresnetan bilakatuz. Irtenbide bila aritu direnean, ordea, elkarrizketa eta negoziatioaren garrantziaz jabetu dira bizikidetzaren arazoak

3 <<https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/tortura>>.

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

eta interes ezberdinen norgehiagoka konpontzeko. Prozesu honetan gizabanakoaren parte hartzea ezinbestekoa da, ikasleak herritar arduratsu eta aktibo bilakatu direlarik.

Lan honetan agerian gelditu egin da gaur egungo gizarteak hartzen dituen erabakien atzean, sarritan aurreiritzi eta pentsamendu xenofobo, arrazista, sexista eta homofoboak ezkututzen direla. Horrela, ikasleek Giza Eskubideak zapaltzen dituzten egoerak salatzekeo gai izan dira, aniztasunean (kulturala, soziala) eta berdintasunean eraikitako gizarteak behar dituen oinarriak ezarri eta mundu globalizatuaren erronkei erantzuteko konpetentzia garatuz.

Bibliografia

ACNUDH (2004). *ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Ginebra: Naciones Unidas.

Amnistía Internacional (2012). *Educación en Derechos Humanos en España. Algo más que una asignatura*. Madrid: Amnistía Internacional.

Baigorri, J.A. et al., (2000). *Los Derechos Humanos. Un Proyecto Inacabado*. Madrid: Ed. Del Laberinto.

Barba, J.B. (1997). *Educación para los Derechos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Candamil, P. G., Sánchez, A. C. eta Silva, M. Y. (2014). Educación en derechos humanos: revisión en perspectiva desde Europa, Asia Central, Norteamérica, Latinoamérica y Colombia. *Revista Vía Iuris*, 16, 87-117.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

González Gallego, I. (ed.). (2010). *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Graó.

Ivizate, D. M. (2012). La pedagogía de Bertrand Russell. *Letral: revista electrónica de Estudios Transatlánticos*, 5(2), 135-145.

Kerr, D. (1999). *Citizenship Education in Primary Schools*. London: Institute for Citizenship Studies.

Kerr, D. (2008). Research on Citizenship Education in Europe: A Survey. En V.B. Georgi (ed.), *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education* (pp. 167-179). Bonn: Bpb.

Kerr, D. eta Losito, B. (2010). *Strategic support for decision makers: Policy tool for education for democratic citizenship and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.

Levin, L. (1999). *Derechos humanos: preguntas y respuestas*. Bilbao: Unesco-Bakeaz.

Longo, O. et al., (2017). *Euskadiko Gazteak 2016*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

López Facal, R. eta Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.185-192). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: Lom Ediciones.

- Magendzo, A. eta Toledo, M. I. (2009). Educación en Derechos Humanos: Curriculum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Subunidad "Régimen militar y transición a la democracia". *Estudios pedagógicos*, 35 (1), 139-154.
- Magendzo, A. eta Toledo, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-16. doi: <<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>>.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.
- Maslow, A. (ed.) (1998). *Toward a psychology of being*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Mujica, R. (2007). ¿Qué es educar en derechos humanos? *Revista DEHUIDELA*, 7, 21-36.
- Pagès, J. eta Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17(64), 8-18.
- Pérez Aguirre, L. (1999). *Los valores democráticos en la educación y la transformación social*. San José: IIDH.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo, *Educatio Siglo XXI*, 30, (1), 89-112.
- Schweisfurth, M., Lynn D. y Clive H. (eds.) (2002). *Learning Democracy and Citizenship: International experiences*. Oxford: Symposium Books.
- Unesco (2012). *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Vázquez, F. (2001). *La Memoria Como Acción Social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona, Paidós.

Yachay Tinku, (choque de saberes), una propuesta intercultural para una enseñanza del Desarrollo Sostenible en clave de Multiversidad

Joseba I. Arregi-Orue, Aritza Saenz del Castillo y Ana Isabel Ugalde.

Resumen

Este artículo¹ pretende ofrecer una reflexión que parte de la experiencia desarrollada con alumnado del Minor de Interculturalidad en la asignatura de *Dimensión Comunitaria de la Interculturalidad*, impartida en la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU de Vitoria-Gasteiz en 2016. Como parte de este curso se realizó un seminario denominado *Interculturalidad y la Contribución de los Pueblos Indígenas* (de aquí en adelante PI) *al Desarrollo Sostenible*. En dicha iniciativa participaron educadores indígenas que presentaron la realidad de la Educación Intercultural Indígena (de aquí en adelante EIB) en Ecuador, centrando su presentación en la centralidad del Sumak Kawsay (en adelante SMK).

El SMK se basa en la tradición andina de los PI de Ecuador, Bolivia y Perú y constituye una propuesta alternativa a la concepción tecno-industrial, lineal, extractivista, individualista y colonialista subyacente en las teorías de “desarrollo” globalizador (Mignolo, 2002). El hecho de aparecer con su denominación original en lengua quechua constituye un ejemplo de empoderamiento indígena y de valoración de sus saberes y culturas, insólito sólo hace algunos años en los ámbitos políticos o académicos de Occidente. Así mismo, sitúa la contribución indígena en una visión del SMK que Hidalgo y Cubillo (2014, p. 30) califican indigenista-pachamamista, caracterizada por una preponderancia de los modelos ancestrales de organización social y la importancia de elementos espirituales y conocimiento tradicional.

La pertinencia del SMK como alternativa al modelo dominante de “desarrollo” aumenta en la medida en que el currículum vasco Heziberri 2020 identifica al Desarrollo Sostenible (en adelante DS) como uno de los ejes temáticos principales en Ciencias Sociales. Propone que, junto a la Historia y Geografía, es fundamental trabajar el DS en sus diferentes escalas, desde lo local a lo global. En este marco, el SMK y su modelo de relación con la naturaleza ofrecen grandes posibilidades para trabajar desde las Ciencias Sociales las contribuciones al bienestar global realizadas por culturas minorizadas, en este caso, sudamericanas.

Imágenes sociales en negativo

Previamente al inicio del seminario, el alumnado participante había trabajado los conceptos básicos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ofrecidos en otro curso del Minor. El objetivo del seminario era establecer un diálogo en torno a la EIB y la aportación indígena al DS. Como paso previo al encuentro con los ponentes indígenas, se organizó una discusión en grupo pequeño y después en grupo grande, con el objeto de tomar consciencia de los estereotipos existentes en torno a los PI. Se trataba del primer contacto directo de nuestro alumnado con PI. Fue avisado de que dos de los ponentes eran quechuas de la Sierra y el otro un shuar amazónico; e informado de la conveniencia de no utilizar la denominación “jíbaro” para dirigirse al ponente shuar. La mayoría de los estereotipos surgidos en el debate eran altamente negativos, con una combinación de

1 Este artículo ha sido posible gracias a la financiación del grupo de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación ref. HAR2011-24072.

estereotipos históricos, ligados a la colonización española, y otros más modernos, ligados a sus visiones del “desarrollo”. En la discusión en grupo grande se constató la existencia de estereotipos propios del discurso dominante sobre “desarrollo” que identifican a los PI con “subdesarrollo”, “pobreza”, “miseria”, “atraso”, “carencias materiales y formativas”, y como “objeto de ayuda” y no, como sujetos activos de la Historia.

Apuntes sobre la inferioridad construida

Cuando hablamos de indígenas, es difícil liberarse de las imágenes y tópicos creados por las diferentes olas de colonización que los han descrito como unos seres bárbaros, violentos, salvajes, primitivos y pre-modernos, con una cultura tradicional, local y estática, incapaz de integrarse en la moderna civilización tecno-industrial de nuestros días. Debido a ello, los indígenas aparecen en nuestro imaginario colectivo actual como realidades pertenecientes al pasado, como la antítesis de la modernidad, como obstáculos al desarrollo globalizador, sin otro destino que desaparecer, asimilados dentro de las sociedades mayoritarias. Como consecuencia de esta visión construida, la sociedad dominante desarrolla una ceguera cultural y política (Spicer, 1992 en Arregi, 2012), que genera una desvalorización de sus culturas, legitimando y facilitando la dominación y la imposición de una compleja estructura de discriminación etnocida. Esta narrativa niega a los PI su carácter de sujeto político contemporáneo y autónomo, presentándolos como meros objetos pasivos, que sufren la acción de actores o procesos exteriores.

Colonialidad de las políticas de desarrollo. Hacia un relato de las víctimas

Los PI han sido víctimas de la globalización, que han ocasionado situaciones de profunda crisis tanto individual como colectiva, generándose entornos de grave deterioro físico y psicológico, tanto a nivel individual como colectivo. Esta situación de crisis agónica queda reflejada en los índices de desaparición de la diversidad lingüística del planeta y en numerosos estudios internacionales sobre la pobreza, realizados por el Banco Mundial e instituciones afines, que muestran claramente una correlación entre miseria y PI (Deruyttere, 2001). Entre los impactos más negativos, destaca la aplicación de políticas de asimilación con resultado de etnocidio, fundamentadas en imágenes muy negativas de los PI, vinculados al subdesarrollo, la pobreza y la marginalidad. Simultáneamente, predomina un relato que ensalza el desarrollo nacional basado en políticas extractivistas.

Este discurso concuerda con una narrativa de la historia y la geografía en Latinoamérica que sigue ensalzando las gestas de las élites eurocéntricas, describiendo a los territorios indígenas como territorios baldíos, entornos salvajes e inhóspitas zonas de frontera sin explotar, llenas de oportunidades abiertas a la civilización y el progreso. Paralelamente, en los textos escolares latinoamericanos y españoles se describe a los PI como realidades homogéneas, estáticas, pretéritas e identificadas con los grandes imperios existentes al comienzo de la colonización (Jara y Salto, 2016). Para aquéllos, se trata de culturas y realidades vinculadas a estadios pretéritos del “desarrollo” humano, con conocimientos y tecnologías descritas como rudimentarias frente a los modelos de progreso encarnados por los estados-nación (Da Silva y Pagès, 2016), apoyados por las transnacionales y otros agentes de “desarrollo”.

Yachay Tinku. Un choque de cosmovisiones en clave de Sumak Kawsay

Desde que en 2007 la ONU aceptara la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, se ha constatado un renovado interés por ofrecer alternativas al modelo exógeno-occidental de “desarrollo” y potenciar modelos alternativos como el SMK, cuya popularidad se debe en gran parte a su inclusión en las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009).

En su propuesta de EIB, los PI plantean un *Yachay Tinku* (un choque de cosmovisiones), una confrontación de modelos y saberes que visualiza la interculturalidad basada en el SMK. El SMK constituye un ideal de vida en plenitud, contrapuesto a la experiencia indígena de "maldesarrollo" que quiebra individuos y comunidades. Partiendo de las cosmovisiones, historias, resistencias y movilizaciones actuales, el SMK se presenta como un modelo profundamente local y contextualizado (Altman, 2017) y de carácter alternativo al "desarrollo" globalizado en sus múltiples versiones (Choqueuanca, 2010; Huanacuni, 2010).

El SMK propone un modelo cosmocéntrico frente a los modelos antropocéntricos o ecocéntricos dominantes en el debate actual sobre Desarrollo Sostenible (Acosta, 2008). Además, propugna un modelo de equilibrio con los otros seres que conforman la red de la vida, que conlleva un reconocimiento de la espiritualidad existente en sus territorios indígenas, amenazados por el extractivismo globalitario. En su concepción existen diferentes mundos y realidades vinculados por los principios de interdependencia, igualdad, reciprocidad, la equivalencia, la complementariedad y equilibrio, que se asemejan al principio de sustentabilidad del Desarrollo Sostenible. Esta visión, profundamente local (Altman, 2017), trastoca y cuestiona muchas de las categorías universalistas utilizadas en los discursos sobre "desarrollo" presentes en nuestras manifestaciones sobre las Ciencias Sociales.

Sumak Kawsay (SMK) y Ciencias Sociales, linealidad vs circularidad

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales las cuestiones relacionadas con el espacio y el tiempo, la idea de progreso, de cambio social-continuidad y causalidad son fundamentales. Pero desde el punto de vista indígena se trata de concepciones que, junto a la idea de "desarrollo", surgen de la modernidad exógena como marco cultural de referencia y por tanto son rechazadas por el SMK (Hidalgo y Cubillo, 2014). De hecho, estas concepciones colisionan con la concepción indígena que considera el espacio-tiempo como una unidad *-pacha* en quechua- y que rechaza una división entre pasado-presente-futuro; que hablan de una simultaneidad, donde prima un presente continuo y el carácter cíclico y espiral del tiempo (Arce, 2007; Zenteno, 2009). Para los PI no es posible concebir la historia como proceso lineal progresivo, sino que en su visión priman conceptos como la circularidad, diferentes formas de presente, el futuro que al mismo tiempo es pasado, con periodos cíclicos de estabilidad y cambio (Zenteno, 2009). Por otro lado, resulta fundamental el tiempo experimentado que se rige por los ciclos naturales del movimiento de los planetas, con su reflejo en los ciclos estacionales y agrícolas (Leff, 2000). Esta concepción constituye uno de los pilares teóricos y prácticos fundamentales de la EIB.

Según Chuji (2008), los conceptos de "propiedad privada", "desarrollo", "beneficio-acumulación", "riqueza", "productividad" o "pobreza", tan "occidentales", provocan un fuerte rechazo entre los PI. El choque entre cosmovisiones deriva de oponerse a la idea de "vivir mejor" mediante el acaparamiento, el consumo y la explotación de la naturaleza. EL SMK critica que el "progreso" se ha basado en la acumulación por desposesión y en la explotación intensiva de pueblos y ecosistemas. No les gusta la idea de competición, el acopio, el individualismo, la insolidaridad, la productividad y la falta de preocupación sobre los efectos en comunidades y ecosistemas. Y se declara enemigo del lujo, el despilfarro y el consumismo imperantes, que quiebran comunidades y ecosistemas en nombre de un progreso que les ha resultado históricamente esquivo. Por el contrario, en su racionalidad económica prima la propiedad colectiva con uso individual, la sostenibilidad y producción basada en la relación armónica con el entorno y la utilización respetuosa de los recursos naturales para el bienestar de toda la comunidad (Quilaqueo, 2007). Por lo tanto, en la economía indígena rigen los principios de reciprocidad y redistribución, para que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a los mismos niveles de bienestar. En este contexto rechaza la categoría de "pobres" que frecuentemente les aplican los expertos en "desarrollo" y enfatiza la sostenibilidad-riqueza existente en sus territorios, encarnada en su patrimonio cultural, su organización social armónica y la ausencia de los niveles de crisis y desestructuración que son observables en las sociedades modernas (Deruyttere, 2001).

Por lo que respecta a la ciencia política, el SMK defiende los modelos tradicionales de organización institucional que les han permitido resistir a sucesivas generaciones de colonialismo; así como la conciencia de constituir realidades anteriores a la formación de los estados-envolventes en los que residen. También su experiencia de resistencia frente a los innumerables intentos de ocupar sus territorios, explotar sus recursos y gobernar sus comunidades (Choquehuanca, 2010). En la base de este modelo se encuentran el “ayllu” (comunidad vinculada a ecosistemas y territorios concretos, base de la identidad individual y comunitaria) y el principio de reciprocidad y búsqueda del bien común. La organización social indígena y el ejercicio de autoridad y poder reflejan estos mismos principios de armonía, equilibrio y consenso. La democracia indígena es participativa y enfatiza la necesidad de diálogo y búsqueda continua de acuerdos, priorizándose el papel de los ancianos como las autoridades cuya sabiduría y mayor cercanía al mundo de los ancestros pueden ejercer mejor su celo y vigilancia sobre el equilibrio y el bienestar de la comunidad (Huanacuni, 2010). Esta búsqueda de equilibrio y bienestar comunitario también se refleja en los sistemas de salud, que ponen énfasis en el mantenimiento del equilibrio del individuo con la comunidad, con el medio natural y con el mundo de los ancestros y de los espíritus (McGuire–Kishebakabaykwe, 2010).

Conclusiones

Tras esta descripción de lo relatado por los interlocutores indígenas, para recapitular, finalizaremos con lo manifestado por los futuros maestros y maestras. La experiencia partió de un análisis de conocimientos previos e imágenes sociales vigentes que tiene nuestro alumnado sobre los PI, realizados mediante el trabajo en pequeños grupos y una discusión en grupo grande. Los resultados muestran que, previamente a la celebración del seminario, primaba una representación social negativa de los pueblos indígenas, basada en tópicos que pueblan la historia aprendida-enseñada. Estas imágenes son fruto del papel dominante de una combinación de diferentes narrativas de colonización y discursos eurocéntricos que tienden a desfigurar la experiencia y realidades de los PI contemporáneos. La consecuencia es la invisibilidad de las culturas indígenas, cuyo desconocimiento oculta experiencias contemporáneas de resistencia y emancipación, y que constituyen relevantes alternativas al modelo globalizador imperante.

La presencia directa de educadores indígenas nos ha permitido abordar cuestiones relacionadas con la educación para el DS desde una perspectiva intercultural y decolonial. La introducción del SMK en nuestro programa de Formación del Profesorado en Interculturalidad posibilitó, asimismo, plantear cuestiones relacionadas con la globalización, la pobreza y la marginación, ofreciendo una perspectiva histórica de procesos coloniales y extractivistas contemporáneos, que fueron completados con una descripción de las complejas situaciones de violación de derechos humanos generadas y una oportunidad para trabajar procesos de resistencia y contribuciones a los procesos de resiliencia emancipadora. La interacción directa con miembros de PI posibilitó a nuestro alumnado superar sus prejuicios y desarrollar un diálogo intercultural en torno a las alternativas indígenas al DS recogidas en la EIB. El debate permitió abordar la compleja temática de la educación intercultural y la ciudadanía global, escuchando los testimonios de los PI de viva voz, en su calidad de sujetos políticos activos y constructores de una ciudadanía democrática intercultural. Este testimonio nos permite introducirnos en la compleja temática del desarrollo y la ciudadanía global, cambiando nuestra perspectiva, mirando a la sostenibilidad, la pobreza y la desigualdad con otros ojos.

El debate generado en torno al choque entre categorías derivadas de las Ciencias Sociales y el SMK, su potencial emancipador y su carácter alternativo generaron un conflicto cognitivo capaz de reconsiderar narrativas, repensar categorías y discursos, despertando así el espíritu crítico del estudiantado. Paralelamente, en el desarrollo del seminario se visibilizaron realidades indígenas contemporáneas, la experiencia educativa de la EIB y los múltiples desafíos a los que se enfrenta. Este choque entre saberes y experiencias en entornos educativos provocó que nuestro alumnado cuestionara gran parte de las representaciones sociales dominantes previas a la celebración del

seminario. Entre ellas, en el debate fue palpable la contribución realizada por los PI en clave cultural y de valoración del conocimiento contextualizado. Esta valoración de la variable cultural para el DS no aparece reflejada en la propuesta actual de ODS y constituye un área de mejora futura.

Finalmente, durante la celebración del seminario se constató un vínculo psicológico entre pueblos indígenas y vascos que Landaburu (1998 en Arregi, 2012) identifica como de solidaridad entre culturas agónicas, que se reconocen como pueblos autóctonos, de larga existencia y anteriores a la constitución de los estados-nación en los que residen (Arregi, 2012). Este vínculo psicológico genera un terreno común de experiencias de invisibilización y periferalización (Arregi, 2010), capaz de disparar mecanismos de empatía entre pueblos minorizados. "Este vínculo está relacionado con la percepción de ser culturas milenarias... Además, hay que sumar la percepción de haber sufrido una discriminación y un intento de etnocidio vinculado al hecho de ser consideradas por las sociedades dominantes como culturas primitivas, incompatibles con la modernidad. Estos vínculos psicológicos explican la existencia en Euskadi de un sentimiento de solidaridad con naciones sin estado del mundo que tiene su reflejo en la cooperación vasca" (Arregi, 2012 p. 512).

Bibliografía

- Altmann, P. (2017). Sumak Kawsay as an Element of Local Decolonization in Ecuador. *Latin American Research Review*, 52(5), 749–759.
- Acosta, A. (2008). El buen vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador Debate*, 75, 33-48.
- Arce, O. (2007). Tiempo y Espacio en el Tawantisuyu: Introducción a las Concepciones Espacio-Temporales de los Incas. *Nómadas*, 16, 383-391.
- Arregui, J. I. (2012). Cuarto mundo: *La acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional*. Recuperado de <<http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jiao/introduccion.html>>. (Fecha de consulta: 05/2/2017).
- Hidalgo-Capitán, A., y Cubillo-Guevara, A. (2014). Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (48), 25-40.
- Choquehuanca, D. C. (2010). Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, 452, 8-14.
- Chuji, M. (2008). El Estado plurinacional. *Yachaykuna: Saberes*,8. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Da Silva, A. y Pagès, J. (2016). La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. Un caso: América latina. En C. García, A. Arroyo, B. Andreu (Coord.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (143-150). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.
- Deruyttere, A. (2001). *Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: Algunas reflexiones de estrategia*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: CAOI.
- Jara, M. Á. y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. García, A. Arroyo, B. Andreu (Coord.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. educar para una ciudadanía global* (pp. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.
- Leff, E. (2001). Espacio, lugar y tiempo. *Nueva Sociedad*, 175, 28-42.

- McGuire–Kishebakabaykwe, P. D. (2010). Exploring resilience and indigenous ways of knowing. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 8, 117-131.
- Mignolo. W. D. (2002). Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *South Atlantic Quarterly*, 103(1), 57–96.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2011) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis
- Zenteno Brun, H. (2009). Acercamiento a la visión cósmica del mundo Andino. *Punto Cero*, 14(18), 83-89. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762009000100010&lng=es&tlng=es>. (Fecha de consulta: 05/2/2017).

IkasPuntu Zehar, Ikusgai Hirukoitz estrategia didaktikoa, Ikerketa eta Irakaskuntza Esperientzia eta Gogoeta

Itziar Gonzalez Gurrutxaga.

Resumen

Komunikazio honetan aurkezten den *Ikaspuntu Zehar, Ikusgai Hirukoitz* printzipio-gidariak, ikaslegoarengan begirada iraunkorra eragiteko ahalmena duela defendatzen da, *Mikel Etxaburua* egilearen adierazpenean aipatzen den aldaketa estrategikoa eragiteko potentziala duela uste baita:

Kontzientzi hartzeak gaitzen duela norbanakoa eraldaketara. Kontzientzia hartzea, ez da begiratze hutsa, ikustea baizik. Berak dio nahi gaituztela etengabeko mugimenduan, begiratzen soilik eta ikusteko denborarik gabe. Ikustea lortzen denean, orduan gertatzen dela kontzientzia hartzea. Eta momentu honetan lortzen dela, bereganatzen dela, pizten dela ahalmena, eraldaketarako gaitzeko.

Printzipio-gidaria bi premisek gorpuzten dute: lehena, iraunkortasunaren ikuspegi hirukoitza zehar-lerro bakar eta bateratu bezela kontsideratzea da eta bigarrena, zeharkakotasunaren ikuspegia oinarritzko lan modu bezela kontsideratzea. Proposatzen den estrategia didaktikoa, *praktika eraldatzailea* izateko identifikatzen diren balio bereizgarriak honakoak dira:

- Kontzeptualizazio gisa *Iraunkortasunaren Ikuspegi Hirukoitza* kontsideratzen dela. Ekonomia, Gizartea eta Ingurumena dimentsioak elkar mendeko eta elkar ekintzan kontsideratzen dituen ikuspegi holistikoa da.
- Lan-ildo estrategiko bezela *Zeharkakotasun ikuspegia* kontsideratzen dela.
- Iraunkortasunaren Ikuspegi Hirukoitza *Zehar-Lerro bakar eta bateratu bezela* kontsideratzen dela.

Ezinbestean, *Bestelako* eredu baten ezagutzak, *Bestelako* egiteko eta portaerak praktikara eramateak exigitzen dizkionez ikaslegoari, maila eta neurri batean, *gizarte eraldaketarako ahaldunduzko duen subjektu kritikoaren eraikuntza* helburuari ekarpena egiten diola uste da.

Sarrera

Estrategia didaktikoa, *norberaren rolaren kontzientzian* arrastoa uzteko zer behar eta nola landu behar diren ikerketa-helburu dituen ikerketa-proiektuaren behin behineko emaitza teorikoa da. Emaitza praktikoa berriz, *Elkarlan* izeneko gida-praktikoa da. Ikasleak landu behar duen proiektu-gai baten aurrean, gizartea, ekonomia eta ingurumeneko alderdiekin izan ahal dituen erlazio eta eraginengana pentsaraztea bideratzen duen tresna da. Komunikazio honetan, bi emaitza hauek nondik eta nola ondorioztatu eta eraiki diren ulertzeko ikerketa aldiaren berri labur ematen da.

2012ko maiatzean kokatzen da hasiera, UPV-EHUko *Gizarte Erantzunkizun eta Unibertsitate Hedakuntzako Errektoreordetzak* antolaturiko lan jardunaldi bat ospatu zen, *Iraunkortasunerako Hezkuntza, Euskal Herriko Unibertsitateko Curriculumean* izenburupekoa. Ikerketa aldiaren erreferentzi-markoa markatu zidan. *Iraunkortasunaren Hezkuntzaren* esparruan eragin positiboa izandako ekimen eta proiektuetatik aukeraturiko bost bide estrategiko aurkeztu zituzten praktika egoki bezela. Horietako bat, aldaketa curricularrak eragiten dituzten *Ekintza-Ikerketa* proiektuak

gauzatzea izan zen. Onura bikoitza lortzen zen estrategia gisa aurkeztu zuten, ikertzaileen garapen profesionala eta *Iraunkortasunaren Hezkuntza* curriculumean txertatzea lortzen baitzuen.

Orainartean osatu den ikerketa-proiektua *Ekintza-Ikerketa* motako prozesu bat izan da. Etengabeko bilakaeran, hasierako definizio, uste eta asmoak norabidez aldatzea eragin dituelarik. Gainera, ikerkuntza-irakaskuntza prozesua eta ikerketaren garapena aldi berekoak izan direnez, ikerketa-prozesuak ikaskuntza eta irakaskuntza bideratu ditu eta honek berriz ikerkuntzaren norabidea markatu du. Arrazoi hau medio, ikerketa-proiektuaren hasierako ezarpen eremua zen ingeniari-tza graduetako GrAlk (*Gradu Amaierako Lanak*) hedatu egin da irakasten den irakasgaiko taldekako proiektuetara.

Justifikazioa

Iraunkortasunerako Hezkuntzaren Integrazioa Curriculumean ikerketa-lerro nagusiaren aukeraketan, plano pertsonaleko arazoak daude. *Hezkuntza, Norbanakoa eta Gizartearen Eraldaketarako* tresna bezela ulertzen dut eta gaur egungo mundu mailako krisi ekosozialean, berriaraz *Giza Garapen Iraunkorra* eredurantz eraldaketarantz bideratua. UNESCO-k 1998 urtean, hezkuntzari buruz adierazirikoak ikuspegi hau babesten du:

Mundura irekita dauden eta gizartean aktiboki parte hartzen duten hiritarren prestakuntza, justizia-eremu batean, giza eskubideak, garapen iraunkorra, demokrazia eta bakearen sendotzearen alde.

Adierazgarria da definitzen duela *Garapen Iraunkorra*, hezkuntzaren helburu estrategiko bezela. Ondorioz, hezkuntza kontsideratzen du, besteen artean *Garapen Iraunkorraren* heziketaren subjektu aktibo eta erantzule. Garaikideagoa den *Decade of Education for Sustainable Development* (2009, UNESCO) azterlanean, mundu mailako krisi ekosozialei aurre egiteko aukerak sortu ahal izateko, goi mailako hezkuntza ereduak aldaketa erradikala jasan behar zuela berresten zen.

Marko lokalean, UPV/EHU instituzioak ere, *Iraunkortasunaren Hezkuntza*, gizarte kontseiluaren 2012-2017 bosturterako plan estrategikoan jasotzen duen helburu nagusietako bat da. Eta emaitza hauek lortzeko ekintza multzoaren artean espreski eta esplizituki esaten da: *Iraunkortasunarekiko Hezkuntza (IH), berdintasunarekiko eta garapenerako hezkuntza sustatu, prestakuntza nahiz ikerkuntza alderdietan, Curriculumean txertaketaren bitartez.*

Kontzeptualizazioa

Iraunkortasunaren ikuspegi hirukoitza

1987ean, *Ingurumen eta Garapenari buruzko mundu mailako Brundtland batzordeak*, Brundtland txostena bezela ezagutzen denean definitu zuen *Garapen Iraunkorra* kontzeptua:

Garapen Iraunkorra, orainaldiko beharrak asetzen duen eredia da, etorkizuneko belaunaldien beharrak asetzeko, haien gaitasuna baldintzatu gabe.

Garapen Iraunkorraren paradigmak, ekonomia, gizartea eta ingurumena dimentsioak kontsideratzen ditu bere baitan, elkar mendeko eta elkar ekintzan. Hortaz, gaur egungo errealitate konplexuak ezagutu eta ulertzeko norainokoa eskeintzen du. Eta gainera, helburu zabalagoa ere gehitzen dio, balio erantsi bezela: Ez da zerbait ekiditea eta horrekin alderdi negatiboak zuzendu nahi izatea, baizik eta jarrera askoz ere positiboagoa du: proiektzioa beste modu batera egitea bidezko garapena bideratzeko.

Zeharkakotasun ikuspegia

Zeharkakotasun ikuspegia jarraian aurkezten den adierazpenak ezin egokiago definitzen du:

La transversalidad es un enfoque pedagógico dirigido a la integración, en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, de determinados aprendizajes para la vida, de carácter interdisciplinario, globalizador y contextualizado, que resultan relevantes con vistas a preparar a las personas para participar protagónicamente en los procesos de desarrollo sostenible y en la construcción de una cultura de paz y democracia, mejorando la calidad de vida social e individual (Castellanos Shimons et. al: (2001). La educación de la sexualidad en los países de América latina y el Caribe; Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe México, p.18).

Esparru logikoaren ikuspegia

Esparru Logikoaren Ikuspegia plangintza metodologikoa, Garapenerako lankidetzaproiektu eraldatzaileak planifikatu eta kudeatzeko erabiltzen den metodologia da. Bereizgarri nagusia ditu zehar-lerro kontsideratzen dituen lau aldagaiak: emakumeen eta gizonen arteko ekitatea; iraunkortasun ekologikoa; giza eskubideen ikuspegia eta herritarren gaitasunen sustapena, partaidetza eta antolamendua. Giza garapen iraunkorraren eta ekitatiboaren eredu funtsezkoak dira eta zeharka, proiektuaren fase guztietan sartu behar diren faktoreak kontsideratzen dira. Hortaz, garapenera bideratutako edozein ekintzatan ezinbestekotzat hartzen diren aldagai espezifikoak dira.

Ikerkuntza metodologia

Intuizioa eta Aldaketa osagaiek definitzen dute *Ekintza-Ikerketa* metodologiaren esentzia. Hurrenez hurrenez, ezaugarri hauek sostengatzen dituzten bi aditu eta arituen adierazpenak:

Ikerkuntza egiteko modu tradizionalak, istorio osoa eskeintzen dute. Ekintza ikertzaileak, beren istorio propioa garatu dedin uzten dute. Berretsi edo gaitzestea desira duten hipotesi batetik abiatu beharrean, ideia batetik hasten dira eta eramaten dien tokira jarraitzen dute. (Jack Whitehead, 1970).

Ekintza-ikerketa ikerketa metodologiaren baitan, prozesua bera da metodologia eta maiz izaten da narratsa, nola-nahikoa eta esperimental. (Mellor, 1998).

Ikerkuntza metodologia honen bereizgarria, aztertu, ikertu eta ebaluatzen dena, praktikaren jarduna dela da. *Jack Whitehead* irakasle-ikertzailearen esperientzia pertsonalaren ondorioa da metodoaren definizioa eta oinarritzko ikerketa galderak honakoak dira: *Nire lana, nik nahiko nukeen bezela ahal dihoa?* Erantzuna Ezezkoa bada, bigarren galdera: *Nola hobetu dezaket egiten ari naizena?* *Ekintza-Gogoeta* zikloa (*Action-Reflection cycles*) da berezko duen lan-metodoa eta *behaketa – hausnarketa – ekintza – ebaluaketa* eta *aldaketa* lan-urratsek osatzen dute.

Ikerlanaren garapen-prozesua

Hasierako ikerketa-proiektuaren helburu-zehatza, GrAlk tutorizatzen zituen irakaslegoari zuzenduriko tresna bat sortzea zen, proiektuen zuzendaritzan, aldi berean, diziplina profesionaleko kudeaketa jardunbide egokiak eta iraunkortasunaren alorreko irizpideak txertatzen lagunduko ziena. Ereduaren diseinurako, nazioarte mailan erreferentziazkoak diren GRI eta ETHOS institutoek iraunkortasunaren kudeaketarako adierazleetan oinarrituriko estandarrak ikertu eta alderatu ziren. Emaitza, galdetegi bat izan zen, enpresa baten jarduna, iraunkortasunarekiko ebaluatu eta diagnosiaren arabera, ekintza/helburu batzuk proposatzen zituena. GrAltan iraunkortasunaren

ikuspegia txertatzeko baliagarria ez zela jabetzea berehalakoa izan zen. Eta ondorioztatu, tesi-proiektuaren xedea lortzeko, adierazleetan oinarrituriko ebaluazio sistemak etzirela ildo estrategikoa. Honenbestez, ikerkuntzaren lehenengo erabaki estrategikotzat kontsideratzen dena hartu zen: *Enpresen Gizarte Erantzunkizuna*-ren ikerketa-lerroa baztertzea.

Ondorioz, tesi-proiektuaren bigarren ikerketa-lerroan sakontzea erabaki zen: nazioarte mailan onespena duen *Project Management Institute* (PMI) erakundeko *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK), proiektuen zuzendaritzarako praktika egokien estandarra aztertuz. Egoera honetatikabiaturik, PMBOK gidaren prozesu-antolamendu antzekoarekin *Elkarlan* izeneko baliabidea sortu zen, proiektu baten kudeaketa plangintzaren prozesuak biltzen zituenak. Baina frogatu zen, proiektu bat ikuspegi iraunkor batekin formulatua izateko ez zuela balio. Honek, iraunkortasunaren alorrean jarduketa-eremu berriak ikertzeko premiak markatu zituen. *Izaskun Azurmendi Irastorza* ikaslea ezagutzeak, iraunkortasuna, garapenaren ikuspuntutik aztertzeke ikerketa-lerroa sustatu zuen. *Esparru Logikoaren Ikuspegia* metodologia ezagutu eta aztertu zen. Aldi berekoa izan zen gainera, EJ-GVko *Ingurumen Kudeaketarako Herri-Baltzua*-k (IHOBE) argitaraturiko *EKOdiseinua 7 urratsetan ezartzeko eragiketa* eskuliburuaren ezagutza. Bi arloen azterlana burutu zen eta estrategia didaktikoaren osagai esanguratsuak direnak finkatzera eraman zituen erabakiak hartu ziren:

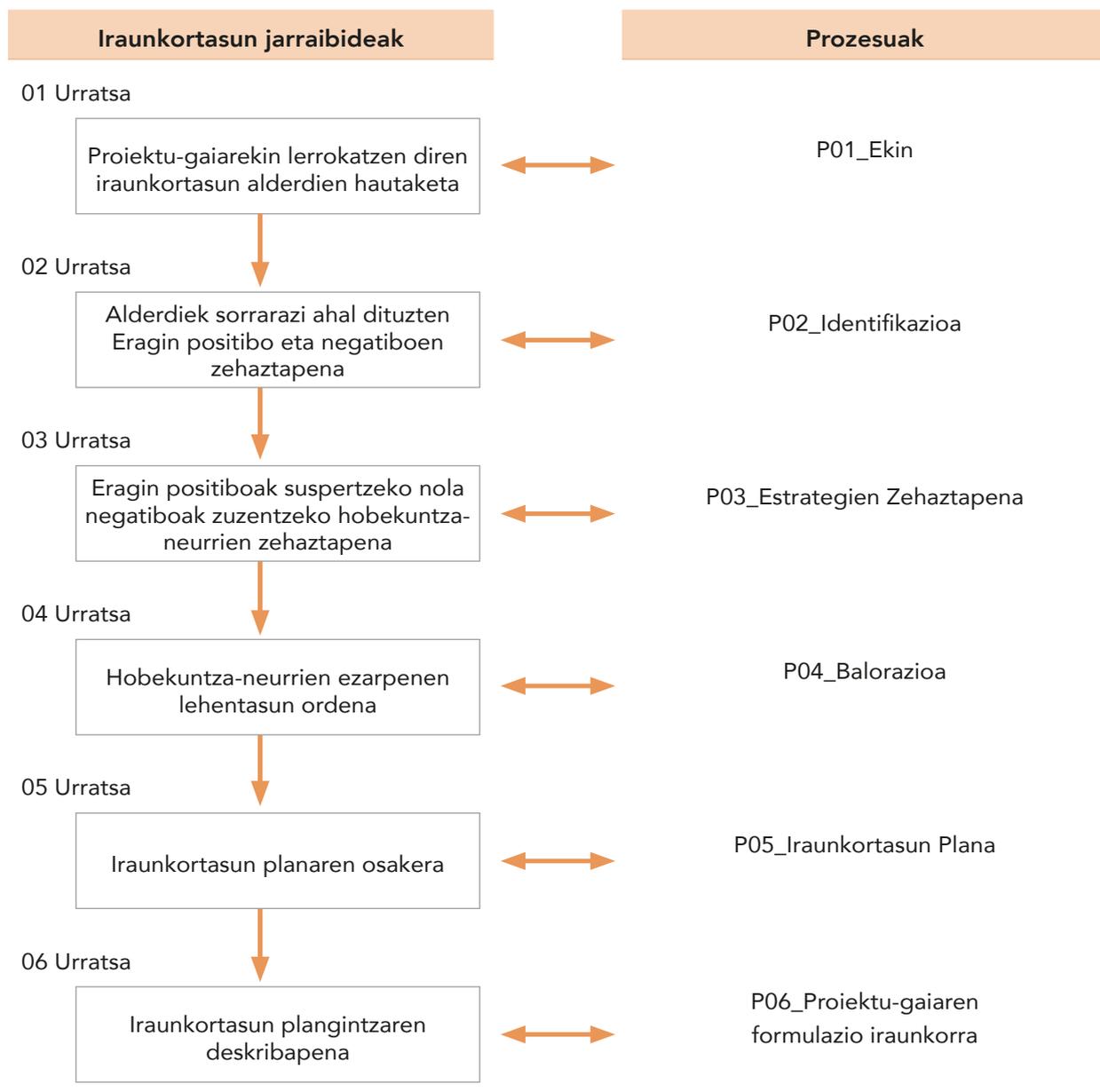
1. Iraunkortasunaren ikuspegi hirukoitza (ingurumena; ekonomia eta gizartea dimentsioak) zehar-lerro bakar eta bateratua kontsideratzea.
2. EKOdiseinua txertatzeko metodologiako ingurumen-alderdien antzera, ekonomia eta gizartea dimentsioetan ere, iraunkortasun alderdiak definitzea. Ingurumen-alderdiak Ekodiseinua eskuliburutik transferitu ziren eta ekonomia eta gizartea dimentsiokoak berriz, *Tokiko Agenda 21-eko Adierazleak* dokumentu-eredutik bai eta ETHOS eta GRI-ko estandarretatik.
3. EKOdiseinua txertatzeko metodologiako prozesu egituratua (*alderdien hautaketa; eragin negatiboak identifikatzea; hobetzeko ideiak zehaztea eta baloratzea*) tresnaren diseinuan erabiltzea. Honek, eragin negatiboen nola hobekuntza-estrategien definizioa eragin zuen. Erabilitako dokumentu ereduak, arestian aipaturiko berdinak izan ziren.
4. Gida-praktikoak, ikuspegi eraikitzailea izan zezan, eragin positiboak sustatzen zituen estrategia eta neurriak eskeini behar zituela jabeturik, eragin negatiboen pare, eragin positiboen atala sortzea erabaki zen.

Prozesu honek *Elkarlan* tresnaren bertsio Berria izan zuen emaitza gisa. Baina tresnaren ezarpen kasuek frogatu zuten bigarren, iraunkortasunaren gaineko azterlana, proiektuaren eranskin moduan geratzen zela. *Esparru Logikoaren Ikuspegia* plangintza metodologikoa sakonkiago aztertzeari ekin zitzaion eta ohartu proiektuaren arrakastaren ehuneko altu bat, *identifikazioa* eta *plangintza* lan-etapak zeharkako ikuspegiarekin sakon eta zabal definituak izateari esleitzen zitzaiola. Egoera hau ikerkuntzaren testuingurura ekarriaz, giltzarria, GrAL edo taldekako proiektuen formulazio lanaldia izan zitekeela ondorioztatu zen. Hau da, definizio eta plangintza, iraunkortasunarekiko osatua eta integratzailea izatea lortuz gero, ondorengo lan-etapen eraikuntza, garapen iraunkorraren norabidean bideratzeko aukera sortu ahal zela. Ikuspegi aldaketa honek komunikazio honetan aurkeztzen den *Elkarlan* bertsioaren eraikuntza ahalbidetu zuen bai eta proposatzen den estrategia didaktikoaren printzipioak finkatu ere.

Elkarlan tresna

Elkarlan gida-praktikoaren funtsa dimentsio bakoitzean proposatzen diren iraunkortasun alderdiak dira. Alderdiak, aztergai elementuak direnez, ekarpen eraikitzailea sustatzeko ahalmena dute. Hiru ekintza nagusik gorpuzten dute iraunkortasunaren jarraibideak txertatzeko definitzen den prozesuak: iraunkortasun alderdien hautaketa; alderdiek eragin ahal dituzten eragin positibo nahiz negatiboek zehaztapena eta hauek sendotu edo murrizteko proposatzen diren estrategia

eta neurri zehatzen hautaketa. Azterlan hau burutu ondorenean, iraunkortasun-plana osatzen da. Iraunkortasun-planak, iraunkortasun-helburu, aurreikusten diren emaitza eta horiek betetzeko gauzatzea beharrezko diren ekintza nahiz zereginak biltzen ditu. Eta planaren deskribapena *Proiektuaren Formulazio Iraunkorrean* jasotzen da. Jarraian aurkezten den fluxu-diagraman, prozesu bakoitzean zein iraunkortasun jarraibide txertatzen den azaltzen du eta segidan tresnak eskeintzen dituen iraunkortasun alderdiak; eragin positibo eta negatiboak, nola neurri zehatzak zerrendatzen dira:



Iraunkortasun alderdiak

Ingurumena	Ekonomia	Gizartea
<ul style="list-style-type: none"> - Natur Baliabideen erabilera edo ustiapena - Lehengaiak - Energia - Ura - Erregaiak - Baliabideen manufakturatuen erabilera - Materialak - Hondakinak - Hiri hondakinak - Toxikoak ; arriskutsuak - Isuriak - Gasen igorpenak - Sorkuntza eta tratamendua - Legedia - Besterik 	<ul style="list-style-type: none"> - Merkatua - Esportazioa eta Inportazioa - Lehiakideak - Jarduera ekonomikoa - Kode korporatiboa - Zuzendaritza taldea - Produktu eta Zerbitzuak - Kontsumitzaileak ; bezeroak - Komunikazioa - Erosketak eta kontratazioa - Hornitzaileak - Garraio sistemak - Langilegoa - Besterik 	<ul style="list-style-type: none"> - Giza eskubideak - Osasuna - Hezkuntza - Bizitza-kalitatea - Parekidetasuna : generoa ; erlijioa eta arraza - Partaidetza eta Gaitzea - Pobrezia eta bazterketa soziala - Tokiko eragileak - Besterik

Eragin positiboak

<ul style="list-style-type: none"> - Natur baliabideen kontsumoaren murrizketa - Materialen erabileraren murrizketa - Hondakinen sorkuntza murrizketa - EKO sistema babestu - Giza osasunaren hobekuntza - Besterik 	<ul style="list-style-type: none"> - Merkatu berriak sustatu - Kostuen murrizketa - Enpresaren Gizarte Erantzunkizunaren (EGE) ikuspegia sustatu - Kontsumitzailearen gogobetetzea hobetu - Tokiko garapena bultzatu - EKO sistema babestu - Lan baldintzen hobekuntza - Besterik 	<ul style="list-style-type: none"> - Giza eskubideen betetzea - Giza Garapen balioetan hezteak - Kultura parte-hartzailea sustatu - Gizarte berrikuntza sustatu - Pertsonen ongizate-mailaren hobekuntza - Besterik
---	---	---

Eragin negatiboak

<ul style="list-style-type: none"> - Natur Baliabideen agortzea - Kutsadura - Lurzorua - Ura - Aireak - Zarata - Klima aldaketa - Hondakinak - Besterik 	<ul style="list-style-type: none"> - Aberastasunaren banaketa bidegabea - Kontsumitzaileen osasunean kalteak - Hornitzailearen baldintza kontraktual kaxkarrak - Ingurumen Eraginak - Langilearen segurtasun eta osasunean kalteak - Atzerriko enpresen sustapena - Besterik 	<ul style="list-style-type: none"> - Giza eskubideen urraketa - Genero diskriminazioa - Herritarren osasuna eta segurtasunean kalteak - Pertsonen mendekotasuna - Aberastasunaren banaketa bidegabea - Besterik
--	---	---

Hobekuntza neurriak

<ul style="list-style-type: none"> - Energia – iturri berriztagarriak erabili - Eragin txikiko materialak hautatu - Energia eta Material kontsumoa gutxitu - Material berrerabilgarriak erabili - Material birziklatuak erabili - Birziklapena eta berrerabilpena ezarri - Mantentze eta konponketa planak aplikatu - Produktuen bizitza erabilgarria luzatu - Bizitza-amaieraren sistema optimizatu - Produkzio-teknika EKOeraginkorren erabilera - EKOdiseinua ezarri - Legedia bete - Ingurumen kudeaketa sistemen ezarpena - Besterik 	<ul style="list-style-type: none"> - Merkataritza-jarduera leialak (kode etikoa) - Teknologiaren berrikuntza sustatu - ISO 26000 (Gizarte Erantzunkizuna) arauaren ezarpena sustatu - Produktu eta zerbitzuen bizitza-zikloaren azterketa ingurumen eraginak neurtzeko tresna gisa - Produktuaren ingurumen aitorten etiketen eskuratzeari bideratu - Marketing soziala erabili - Erosketa eta kontratazioetan politika "berdea" ezartzea - Materialak etiketa ekologikoaren erosi - Ingurumen kudeaketa egiaztagiria dituzten hornitzaileak kontratatu - Tokiko hornitzaileak kontratatu - Garraio-sistema EKOeraginkorren erabilera - Lan arloko osasun eta segurtasun legeak bete - Langilearen ingurumen-heziketa programak sustatu - Besterik 	<ul style="list-style-type: none"> - Genero Parekidetasuneko hezkuntza – programak sustatu - Garapen iraunkorren inguruan hezkuntza eta Sentsibilizazio egitasmoak sustatu - Kontsumo arduratsuko ohituretan hezi - Tokiko langileen kontratazioa - Langilegoa eta zuzendaritza elkarrekintza eta lankidetzak sustatu - Gizarte-ekintzetan eragina duten tokiko egitasmotan parte hartzea - Bertako Komunitatearen parte-hartzean esku-hartzea - Besterik
---	--	---

Irakaskuntzan ezarpena

Ingeniaritza Zibila Graduko ikasle batek bere GrAL, iraunkortasun ikuspegiarekin garatzea erabakitzeak, gradu berdineko 4.mailan irakasten dudana *Obren Plangintza eta Kudeaketa* irakasgaia *iraunkortze* prozesuan murgiltzera bultzatu zidan. Irakasgaian, integrazio bertikala eta horizontala gauzatu nuen. Batetik, irakasgaiaren irakats-gidan, berariazko iraunkortasunari dagozkion gaitasunak, ikaskuntza-helburu bezela definitu ziren. Eta bestetik eduki teorikoak nahiz praktikoak burutzeko aurrekusten diren ekintza eta jarduera guztietan, iraunkortasunaren perspektiba txertatu zen. *Elkarlan* tresna, taldeka garatzen duten hirigintza obra-proiektuaren *Formulazio Iraunkorra* osatzeko erabiltzen dute. Hortaz, 2015-2016 ikasturtea geroztik, irakasgaia iraunkortasunaren ikuspegiarekin irakasten dut. Hiru ikasturte hauetako esperientzia orohar aberatsa eta positiboa izan da eta horren erakusle, ikaslegoaren iritzi esanguratsua batzuk aurkezten ditut:

Alderdi Positiboak

Iraunkortasun kontzientzia izatea, bizitza mailan (ez bakarrik bizitza laborean) garrantzitsua da bizi-maila hobetzeko. Iraunkortasuna proiektu-gai bat dela, ez bakarrik proiektuari aplikatzen zaion zerbait.

Es muy importante hacer un trabajo con enfoque sostenible porque se conoce medios de trabajo en que hay una tendencia de trabajo con visión en el futuro, es decir "trabajo hoy pensando en el bienestar de las personas de las futuras generaciones". y adquiriendo ese conocimiento, sabemos que tenemos herramientas para trabajar en las construcciones pensando en los mejor para la sociedad, economía y medioambiente.

Alderdi Negatiboak

Informazio falta (geneukan informazioa oso orokorra zen eta agian aspergarria praktikoagoa ez zelako) eragozpen handiak sortu dizkigu txostenak betetzerakoan eta iraunkortasunaz jakiterakoan).

Mayor trabajo a la hora de redactar proyectos, porque hay que innovar en ideas. El hecho de no saber enfocar los trabajos con éste punto de vista, al principio creaba muchas dudas que nadie sabía resolver.

Emaitzak eta ondorioak

Ikerlanaren garapen-prozesuaren aurrerabidea ahalbidetu duten ekinbideak kontsideratzen dira emaitza. Emaitza hauek eragindako gogoetatik sortu diren ondorioek eragin dute komunikazio honetan aurkezten den estrategia didaktikoak berezko dituen printzipioak. Segidan, ondorio nagusiak aipatzen dira eta jarraian *IkasPuntu Zehar*, *Ikusgai Hirukoitz* estrategia didaktikaoren *soin eta muinaren azalpenak* ematen dira:

1. Iraunkortasunaren printzipioak txertatzeko bide estrategikoa Proiektuen Zuzendaritza diziplina profesionaleko jardunbide egokien ikuspegia zela uste izan zen eta ez dela horrela frogatu da.

PMI nahiz IPMA erakundeetako Proiektuen Zuzendaritzako estandarrak proiektuen bizitza-zikloa kudeatzeko sistemak izaki, frogatu da, ez dela baliagarria iraunkortasun printzipioak eta irizpideak txertatzeko. Lortzen den emaitza, iraunkortasuna osagarria izatea da eta ez funtsezkoa. Ez da lortzen hortaz GrAL edo taldekako proiektuak garapen iraunkorrera bideratzea.

2. Iraunkortasunaren printzipioak txertatzeko metodologia, iraunkortasuna ebaluatzeko adierazleetan oinarrituriko estandarretan oinarrituko zela uste izan zen eta ez dela horrela frogatu da.

GRI eta ETHOS institutuetao gizarte erantzunkizunaren estandarrak, adierazleetan oinarrituriko sistemak izaki, helburua, enpresa jardueren iraunkortasun diagnosis burutzea dute, beraz ezarpen eremua enpresa da eta emaitza praktikoa, enpresa horren jarduna iraunkortzeko akzio-plana. GrAL edo taldekako proiektuak garapen iraunkorrera bideratzea.

3. Iraunkortasunaren ikuspegia GrALtan txertatzeko akzio estrategikoa kudeaketa zela uste izan zen eta ez dela horrela frogatu da.

Iraunkortasunaren paradigmatik GrAL edo taldekako proiektuetan eragina izan dezan, zeharka txertaturik egon behar du lanaren bizitza-ziklo osoan baina ezinbestean, lehenengo lanaldiak diren definizio – diseinu eta plangintza lan-urratsetan. Hau da, GrAL edo taldekako proiektuak bidezko garapen iraunkorrean norabidetzeko, proiektzio lan-etapa *iraunkortatzea* da ildo-estrategikoa.

4. Subjektu aktiboa tutorea zela uste izan zen eta ez dela horrela frogatu da.

Ikaslea da subjektu aktiboa baina ezinbestean, ikasle-irakasle taldeak kooperatu behar du, iraunkortasunaren lanketak, ikaskuntza, ikerkuntza eta berrikuntza exigitzeaz gain, bizigarri izan behar duelako.

Proposatzen den strategiak ondorio hauetatik edan du eta bere baitan inplizituki biltzen ditu emaitzak. *IkasPuntu Zehar* soinak, muinera iristeko premisa finkatzen du: zeharkako ikuspegi batekin gauzatu behar dela irakatsi-ikasi prozesua, iraunkortasunaren paradigma ikusten gaitzeko:

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

Ikusgai Hirukoitz. Laburbilduaz, ikaslego-irakaslegoa, *Bestelako gizarte eredu baten alde* ekiteko lehenengo oinarritzko eta derrigorrezko urratsa, iraunkortasunaren ikuspegi hirukoitza ikusteko gaitzea dela.

Etorkizunerako erronka

GrAL edo taldekako proiektuetan, iraunkortasunaren ikuspegi hirukoitza zehar-lerroa sendotzeko, Amesteko Prest izeneko *Ekintza-Estrategia* parte-hartzailea diseinatzea. *Ikaspuntu zehar, ikusgai hirukoitz* ikaskuntza-estrategiaren baitan, *Gizarte Zerbitzua* eta *Ekintzaletasuna* osagaiak biltzen dituenak. Honek inplikatzeko du, proiektu-gaiak, gaur egungo gizarteko behar / arazo nahiz egoera konplexuak izatea eta ebazpenerako nahitaez, berrikuntza eskatzen dutenak. Honenbestez Unibertsitateak, gizartearekiko duen eginkizun eta ikuspegia laguntzeaz gain, ikerkuntza integratzea inplikatzeko du ekinbide estrategiko bezela.

Eskertzak

Ikerketa aldiaren beren kolaborazioa eta laguntza musutruk eskeini didaten ikasle guztiei: *Ainhoa Egurrola Gorostola ; Daniel García Mañez ; Ainhoa San Martín López ; Mikael Olano de Nicola ; Sofia Polo Ruíz de Arechavaleta*. Eta berariaraz, kooperatzaile eta ikasbide iturri agortezina den *Izaskun Azurmendi Irastorza* kolaboratzaileari.

Dokumentu ereduak

Gestión de la Responsabilidad Social de la Empresa (RSE) en las pymes. Modelo de Indicadores. Manual de Uso. Instituto de innovación social. 2009. Marc Vilanova y Marta Dinarés.

Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. UNESCO. Julio 2002. Rosalyn Mckeown, Ph.D.

PMI-ko Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos (Guía del PMBOK. Cuarta edición).

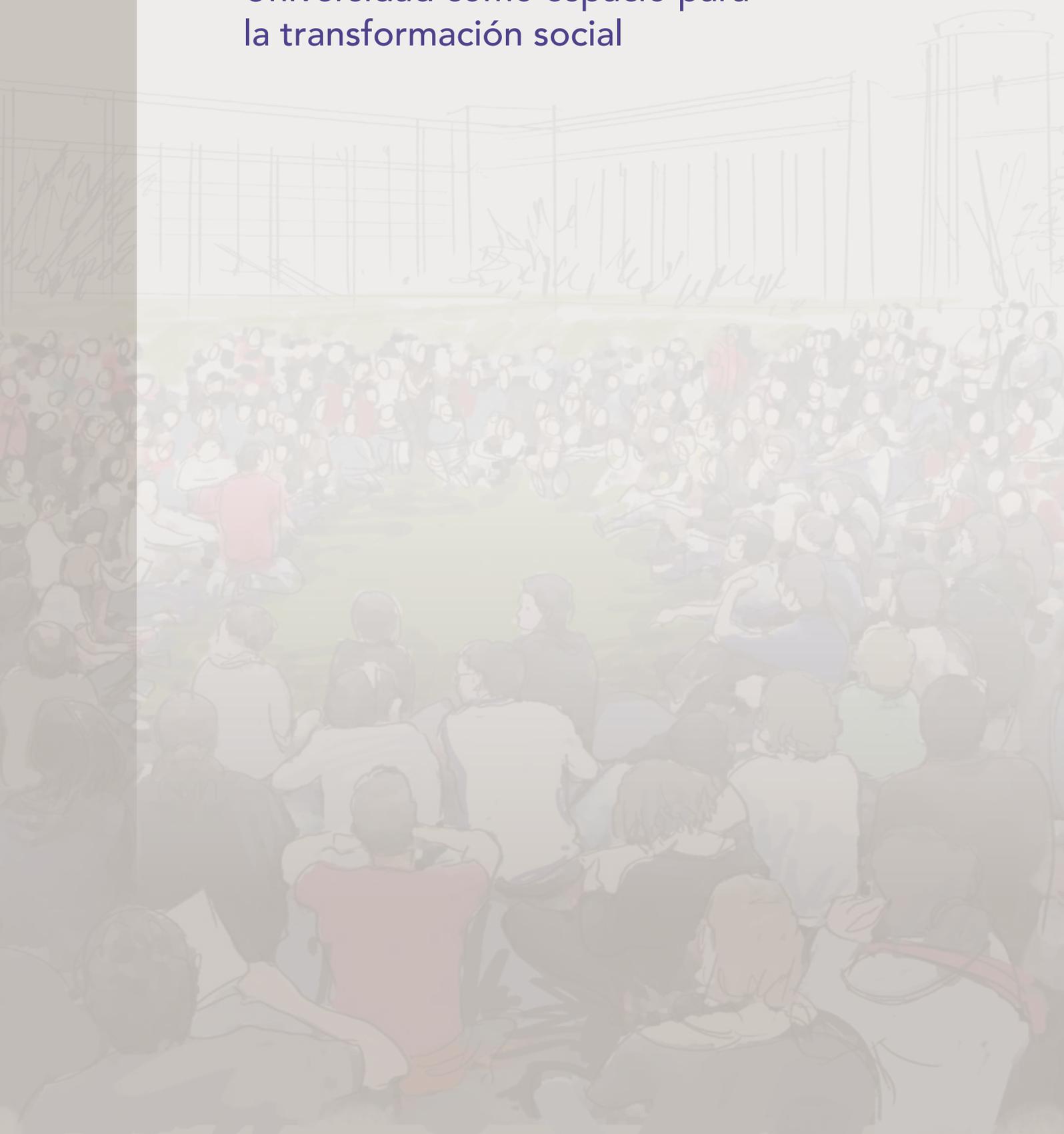
Ekodiseinurako Eskuliburu Praktikoak. 7 urratsetan ezartzeko eragiketa. IHOBE S.A. Eusko Jaurlaritza. Lurralde Antolamendu, Etxebizitza eta Ingurugiro Saila.

Tokiko agenda 21-eko Adierazleak. Euskal Autonomia Erkidegoan Tokiko Jasangarritasunaren Adierazleak Kalkulatzeko Gida Metodologikoa. IHOBE S.A. Eusko Jaurlaritza, Lurralde Antolamendu eta Ingurumen Saila.

Garapenerako Lankidetzaproiektu Eraldatzaileak egiteko Eskuliburuak. Eusko Jaurlaritza. Una Gestión y Comunicación Solidaria. Enplegu eta Gizarte Gaietako Saila.

Línea Temática 3.

Universidad como espacio para la transformación social



Fortaleciendo vínculos Universidad-Sociedad con el Aprendizaje Servicio Crítico y la Economía Social y Solidaria

Asier Arcos Alonso, Monike Gezuraga Amundarain, Naiara Berasategi Sancho y Amaia Ibarrondo Bizán.

Resumen

La presente experiencia de Aprendizaje Servicio Crítico tiene su génesis en un proceso iniciado en el Grado de Educación Social (Campus de Leioa) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el curso 2011-2012.

Se hizo una apuesta por parte de profesorado por trabajar el Aprendizaje-Servicio Crítico. Desde entonces se han desarrollado diversos proyectos de partenariado entre la universidad y entidades sociales del entorno. Estos proyectos han sido insertados curricularmente en diferentes asignaturas (segundo y tercer curso), así como en los Trabajos Fin de Grado.

A finales del año 2014 contactan formalmente profesorado y personal de Emaús Fundación Social (EFS). Se establecieron vínculos para desarrollar proyectos para generar conocimiento relevante para el cambio social. El hilo conductor de tal colaboración fue la sensibilización y el fomento de la Economía Social y Solidaria como herramienta de cambio, en particular entre el alumnado del grado y las personas integrantes de EFS y su programa de inclusión "Bitartean". Transversalmente se planteó un acercamiento entre dos mundos paralelos y convergentes a la vez; la universidad en tanto que agente estratégico de cambio y transformación, y las entidades sociales como percutores de este cambio.

En la asignatura "*Planificación de la intervención*" se dieron los primeros pasos. Se dio a conocer EFS y su trabajo en Inclusión Social, Economía Solidaria, y Transformación Social, también dieron charlas sobre ESS a alumnado.

Pronto se vio el potencial de esta colaboración, y en a finales del año 2015 se amplió dicha colaboración, proponiéndose un trabajo conjunto entre UPV/EHU (alumnado y profesorado) y EFS a través del Aprendizaje-Servicio Crítico.

En el año 2017 se suma otra asignatura al proyecto: "*Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes*".

Se ha renovado esta colaboración, siendo ya el 3º año en el que alumnado trabaja con EFS. Proyectos desarrollados hasta el momento:

→ 2015-2016: Plan de Comunicación del programa "Bitartean"¹

→ 2016-2017:

1. 1ª Feria del trueque. Promoviendo la Economía Social y Solidaria en el Campus de Leioa.

1 Este programa, desarrollado en Emaús Fundación Social por más de 20 años, ofrece una estructura convivencial de larga estancia a personas en situación y/o riesgo de exclusión social que ven agravada su situación por razón de edad, una atención permanente de carácter integral. Está ubicado físicamente en Gámiz-Fika, Bizkaia.

2. Apoyo en el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas de participantes del programa.
3. Diagnóstico participativo de género del programa.

→ 2017-2018: 2ª Feria del trueque.

Hasta ahora han colaborado directamente 3 profesoras del grado, 29 alumnos/as, 20 participantes del programa, y 11 técnicos/as de EFS.

Introducción

Nos encontramos ante un mundo cada vez más complejo, interdependiente y variado. Existen pulsiones sociales y económicas cada vez más difíciles de articular, de canalizar y llevar a la práctica de manera “coherente”, tanto por los agentes públicos, como por los privados y los sociales. Vivimos en un mundo globalizado donde bajo el manto uniformizante de la cultura globalizada e integradora se esconden fuertes desigualdades y jerarquizaciones.

Sin embargo, estamos en un contexto donde se dan a la vez acciones de carácter global que tienen impacto local y viceversa. De hecho, estamos en un mundo *Glocalizado* (Robertson, 2006), donde existe una compleja y dinámica interacción e interdependencia entre lo local y lo global.

Estamos ante una crisis compleja, quizás sistémica, que va desde lo meramente económico, pasando por lo social, cultural, medioambiental, identitario o de valores. Una crisis que abarca desde lo ecológico a la crisis de la reproducción social y la crisis de los cuidados (Pérez Orozco, 2012).

Esto se refleja en diferentes ámbitos: el político, que trata de responder de la mejor manera -o no-, a las necesidades sociales desde la esfera pública. En el ámbito socioeconómico, donde se dan simultáneamente pulsiones globalizadoras, liberales, mercadocéntricas, consumistas y generadoras de pobreza y desigualdad, y pulsiones alternativas solidarias, de valores, humanizantes, generadoras de capacidades humanas individuales y colectivas que buscan la justicia social. La Economía Social y Solidaria (ESS), en tanto que dimensión económica del Desarrollo Humano Local, y generadora de capacidades (Guridi y Pérez de Mendiguren, 2014) trata de aportar soluciones y fórmulas innovadoras y de justicia social ante esta problemática.

También en el ámbito educativo se alzan voces que reclaman una educación que potencie nuevas metodologías encaminadas a desarrollar al máximo la capacidad crítica de las personas en formación. Se trata de profundizar en los conocimientos personales y reforzar la identidad social del alumnado, permitiéndole así transformar la sociedad en la que vivimos y convertir el mundo en un lugar más humano (Chiva, Gil, Corbatón, y Capella, 2014). Podríamos hablar de más ámbitos donde se refleja esta crisis, pero lo interesante para este ejercicio es la asunción de que estamos ante una realidad cambiante, dinámica, interdependiente, variada y rica en problemas, pero también en posibles soluciones. Un mundo, donde se requiere más formación para poder participar en la esfera pública de manera activa. Un mundo plural, complejo de comprender y que requiere transformaciones para una mayor justicia y equidad.

Necesitamos desarrollar un análisis complejo y multidisciplinar del mundo en el que vivimos, pues en él se entrelazan dimensiones de carácter individual y colectivo que interseccionan en problemáticas difíciles de abordar si no es mediante metodologías de análisis como la interseccionalidad, que analiza la complejidad en el mundo, las personas y sus relaciones desde varios ejes de división social. Así, la interseccionalidad se constituye como una valiosa herramienta analítica para resolver los problemas de las personas. (Hill Collins y Bilge, 2016).

La aplicación de estas metodologías permitirá un análisis más certero de las necesidades sociales, y las posibles vías que se abren a la hora de abordar de manera participada, ilusionante, crítica y original la diversa problemática actual. Todo con el fin de lograr justicia social.

Centrándonos en el ámbito educativo, y en particular en el papel de la universidad como agente estratégico de cambio y transformación social, como parte de las sociedades, adolecerá de las mismas virtudes y parecidos problemas que hemos descrito con anterioridad. Por ello, ha de crear condiciones que permitan a las personas jóvenes adquirir las competencias y capacidades necesarias para poder desarrollarse y desenvolverse de manera sostenible y armónica nivel comunitario-social-colectivo, personal y laboral.

Desde esta perspectiva, será necesario utilizar en la universidad, metodologías de carácter innovador que desarrollen este enfoque multidimensional. Estas tendrían que ayudar a fomentar la participación de las personas jóvenes como sujetos activos, hibridar la formación académica con la formación en valores, aportando al acercamiento del mundo universitario a la sociedad -y viceversa-, posibilitando vínculos duraderos que ayuden al desarrollo integral de la ciudadanía y a generar capacidades humanas en las personas involucradas en los procesos de formativos.

En este marco proponemos el Aprendizaje Servicio (ApS) como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que las personas participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2007).

Los procesos de ApS se abordan desde un enfoque socio crítico que tenga en cuenta, y parta de valores como la solidaridad, el diálogo horizontal, el trabajo en red, la efectiva participación en la toma de decisiones, el respeto de los derechos humanos y de las personas, el cuidado del medioambiente, el enfoque de género, la justicia social etc. Esto es, adopta... "un enfoque educativo que priorice la integración social, los valores cívicos, la relación justa entre iguales y la resolución de conflictos sociales" (Chiva, et al., 2016, p 72).

En efecto, se trataría de un ApS que favorezca el intercambio de saberes entre la universidad y la sociedad a través del debate, la construcción dialógica, la reflexión y la discusión en grupos, promoviendo encuentros en los que los agentes involucrados participen horizontalmente y se debata sobre temas como el poder, las desigualdades sociales, el racismo... con postura crítica. Se trata de realizar un aprendizaje académico y formación para la ciudadanía en tiempo real (Martínez 2010).

Con ello, se promueve la justicia social como elemento inherente a la misma metodología formativa. Se concibe como un hecho político en sí mismo, con lo que ello conlleva. Esto posibilita un desarrollo de un pensamiento más complejo (Wang y Rodgers, 2006). Por ello, es necesario que las personas educadoras centren sus esfuerzos en tratar temas que tengan que ver con la solidaridad, la responsabilidad social en términos amplios, en suma, en cuestiones críticas y de impacto social. Cuando a la praxis del Aprendizaje Servicio Crítico se le adhiere un inequívoco enfoque de justicia social, las propias experiencias del alumnado, de las personas educadoras y de las personas externas a la universidad que participen en los proyectos se enriquecen y ayudan a generar conciencia crítica y empoderamiento personal como agentes de transformación. De esta forma, el ApS deviene en una herramienta de transformación social y política, con alta aplicabilidad en el ámbito universitario.

En definitiva, el Aprendizaje Servicio Crítico (ApSyC) se mostraría como una interesante herramienta para desde un análisis interseccional de la realidad, dar respuesta a necesidades sociales desde -y con- la comunidad universitaria en términos complejos. Es una manera valiosa de avanzar en la Responsabilidad Social de las universidades (Gezuraga, 2017). Como veremos a continuación, este potencial se articula y multiplica su impacto al unirse a la Economía Social y Solidaria.

Economía Social y solidaria y Aprendizaje Servicio Crítico para fortalecer el vínculo universidad-sociedad

Hasta ahora hemos visto como ante un contexto cada vez más complejo surge la necesidad de adoptar herramientas de análisis capaces de dar con las claves para abordar la resolución de las cada vez más multidimensionales y complejas necesidades sociales. El aplicar una mirada interseccional ayuda a este análisis. La universidad, en tanto que institución social de relevancia, juega un papel determinante en la transformación de la sociedad. Por otro lado, cabe tener en cuenta metodologías formativas innovadoras que aporten a la emancipación reflexiva del individuo en claves de solidaridad, justicia social y que co-ayuden a la generación de capacidades individuales y colectivas y promuevan la transformación social. Entre ellas ponemos en relevancia al ApSyC.

Pero, ¿cómo vehicular en la universidad un cambio transformador mediante una herramienta que incida en ella desde el ámbito socioeconómico, y que, a la vez, responda a un análisis interseccional de la realidad y sea compatible con metodologías formativas como el ApSyC?

Esta pregunta no es baladí, pues somos conscientes de la permeabilidad en la universidad de las doctrinas político-económicas imperantes (neoliberal y mercadocéntricas). En efecto, observamos con cierta pesadumbre como en la actualidad tanto a nivel organizativo, como de gobernanza, se reflejan intereses mercantilistas que devienen en un excesivo funcionamiento universitario orientado a los intereses del mercado. Ello se refleja por ejemplo, en la excesiva concentración de las disciplinas dirigidas a cubrir las demandas específicas del mercado de trabajo, la generalización de un conocimiento económico unívoco y restringido a los valores del mercado, la disociación entre la ciencia económica y su carácter social, es decir, sus impactos sociales, medioambientales, políticos o culturales o la inserción de mecanismos de medición de la calidad del desempeño docente e investigador basados en valores ajenos a la calidad de la formación.

Así, una universidad al servicio de la sociedad da prioridad a las necesidades del mercado, la "innovación" -se asocia a la tecnología-, el emprendimiento -individual y competitivo-. Todo ello, conlleva una "privatización del saber", o peor, de los "saberes" que hace pertinente buscar alternativas en cuanto a la formación socioeconómica en el marco universitario.

Ante ello, surgen varias propuestas, como la Economía Social y Solidaria. Término, que por su propia idiosincrasia, tiene diferentes acepciones pero que se trata de hacer frente a la lógica de la mercantilización de la esfera pública y privada para construir relaciones de producción, distribución, consumo y financiación basadas en la justicia, cooperación, la reciprocidad y la ayuda mutua situando al mercado en un papel instrumental para conseguir bienestar humano (Guridi y Pérez de Mendiguren, 2008). Por su parte, (Askunze, 2007), desde una concepción ética y humanista del pensamiento reivindica la economía como medio -y no como fin- y que coloca a la persona en el centro del acto económico.

Mayor concreción encontramos en la Red de Economía Alternativa y Solidaria en sus valores y en la carta solidaria, que persigue unos fines que poco tienen que ver con la doctrina neoliberal imperante y con las tendencias formativas y curriculares de la universidad actual en términos de alfabetización económica. De hecho, la ESS se concibe a sí misma como una herramienta dinámica de transformación social y alternativa en el ámbito socioeconómico al modelo neoliberal imperante. Además, sus iniciativas surgen como respuesta ante demandas insatisfechas por parte de los estamentos públicos y privados. Se trata de un movimiento compuesto por cientos de entidades que son capaces de canalizar de manera ágil y directa las necesidades sociales, y hacer frente a problemas como son la exclusión social, las inequitativas relaciones de poder entre géneros, la pobreza o el deterioro medioambiental, entre otros.

Entonces ¿Por qué trabajar a la par la Economía Social y Solidaria con la metodología formativa del ApSyC en el marco de la universidad, y con el fin de generar capacidades humanas y procesos de transformación social?

Existen razones para aunar el ApSyC y la ESS para fortalecer el vínculo universidad-sociedad. Podemos resaltar varias:

1. Contemplan un enfoque de la realidad compleja, rico en matices y respetuosa, multidimensional, crítico, dinámico, con vocación de cambio y transformación de la situación actual en pro de alternativas socialmente equitativas. Esto hace que sean idóneas para aplicar propuestas que devengan de un análisis interseccional de la realidad social, económica, política y cultural.
2. Comparten valores y claves de trabajo como son la solidaridad, responsabilidad social, construcción de ciudadanía responsable y crítica, colaboración, la participación horizontal, preocupación por la justicia social y medioambiental, etc.
3. La ESS se desenvuelve a caballo entre las entidades sociales, la empresa social y la sociedad civil. Se trata de un movimiento muy vinculado al territorio y a la sociedad. Por ello, vehicula muy bien las necesidades sociales y puede hacer de puente entre la sociedad y la universidad a través del ApSyC.
4. En términos educativos y formativos, hacen un planteamiento de una educación a favor de los valores sociales basados en derechos humanos, justicia y equidad, que parte del análisis de las desigualdades sociales. Hay complementariedad entre las dos perspectivas.
5. Son generadoras de capacidades humanas a nivel individual y colectivo. Capacidades enfocadas en la libertad positiva que es la capacidad real de una persona de ser o de hacer algo, en vez de la libertad negativa, que es común en economía y se centra simplemente en la no interferencia (Arcos, 2017).
6. Se busca un impacto social, una formación que lleve al cambio y transformación de una sociedad desigual e injusta a una sociedad justa y equitativa.
7. El ApSyC, con un claro contenido curricular de ESS (concretada en iniciativas sociales como Emaús), con alumnado de educación social, tiene un efecto multiplicador en las entidades y organizaciones en las que hacen prácticas, o van a trabajar. La visión crítica de la economía, desde los procesos formativos, hace que se viva de otra manera, como complementaria a una forma de intervención socioeducativa, que no puede prescindir de la reflexión económica, ya que trabajamos con personas vulnerables.

En el gráfico 1 observamos la secuencia lógica de las ideas expuestas anteriormente:

Gráfico 1. Esquema secuencial para la vinculación Universidad-Sociedad mediante el ApSyC y la ESS.



Fuente: Elaboración propia.

Experiencia de ApSyC en el marco universitario vinculada a la ESS

Es una experiencia que data de el curso 2011-2012. En el marco del modelo IKD, profesoras del Grado de Educación Social (Campus de Leioa) hicieron una propuesta de ApSyC. Así, se desarrollaron proyectos de partenariado entre la universidad y entidades sociales. Estos han sido insertados curricularmente en diferentes asignaturas así como en los Trabajos Fin de Grado.

Se puede resaltar la colaboración con Emaús Fundación Social -en adelante EFS-. Se establecieron vínculos que han generado conocimiento relevante para el cambio social. El hilo conductor de tal colaboración fue la sensibilización y el fomento de la ESS como herramienta de cambio, en particular entre el alumnado del grado y las personas integrantes de EFS y su programa de inclusión "Bitartean". Transversalmente se planteó un acercamiento entre la universidad en tanto que agente estratégico de cambio y transformación, y las entidades sociales como percutores de este cambio.

En la asignatura *Planificación de la intervención* se dieron los primeros pasos. Se dio a conocer EFS y su trabajo en Inclusión Social, ESS y Transformación Social, también dieron charlas sobre ESS a alumnado. Así, a finales del año 2015 se concretó un trabajo conjunto entre UPV/EHU (alumnado y profesorado) y EFS a través del ApSyC. En el año 2017 se suma otra asignatura al proyecto: *Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes*. La valoración es muy positiva, entendiéndose que es necesario continuar y ampliar este tipo de propuestas educativas de alto impacto formativo, innovadoras y con repercusión social.

En el gráfico 2 se muestran los aspectos de mejora y potencialidades que tiene este tipo de colaboración educativa y social.

Gráfico 2: Aspectos de mejora y proyecciones



ASPECTOS DE MEJORA

- Insuficiente apoyo institucional.
- Excesiva dependencia de profesorado "militante y motivado".
- Necesidad de sistematización para evaluación y mejora continua de procesos.
- Encaje de las colaboraciones Univ-ESS a través de ApSYC. Sostenibilidad de las mismas.
- Mayor visibilización de experiencias.



PROYECCIONES Y POTENCIALIDADES

- Implicación de las partes y aceptación por parte de agentes implicados.
- Experiencia adquirida.
- Potencial de las propuestas a futuro.
- Impacto positivo en agentes implicados.
- Alto impacto formativo.
- Experiencias innovadoras.
- Capacidad de acercar puentes Universidad-Sociedad.

Fuente: Elaboración propia.

Bibliografía

- Arcos, A (coord.) (2017). Modelos de comercio y consumo justos y transformadores, en lo local y en lo Global. Emaús Fundación Social. Recuperado de <https://issuu.com/grupoemausfundacionsocial/docs/modelos_cast>.
- Askunze, C. (2007). "Economía Solidaria" en Celorio, G.; López de Munain, A. (coords.): *Diccionario de Educación para el desarrollo*. pp. 107-113. Bilbao: Hegoa.
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. DOI10.1344/RIDAS2016.2.4
- Gezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 15 (1), 5-18. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800409>>.
- Guridi, L. y Pérez De Mendiguren, J. C. (2014). *La dimensión económica del Desarrollo Humano*. Bilbao. Hegoa.
- Hill Collins, P, y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. New Jersey. United States. John Wiley & Sons.

Martínez M. (2010) Aprendizaje servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: La dimensión Social y cívica de los aprendizajes académicos. En Martínez M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (11-27) Barcelona. Octaedro.

Mendia, R, y Moreno, V. (2010). Aprendizaje y Servicio Solidario. Una estrategia para la inclusión social. Recuperado de <<http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/3.pdf>>.

Pérez De Mendiguren, J.C, Etxezarreta, E. y Guridi, L. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Economía Social y Solidaria? Concepto y nociones afines. Bilbao. *Revista De Economía Crítica*. Recuperado de <<http://www.caritasburgos.es/documentos/documentacion/12-Econom%C3%ADa%20social%20y%20solidaria.pdf>>.

Pérez Orozko, A. (2012). Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. Madrid. *Investigaciones feministas*, 2, 29-53.

Robertson, R. y Giulianotti, R. (2006). Fútbol, globalización y glocalización. Vol. Lxiv, nº 45, septiembre-diciembre, 9-35. Córdoba. *Revista internacional de sociología* (RIS).

Wang, Y. & Rodgers, R. (2006). Impact of service-learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43(2), 316-337.

Aprendizaje servicio en entidades de justicia global: una apuesta en la ciudad de Barcelona

Brenda Bär, Laura Campo, Maria Monzó, Judit Rifà y Laura Rubio.

Resumen

El año 2014 la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona, en colaboración con el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio, el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, el Consorcio de Educación de Barcelona y Federación Catalana de Organizaciones para la Justicia Global (LaFede.cat), abrió una línea de trabajo para impulsar el diseño y la implementación de proyectos de aprendizaje servicio. Su voluntad ha sido desde entonces potenciar el papel de las ONG en el ámbito local desde su visión crítica global, favoreciendo la incorporación de sus intervenciones y dando valor a las acciones propias de Educación para la Justicia Global. Esta apuesta coincide con el objetivo de las entidades de fomentar metodologías participativas y transformadoras que eduquen de una forma crítica enfocada a potenciar las capacidades y autonomía de las personas y los colectivos. De ahí la potencia de la propuesta: la justicia global y el aprendizaje servicio confluyen en entender la acción pedagógica como una práctica transformadora con dimensión política, orientada hacia la justicia global y a la igualdad de oportunidades, que tiene como objetivo empoderar a las personas para ejercer una ciudadanía activa y responsable.

La línea de trabajo primera se ha convertido hoy en un programa de impulso del aprendizaje servicio desde las entidades de justicia global que se concreta en acciones a través de los siguientes ejes:

- Apoyo económico. Dotación de recursos necesarios a las entidades para garantizar la viabilidad y el desarrollo de los proyectos de aprendizaje servicio a través de la convocatoria de subvenciones.
- Formación y acompañamiento. Apertura de espacios formativos y de intercambio para entre las entidades como cursos, seminarios y asesoramientos individuales.
- Creación de redes e implementación en el territorio.
- Reconocimiento y comunicación. Sistematización y difusión de los diferentes tipos de materiales, reflexiones y recursos que ha generado el programa.

El papel de la universidad en este programa ha consistido, en primer lugar, en transferir el conocimiento sobre la metodología apropiado a las entidades en cada momento, apoyando un proceso de innovación pedagógica. En segundo lugar, sistematizar y evaluar el proceso de incorporación del aprendizaje servicio desde las entidades en el nuevo paradigma de la justicia global. Finalmente, contribuir a la reflexión acerca del papel de las entidades como agentes educativos de cambio.

La experiencia muestra un proceso de trabajo cooperativo entre la universidad y la administración para el desarrollo de políticas públicas con voluntad transformadora, y partiendo de la participación de los diferentes agentes implicados en un territorio.

Introducción¹

El año 2014 la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional (DJGCI) del Ayuntamiento de Barcelona, el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio y el Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona, en colaboración con el Consorcio de Educación de Barcelona y la Federación Catalana de Organizaciones para la Justicia Global (LaFede.cat), abrió una línea de trabajo para impulsar el diseño y la implementación de proyectos de aprendizaje servicio (ApS) en las entidades que trabajan en Educación para la Justicia Global (EpJG). Esta apuesta coincide, en el mismo momento, con el objetivo de las entidades de fomentar metodologías participativas, transformadoras y de mayor impacto para educar de forma crítica y potenciar las capacidades y autonomía de las personas y los colectivos.

El proceso de trabajo conjunto ha dado como resultado la puesta en marcha del Programa de EpJG y ApS. Por un lado, la EpJG representa un proceso de conocimiento y análisis crítico de la realidad que vincula la acción local con su dimensión global. Su finalidad es promover la conciencia crítica hacia las causas que generan desigualdades y conflictos. También contribuye al cambio de actitudes y prácticas que hacen posible una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida (Rubio et. al., 2016). Por otro lado, el ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en una sola actividad bien articulada, donde los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig et. al., 2006). De ahí la potencia de la propuesta: la justicia global y el ApS confluyen en entender la acción pedagógica como una práctica transformadora con dimensión política, orientada hacia la justicia global y a la igualdad de oportunidades, que tiene como objetivo empoderar a las personas para ejercer una ciudadanía activa y responsable.

El programa es el resultado de un proceso de trabajo cooperativo entre la universidad y la administración para el desarrollo de políticas públicas con voluntad transformadora, partiendo de la participación de los diferentes agentes implicados en un territorio. Se establece de esta manera, una nueva forma de trabajar entre la administración pública y la universidad, una relación colaborativa horizontal que rompe con los habituales roles de las instituciones.

Habitualmente, los papeles de los actores en la sociedad están previamente fijados y establecidos. Se ve a la administración pública como financiadora de las entidades de cooperación y educación para el desarrollo y a la universidad como un agente excesivamente lejano a la realidad. Su relación muchas veces pasa por el mero encargo profesional al experto en formato de investigación o informe. A lo largo de este proceso se ha puesto de relieve que es posible romper estos roles preconcebidos y situar a cada actor en un plano diferente.

En este caso, la administración pública implicada es la local que, como tal, tiene un papel esencial y privilegiado al ser la más próxima a la ciudadanía y a los actores del territorio, entre ellos, la universidad. Por otro lado, la universidad, que clásicamente se ha erigido como el templo del saber o la respuesta al mercado profesional, se acerca a la administración en aras de trabajar conjuntamente, desde una perspectiva de responsabilidad social, para promover cambios y mejoras en la tarea educativa que llevan a cabo las entidades.

En definitiva, esta experiencia supone un beneficio para ambas partes y también para todos los otros agentes implicados. La universidad tiene la posibilidad de trasladarse a terreno, trabajar con las entidades y construir conjuntamente con ellas conocimiento teórico a través del análisis de sus prácticas educativas diarias. La administración se acerca también a las entidades, se pone en su lugar, y contribuye a la política pública con acciones arraigadas, vinculadas a la realidad y surgidas de un proceso participativo, innovador y coherente. A su vez, esta experiencia de trabajo

1 Las autoras han considerado pertinente retomar en esta introducción elementos ya mencionados en el resumen de la comunicación.

en equipo ha generado una red abierta con muchos otros agentes que ha permitido otorgar una mirada amplia al programa. Entre todos ellos se ha moldeado una forma de trabajar, en equipo, con el otro, con las otras y otros, que se ha dado y ha hecho posible una relación de confianza y colaboración.

El objetivo es contribuir a construir política pública para la ciudadanía contando con todos los agentes posibles de la ciudad. Para ello es imprescindible que cada institución, cada agente equitativamente y sin voluntad de protagonismo, aporte desde su saber y campo de acción, teniendo como el centro el programa. En este caso, siempre poniendo en el centro a las entidades, el valor de su tarea educativa y la potencialidad del ApS en la misma.

El programa

a. Los objetivos

El objetivo principal de este programa es el de favorecer la incorporación de la propuesta del ApS en la acción educativa de las entidades de EpJG de la ciudad de Barcelona.

El objetivo general de la propuesta se concreta en diferentes objetivos específicos que han guiado las principales líneas de acción de este programa:

- Dotar de los recursos necesarios para hacer viable y sostenible la incorporación del ApS a la tarea formativa de las entidades.
- Dar a conocer el ApS a las entidades, poniendo de relieve sus posibilidades en el ámbito de la Justicia Global.
- Acompañar el proceso de reflexión de las entidades para la implementación, evaluación y mejora de las propuestas de ApS.
- Abrir espacios de intercambio de experiencias, reflexión teórico-práctica y construcción de conocimientos conjunta sobre los proyectos de ApS en el ámbito del EpJG.
- Contribuir a tejer redes locales formadas por diferentes agentes, que puedan conducir y hacer crecer proyectos de ApS con mirada comunitaria.
- Evaluar el impacto de la incorporación de la metodología de ApS en el seno de las entidades de EpJG.
- Facilitar espacios de difusión, comunicación y reconocimiento de la tarea realizada desde los proyectos de ApS y las entidades de EpJG que incorporan esta propuesta en su dinámica y funcionamiento.

b. Actuaciones y resultados

La línea de trabajo piloto se ha convertido hoy en un programa de impulso del ApS desde las entidades de justicia global que se concreta en acciones a través de los siguientes ejes:

Apoyo económico

Dotación de recursos necesarios a las entidades para garantizar la viabilidad y el desarrollo de los proyectos de ApS a través de la convocatoria de subvenciones.

- Línea de subvenciones piloto para el desarrollo de proyectos: El 2014 se ayudaron, con una pequeña cantidad económica, tres proyectos fruto del primer curso de formación. La subvención

permitió a estos proyectos un primer impulso para llevar a cabo experiencias. Este apoyo fue acompañado de asesoramiento específico para llevar a cabo el proyecto de ApS propuesto por la entidad.

→ Apertura de una convocatoria de subvenciones específica para proyectos de ApS: La convocatoria es un concurso público para la concesión de subvenciones, dentro de los límites establecidos en los presupuestos municipales, a las entidades de EpJG para proyectos que se inicien durante aquel curso escolar. Dentro de la convocatoria existe la línea C2 para proyectos de ApS presentados entre una ONG y uno o más centros educativos de cualquier ámbito o etapa educativa.

Tabla 1. Presupuesto y número de proyectos subvencionados por la convocatoria C2 cada año					
	2014	2015	2016	2017	Total
Presupuesto otorgado para convocatoria en €	68.500,00	92.030,74	151.378,15	232.207,49	544.116,38
Nº de proyectos	8	10	12	17	47

→ Aportación en formato de subvenciones a entidades que despliegan su actuación en los distritos: Además de las anteriores, también se han ofrecido subvenciones para entidades con poca estructura que trabajan en los distritos y que se proponen realizar proyectos de ApS. En este caso, las ayudas se vehiculan a través de los distritos de la ciudad.

Formación y acompañamiento

Apertura de espacios formativos y de intercambio entre las entidades como cursos, seminarios y asesoramientos individuales.

→ Realización de un curso de introducción al ApS para entidades

Tabla 2. Datos relativos al curso de introducción del ApS en 2013			
Curso introducción al ApS	Sesiones	Entidades/ Participantes	Proyectos resultantes
	4	19	3

→ Realización de seminarios por entidades y personas expertas

Tabla 3. Número de entidades participantes en el seminario permanente de ApS y E				
Seminario ApS y EpJG	2014	2015	2016	2017
	23	30	26	27

→ Asesoramiento a entidades y proyectos: Asesoramientos a entidades a nivel de ciudad y distrito. Estos asesoramientos dan respuesta a cuestiones prácticas en la puesta en marcha de proyectos, necesidades compartidas y construcción de experiencias. Durante el curso 2017-2018 los asesoramientos a entidades de ciudad se han reconvertido en una bolsa de horas de acompañamiento que pueden usar las diferentes entidades según requiera su proyecto.

Los encuentros de seguimiento a nivel grupal han sido clave a la hora de identificar y atender necesidades específicas del proceso de diseño, implementación y evaluación del propio proyecto.

Creación de redes e implementación en el territorio

- Creación de red a través de los proyectos de ApS
- Trabajo conjunto como procedimiento para desarrollar el programa
- Participación y formación de redes para la extensión de la propuesta

Reconocimiento y comunicación

Sistematización y difusión de los diferentes tipos de materiales, reflexiones y recursos que ha generado el programa.

- Elaboración de una guía de trabajo
- Grabación de vídeos de experiencias
- Elaboración de un espacio web y mapa de buenas prácticas
- Jornada "Barcelona educa para la Justicia Global"
- Realización de jornadas de reconocimiento e intercambio de buenas prácticas a los distritos
- Evaluación del impacto del proceso
- Redacción de artículos de difusión y presentación a congresos

c. Actores implicados

Desde el momento que la DJGCI del Ayuntamiento de Barcelona decide impulsar el ApS en las entidades que trabajan en EpJG, se plantea hacerlo como un proceso de construcción conjunta entre diferentes agentes.

La voluntad siempre ha sido sumar fuerzas, generar sinergias y aportar desde la propia experiencia. Esta manera de trabajar ha permitido establecer espacios de coordinación entre personas e instituciones que aportan valor a la propuesta desde el saber y las funciones que le son características.

En este marco, el programa se lleva a cabo a partir de un grupo motor formado por representantes del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio, el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona y la misma DJGCI. Este grupo es el encargado de coordinar las tareas de impulso y seguimiento de las diferentes actuaciones a lo largo de todo el proceso. A la vez su tarea permite dar forma al modelo de intervención que aquí se presenta.

Junto con el grupo motor, el proceso de trabajo ha hecho necesario y valioso el papel otros agentes clave como son el Consorcio de Educación de Barcelona y la Federación Catalana de Organizaciones para la Justicia Global (Lafede.cat). El grupo de trabajo en su conjunto, en el marco de un convenio, hace posible coordinar diferentes actividades y su extensión implicando a un mayor número de centros educativos y entidades de la ciudad.

Principios y valores compartidos

La propuesta presentada parte de la idea de proceso y de construcción conjunta. A continuación, compartimos los principios y valores que definen nuestro trabajo.

Los principios ordenadores que enmarcan el programa son:

- No apropiación. Se trata del principio básico con el cual se ha extendido el ApS. Este considera que las propuestas no tienen ni propietarios ni impulsores únicos, sino que se trabaja produciendo conocimiento abierto y que todas las personas y entidades que quieran se pueden sumar a su práctica, impulso y mejora.
- Coherencia. Se entiende como un principio a dos niveles. A nivel práctico, a través de la complementariedad entre las diversas actuaciones realizadas en el despliegue del programa. A nivel de políticas públicas, con la voluntad de trabajar coordinadamente desde varias áreas y diversos profesionales.
- Transparencia y comunicación. Este principio recoge la voluntad y responsabilidad de socializar y rendir cuentas abiertamente sobre la apuesta realizada ante los diferentes actores implicados.
- Territorio. En base a este principio se entiende que todas las actuaciones tienen lugar en un espacio y realidad concreta, por el que siempre hay que integrarse a este entorno, adecuarse y aprovechar las oportunidades que este ofrece.

El programa tiene valores específicos tanto en la creación del programa como en el diseño e implementación de proyectos por parte de las entidades:

- Construcción conjunta. Se parte de la voluntad de crear espacios de trabajo en equipo para generar, revisar y adecuar una propuesta compartida y participada entre los diferentes agentes.
- Trabajo en red. Se trabaja con y para la generación de un tejido social y educativo enriquecido entre los diferentes agentes.
- Reconocimiento. Se ha tomado como punto de partida la valoración de las experiencias existentes, poniendo de relieve lo que cada agente ha aportado desde su experiencia al objetivo común.
- Autonomía y apoderamiento. Se ofrece conocimiento y recursos a entidades y técnicos para que, progresivamente, sean autónomos en las tareas que les son propias.
- Equidad. Se trabaja con la voluntad de abrir los espacios y llegar a todas las entidades de la ciudad independientemente de su alcance, recursos propios o centros educativos con los que trabajan, especialmente haciendo énfasis en la escuela pública.
- Sostenibilidad. Se busca generar dinámicas, proyectos y espacios que permitan la continuidad y consolidación de los proyectos en concreto, así como su extensión en general.

Elementos clave, dificultades y retos

Durante el proceso de impulso del ApS con entidades de EpJG, hemos identificado elementos clave del éxito de la propuesta, así como una serie de dificultades y retos.

En relación a los elementos clave de la experiencia, se han identificado los siguientes:

- La búsqueda de la calidad como un criterio transversal que tiene que estar presente desde el acompañamiento a las entidades hasta el propio diseño del programa, pasando por el desarrollo de proyectos y experiencias de ApS en este ámbito.
- El equilibrio entre la construcción teórica y práctica del programa, mirando de partir de las experiencias y el saber de las entidades a través del seguimiento y el análisis de proyectos para generar discurso sobre que tiene que ser la EpJG.

- Una velocidad prudente pero a la vez constante que ha permitido crecer a un ritmo ascendente y sostenible, garantizando espacios periódicos para la reflexión sobre las líneas de trabajo y las acciones. El proceso es y ha sido progresivo, empezando por una acción piloto, con un aprendizaje constante e igual por parte de todos los actores, las partes van aprendiendo al mismo ritmo. El hecho de empezar por pequeñas cosas, modestas y arraigadas a la realidad ha hecho la propuesta más sólida.
- La inversión de recursos a nivel personal y material para hacer posible un despliegue de calidad del programa.
- En el centro del proceso está el proyecto, siempre se elige lo que sea mejor para el proyecto.
- La coherencia entre las diferentes líneas de trabajo, estrategias y acciones realizadas para dar respuesta y sentido a los objetivos del programa de manera completa y haciendo pedagogía hacia nuevas maneras de hacer y pensar la EpJG.
- La importancia de ver el proyecto como el resultado de una construcción conjunta basada en la confianza. Trabajar conjuntamente, trabajar "con" no "para". La universidad no trabaja para el ayuntamiento sino con el ayuntamiento.
- Poner en valor las competencias de los diferentes agentes, dar importancia a las personas.
- El momento en el cual se encuentra el sector y cada uno de los actores ha sido clave. Ha sido un buen momento especialmente para las entidades, ya que se encuentran en un momento de cambio de paradigma con el objetivo de que las prácticas sean cada vez más transformadoras, realistas y arraigadas al territorio.
- Las entidades han ganado un espacio de intercambio de experiencias, de trabajo conjunto y un espacio de reflexión sobre su práctica. Este aspecto fue muy útil en muchos aspectos y fue clave para el éxito del proyecto.

El programa también se ha encontrado con dificultades y se han identificado algunos retos. Se encontraron dificultades en relación a los ritmos, baremos e idioma de cada uno de los autores. Estos aspectos son diferentes en cada actor y durante el inicio del programa se pusieron muchos esfuerzos para que estos ritmos cuadraran.

Otra de las dificultades se refiere a las resistencias al cambio que hemos encontrado en algunos de los actores con los que hemos actuado. Hay desconfianza en la administración pública por parte de algunos actores sociales y cuesta romper estas dinámicas preestablecidas.

La forma de trabajar descrita anteriormente (progresiva, con cuidados, prudente, etc.) ha aportado poca visibilidad política y pública al proyecto. Este hecho es una dificultad y un reto en sí mismo.

En relación al programa en sí, nos encontramos con los siguientes retos y propuestas de mejora:

- Crear líneas de trabajo específicas para llegar a nuevos públicos es un reto pendiente. Si tenemos en cuenta las potencialidades del ocio educativo y confiamos en una universidad abierta a la ciudad, habrá que plantear estrategias concretas para llegar a estos ámbitos.
- Con una mirada amplia de ciudad, tener presentes a todos los agentes e implicarlos para que las acciones de todos los implicados estén más coordinadas.
- La implicación de otras áreas con entusiasmo que ven en el ApS, y en este modelo de trabajo, una oportunidad de trabajo transversal a la administración y con otros agentes.

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

→ Incorporar de manera transversal la difusión y comunicación como estrategia para dar a conocer el programa, llegar a nuevos públicos, generar interés y compartir intereses con la ciudadanía.

Bibliografía

Puig, J. M.; Batlle, R; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Octaedro. Barcelona.

Rubio, L.; Lucchetti, L. (2016). *APS, Pau, Drets Humans i Solidaritat*. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Recuperado de <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/guia_pau%20drets%20humans%20i%20solidaritat_web.pdf>.

La extensión universitaria como espacio de transformación social. La experiencia de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina

Carmen Monge Hernández y Alejandra Boni Aristizábal.

Resumen

Esta comunicación se propone explorar la función de interacción de la universidad con y en la comunidad desde los planteamientos académicos de la extensión universitaria latinoamericana, instaurada con la Reforma Universitaria de Córdoba (1918). Mediante metodologías cualitativas, profundizamos en el imaginario y las prácticas académicas de la Universidad Nacional del Rosario (UNR), Argentina. Consideramos que una cultura académica orientada al humanismo y al cambio y la transformación social desde el trabajo de la extensión universitaria ofrece oportunidades de aprendizaje valiosos para otras iniciativas que promuevan una universidad transformadora. La evidencia muestra un par de acciones que realiza la UNR en función de lograr fortalecer las capacidades académicas para la extensión crítica y su curricularización, a modo de reflexión y visibilización de los retos vigentes en las universidades.

Introducción

Nos proponemos explorar y recuperar aprendizajes importantes de la universidad latinoamericana que asignan una misión social a la universidad y, para ello, integran la función de la extensión universitaria junto a la docencia e investigación. Esta forma particular de concebir la universidad contiene visiones muy enriquecedoras, con propuestas pedagógicas y proyectos y programas en y con la comunidad (Aseguinolaza *et al.*, 2017; Tommasino & Rodríguez, 2010). Las universidades latinoamericanas tienen la característica común de disponer de estatutos orgánicos y prácticas pedagógicas con gran afiliación a metas de cambio y transformación social mediante una relación dialógica y de aprendizaje bidireccional con y en la comunidad. Con la extensión se proponen contribuir a una formación más crítica e integral del estudiantado y una comprensión de condicionantes de los cambios necesarios para una convivencia y transformación social a favor de la preservación de la vida, la calidad de vida de las personas más necesitadas y el desarrollo de sus territorios (UNR, 2016a; UNR, 2016b).

Para explorar este modelo de universidad, tomamos el caso de la Universidad Nacional del Rosario (UNR), Argentina, estudiado utilizando el material documental, la aplicación de entrevistas y la observación participante. Nos enfocamos en las prácticas que predominan en los discursos del profesorado y los gestores académicos que aporten a pensar en otras maneras de construir y hacer Universidad. Nos orientamos en aquellas prácticas que buscan lograr una universidad más humanista, crítica y aprehensiva de las problemáticas sociales y que se interesa por integrar y aportar sustantivamente al desarrollo humano y a la transformación de la sociedad de la cual la universidad forma parte.

La comunicación parte de la comprensión de la extensión latinoamericana y cómo se concibe en la UNR. Para mostrar los hallazgos presentamos dos acciones concretas que han desarrollado en los últimos cuatro años, que demuestran su forma particular de hacer universidad, relacionadas con generación de condiciones institucionales para la extensión, enfocados a las capacidades académicas y la integralidad académica. Se finaliza con una reflexión de la experiencia, destacando la relevancia de estas acciones para lograr una universidad con potencial de transformación social.

La Universidad Nacional de Rosario y la extensión universitaria

La UNR es una universidad pública ubicada en Rosario de Santa Fe, creada en 1968. Rosario es la tercera ciudad con más población de la República de Argentina y UNR la cuarta universidad pública¹, con alrededor de 94000 estudiantes. El trabajo con y en la comunidad se circunscribe a la extensión universitaria originaria del movimiento de la Reforma Universitaria Latinoamericana, realizados en Córdoba en 1918, que permitió generar un ideal propio de universidad latinoamericana que concibe como “tercera misión de la universidad al compromiso social de la Universidad con la parte más postergada de la sociedad” (Jutz, 2010, p.47). Esta reforma permitió generar un nuevo ideario de universidad que incorpora la gobernanza democrática y una acción académica comprometida con la sociedad (Arrocena, 2010, Tunnerman, 2000).

Este pensamiento latinoamericano permanece vigente en UNR, a cargo de la Secretaría de Extensión Universitaria se integran académicos y estudiantes, mediante áreas y unidades en un conjunto de planes, proyectos, programas e iniciativas que promueven y enlazan el trabajo de la académica con la sociedad civil. Su fin es que la UNR interactúe con la comunidad en un diálogo dinámico, propiciando un espacio para esa interacción crítica entre saberes populares y académicos. Se propician espacios para que se democratizen los nuevos conocimientos y que la universidad sea protagonista de los procesos comunitarios. La extensión constituye un proceso adecuado para sociabilizar el conocimiento nuevo que se genera (científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico) y articularlo de manera crítica con los saberes populares para sostener la función social universitaria (UNR, 2016a); apuntando a lograr una, “extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de las practicas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo” (Tommasino & Rodríguez, 2010, p. 39).

Según Medina & Tommasino (2018), desde el 2011 dicha Secretaría ha realizado esfuerzos orientados a comprender y fortalecer la praxis extensionista desde un planteamiento reflexivo y de visión crítica de la naturaleza de la institucionalidad universitaria. Su estrategia ha sido desarrollar actividades que contribuyan a diagnosticar la institucionalidad, a profundizar en los fundamentos teórico-metodológicos de abordajes comunitarios y a la búsqueda de una orientación más crítica e integral (interdisciplinar) del trabajo y de curricularización. El avance les ha orientado a estudiar la concepción de extensión universitaria de América Latina y el Caribe, anclándoles en argumentos de extensión crítica, a comprender y fundamentar una acción de extensión que se integre a la lógica académica cotidiana y supere el concepto limitado de compromiso universitario (p.9).

A continuación, identificamos algunas de las características de las acciones impulsadas que ha logrado materializar la extensión en función de la transformación social y que aportan a nuestro análisis de Universidad Otra.

La gestión académica como propulsor del trabajo universidad y sociedad civil

La Secretaría de Extensión estratégicamente se ha propuesto disponer de un profesorado dispuesto a impulsar este modelo de universidad mediante espacios de participación e intercambio, que alimenten y construyan su ideario de universidad y fortalezca los conocimientos teóricos y metodológicos de las prácticas de desarrollo social. Han planificado procesos de formación orientados a incrementar las capacidades académicas, a partir de una agenda formativa y reflexiva y con la convocatoria abierta para financiamiento de proyectos (Medina & Tommasino, 2018). Entre 2016 y 2018 han realizado congresos, talleres, seminarios, jornadas de reflexión y capacitaciones

1 <http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Argentina>, consultado el 12 de abril de 2018.

específicas (por ej. en sistematización de experiencias, educación popular, mapeo y territorio, extensión crítica, investigación militante y extensión latinoamericana). La UNR no solo busca que el profesorado extensionista se comprometa con la realidad social, sino que constantemente examinen su propia praxis, debatan sobre los modelos de extensión universitaria latinoamericanos y tengan mayores elementos de juicio para pensar y dar significado al modelo de universidad deseado para la comunidad y el estudiantado.

Han buscado propiciar la *extensión crítica*, que se asocia a las prácticas de investigación acción participativa bajo orientaciones de educación popular y de investigación militante presente en la epistemología del sur (Aragona et. al., 2018). Este posicionamiento va más allá de conseguir la misión social de la universidad y lograr un profesionalismo más integral y crítico, que no solo domine los conocimientos técnicos. Se propone un posicionamiento político que busca la transcendencia de los procesos de organización y autonomía de sectores populares subordinados con el fin de aportar a la construcción y redistribuir el poder (Bonicatto, 2017, citado por Aragona et. al., 2018).

En esta experiencia hay acciones universitarias de gran orientación social que favorecen el desarrollo de prácticas académicas con y para la comunidad, acompañadas y cobijadas por la Secretaría de Extensión para lograr el reconocimiento institucional, curricular y académico (Aseguinolaza et al., 2017). La sistematización de experiencias ayuda a la reflexión permanente y mediante otros espacios el profesorado tiene oportunidades de poner a estudiantes y a la academia a relacionarse dialógicamente con la sociedad civil (Aseguinolaza et al., 2017). Con los concursos para el financiamiento de prácticas de extensión que responden a políticas establecidas que han financiado 74 proyectos en 2006 (UNR, 2016a). Adicionalmente, se mantienen 10 programas bianuales activos por ejemplo el Programa Académico Territorial, de voluntariado estudiantil, de Actualización en Discapacidad y Derechos, el Centro Cultural inmerso en la comunidad, así como iniciativas con Municipios y comunas, organizaciones comunitarias, entre otros.

Para Aseguinolaza et al. (2017) un acierto de la Secretaría ha sido crear el Programa Académico Territorial que se propone promover la integralidad y curricularización de las prácticas, el trabajo permanente y en red en territorio, la gestión participativa, aprendizaje por problemas y la promoción de la ecología de saberes. Adicionalmente, se promueve la articulación con otras cátedras y miembros de la comunidad universitaria para abordar problemáticas territoriales en barrios vulnerables como Vía Honda y República la Sexta, ambos cercanos a la Sede de UNR, en Rosario.

En las convocatorias de proyectos se enlazan otras capacitaciones en formulación de proyectos y se realizan evaluaciones presenciales externas abiertas (Cano et al., 2017), reflexivas y constructivas, con participación de profesorado externo, estudiantado, representantes de organizaciones, sociedad civil y miembros de gestión académica de extensión de las diferencias áreas institucionales. La estrategia de reflexión y creación de capacidades académicas ha tenido un apoyo sostenido desde un trabajo interinstitucional y de colaboración de equipos junto a la Comisión Permanente de Extensión Universitaria de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) (UNR, 2016a).

Curricularización de la extensión

La curricularización que convoca la Reforma de Córdoba no puede verse comprendida únicamente como la incorporación de créditos en el plan de estudios, con una asignatura específica de extensión (Arocena, 2010) o la integración de las funciones dentro del aula de manera aislada del contexto (Tommasino & Rodríguez, 2010). Por tanto, la función de extensión no puede entenderse de manera aislada en el acto formativo sino con un componente naturalizado del proceso formativo universitario. Esto se lograría cuando el proceso formativo de todas las disciplinas y las actividades pedagógicas incorporen la interacción con y en la comunidad; cuando la universidad trabaje con

“los sujetos a los efectos de lograr mejores condiciones de organización y demanda en relación a las políticas públicas (Tommasino & Rodríguez, 2010, p. 25). Siendo así, el reto de la curricularización es el mismo reto al que se enfrenta la investigación, y es lograr que el proceso formativo se realice con más conocimiento de la realidad, donde los futuros profesionales tengan la visión y la capacidad para “afrentar creativamente problemas nuevos y compromiso social más profundo” (Arocena, 2010, p.16).

Esto potencia el desarrollo de nuevas pedagogías y formas de integrar a la sociedad civil en la universidad y con eso lograr una formación profesional más crítica e integral; en donde la enseñanza disciplinar conectan e interaccionan con la realidad social (Arocena, 2010) y hay una comprensión crítica de las realidades que requieren contribuciones para su transformación (Tommasino & Rodríguez, 2010). Esto incluye aspiraciones de formar un tipo de profesionalismo como los que propone Walker and McLean (2013), que tengan los conocimientos, las habilidades y los valores para trabajar contra la desigualdad y las injusticias sociales. Este modelo de integralidad exige obligatoriamente alejarse de las metodologías tradicionales, en las aulas, para integrar metodologías más activas y transformadoras, con espacios de interacción con situaciones reales, con los saberes populares y culturales de actores externos a la universidad y con aprendizajes desde las realidades complejas de los diversos sectores.

Lo que se pretende es que el estudiantado tenga una experiencia que le transforme y le genere conocimiento relevante para la sociedad y compromiso ético con la calidad de vida de las personas. Según Arocena (2010), si la enseñanza incorpora la extensión se aumenta la posibilidad de contar con mejores investigadores, con ideas que conectan la ciencia con las necesidades de la comunidad. Al igual que la conexión entre la enseñanza y la investigación con la extensión elevaría el valor del aporte disciplinar y permitiría que exista una interacción entre actores y saberes que legitima y valida la universidad ante la sociedad civil. Desde esa perspectiva, el profesorado de UNR promueve acciones que el estudiantado entre en contacto directo con la realidad social, con metodologías de enseñanza humanizadoras. La cátedra *Extensión, territorio y organizaciones* creada en la Facultad de Humanidades y Artes integra una asignatura teórica práctica, con talleres integradores que abren espacios de enseñanza aprendizaje en territorio. Para esta cátedra lograr los fines de extensión a cabalidad requieren que el estudiantado y la comunidad logren prácticas de carácter “asociativista, bidireccional, de anticipación, problematizadora, integradora de las funciones sustantivas” (UNR, 2016b, p.2).

Esta asignatura cuatrimestral se dicta por 8 profesores a la que asisten anualmente alrededor de 55 personas (estudiantes y miembros de organizaciones o sociedad civil). El objetivo es generar una instancia académica curricular que permita el aprendizaje y la reflexión crítica sobre los procesos extensionistas y su vinculación con organizaciones sociales y la sociedad en general. Se estudian los procesos de extensión desde los diferentes modelos y territorios de prácticas; se construyen alternativas de aprendizaje en territorio vinculados a organizaciones y movimientos sociales para la praxis estudiantil; se generan procesos formativos vinculados a los procesos prácticos y se reflexiona críticamente sobre las transformaciones sociales vinculadas a la emergencia y la acción colectiva de los movimientos y las organizaciones sociales contemporáneas (UNR, 2016b). Dentro de los textos obligatorios destacan la presencia de pensadores iberoamericanos como: Paulo Freire, Carlos Rodríguez Brandao, Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos, Humberto Tommasino, Rodrigo Arocena, Judith Sutz y equipos de UdelaR, Carlos Tünnermann, Oscar Jara, entre otros.

Reflexiones finales

La experiencia de la UNR ha aportado un par de contribuciones destacables a la hora de pensar en universidad otra; la primera tiene que ver con la generación de un contexto institucional que permita espacios para construir el modelo de universidad deseada y acciones de gestión académica orientadas a promover y fortalecer las capacidades académicas que armonicen acciones hacia ese

modelo de universidad. Lo segundo tiene que ver con los esfuerzos orientados a la integralidad de la extensión que representa una manera distinta de realizar la educación superior, organizando de manera integral las disciplinas y saberes populares, la docencia, investigación y extensión y los diversos actores internos y externos a la universidad. Parte del trabajo y los desafíos de lograr estos cambios en la curricularización y el fortalecimiento de las capacidades académicas para la extensión universitaria evidencian la necesidad de una gestión académica estratégica orientada a lograr objetivos de formación que buscan el bienestar social.

En esta experiencia se destacan contribuciones en diferentes ámbitos: a nivel individual (profesorado, sociedad civil y estudiantes), colectivo (comunidad universitaria, movimiento, organizaciones locales), estructural (normativa, curricular) y cultural (cambio de comportamiento del colectivo institucional respecto a la extensión y la sociedad civil). Por tanto, reconocer que la Secretaría de Extensión de UNR ha jugado un rol protagónico y estratégico en aportar a la construcción de esa universidad otra. Sus esfuerzos apuntan a fortalecer las capacidades académicas, teóricas y metodológicas para comprender la filosofía de extensión e integrar a la comunidad en sus acciones; para incidir tanto en la pedagogía como en los resultados de la formación y la contribución a la sociedad civil. Esos procesos de creación de capacidades han llamado a la reflexión y la sistematización de experiencias, para repensar un ideario propio de universidad socialmente comprometida, con un posicionamiento político anti modelo dominante, que aporte sustantivamente a la equidad y la justicia social.

Bibliografía

- Aragona V, P.; Desio, D.; Medina, J.M. (2017). Una semana que construimos todo el año. En Tommasino, H., & Medina, J.M. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2018.
- Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo. *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 9.
- Aseguinolaza, B.; Dearma, S.; Lázzari, J.; Rucci, Juan I Maximiliano, T. (2017). Propuesta de política universitaria. En búsqueda de prácticas integrales e integradas. *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la UNR*. 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la UNR, 2018.
- Bonicatto M. (2017). "De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la Extensión Universitaria". En *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (p.64). Córdoba, Argentina: Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.
- Cano, S.; Desio, D.; Gallesio, M.; García G, & Monti F., B. (2017). El vínculo en la evaluación presencial. En Tommasino, H., & Medina, J.M. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la UNR, 2018.
- Sutz, J. (2010). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 43.
- Tommasino, H., & Medina, J.M. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la UNR.
- Tommasino, H., & Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 19.

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad. Balance Histórico y Perspectivas Desde Latinoamérica*. Primera Edición. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Universidad Nacional del Rosario. (2016a). Memorias 2016–Secretarías. UNR, Argentina. Recuperado de <<https://www.unr.edu.ar/memorias>>.

Universidad Nacional del Rosario (2016b). Programa de la asignatura Extensión, territorio y organizaciones sociales. Aprobada según Resolución n. 693/2016. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario Argentina.

Walker, M., & McLean, M. (2013). *Professional education, capabilities and the public good: The role of universities in promoting human development*. Routledge.

Diálogo interactivo entre asignaturas del grado en trabajo social. Acercamiento diagnóstico y planificación social en el barrio de Zabalzana

Edurne Aranguren Vigo y Rakel Oion Encina.

Resumen

La asignatura de Trabajo social comunitario se ubica en el módulo de Métodos, modelos y técnicas de trabajo social, junto con las asignaturas Técnicas de intervención en trabajo social, Trabajo social individual-familiar, Trabajo social grupal y Diseño y evaluación de proyectos sociales. Este módulo profundiza en la metodología y técnicas de intervención profesional en diversas dimensiones (individual, familiar, grupal y comunitaria), junto con la elaboración de proyectos sociales, instrumento básico de la planificación social.

Dado el carácter holístico del módulo, la asignatura de "Trabajo social comunitario", impartida en el primer cuatrimestre, se coordina con la asignatura de "Diseño y evaluación de proyectos", impartida durante el segundo cuatrimestre. De este modo, la realización de un diagnóstico social comunitario, posteriormente, da lugar al diseño de un proyecto social. Así, se plantea un eje de trabajo de carácter anual, sobre el cual se profundiza de manera práctica en las dos primeras fases del método del trabajo social respecto a la intervención comunitaria: diagnóstico y planificación. La ejecución y la evaluación son dos fases de difícil realización práctica desde la universidad. No obstante, mediante la metodología educativa de aprendizaje-servicio, que combina el proceso de aprendizaje con el servicio a agentes de la comunidad, el alumnado puede compartir el resultado de su trabajo de diagnóstico, recibir retroalimentación y evaluar las actuaciones realizadas.

Esta propuesta parte del concepto de educación de Paulo Freire (2007), quien indica que *"la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo"*. Una educación en interacción con el mundo, con la realidad social, económica y política, y que se retroalimenta y alimenta de los sentimientos, vivencias y expectativas de las personas que nos rodean. Por ello, no puede existir una educación neutra. Para Freire, la educación es un instrumento de transformación social y liberación de las comunidades. La educación se convierte en una estrategia de lucha contra la exclusión social.

Esta propuesta plantea una interacción de asignaturas que pretende transmitir la complejidad de la acción e intervención social, que tiene como objeto las situaciones de "malestar psicosocial" (Zamanillo, 1999), y, como objetivo, la consecución del bienestar social y la promoción de la persona, las familias, los grupos y la colectividad.

Durante el curso académico 2017-2018 se está implementando la metodología Aprendizaje-Servicio mediante la realización de un diagnóstico social comunitario en el barrio de Zabalzana, en Vitoria-Gasteiz, actividad en la cual ha participado el alumnado de tercer curso de castellano. Los resultados del diagnóstico fueron dados a conocer a distintos agentes institucionales y sociales del municipio y del barrio, mediante la organización de una presentación en la Universidad, que ha generado otras sinergias universidad-sociedad.

El interés suscitado por este trabajo dio lugar a que se nos solicitara otra presentación dirigida a los equipos profesionales del Servicio Social de Base y Centro Cívico de Zabalzana. En esta, además, se dieron a conocer las propuestas de proyectos a diseñar con base en los resultados del diagnóstico, obteniendo retroalimentación por parte de las y los profesionales, quienes mostraron

nuevamente su interés en acudir a la presentación de los proyectos que se van a diseñar. De esta manera, la metodología de aprendizaje-servicio está generando sinergias, que contribuyen no solo a la formación de alumnado, sino también de profesionales respecto a la realidad social del barrio de Zabalgana y de estrategias de intervención.

Introducción: una apuesta diferente y arriesgada¹

Existe una aceptación unánime en cuanto a cierto abandono por parte del trabajo social, tanto por parte de la profesión como de la disciplina, de la dimensión grupal y comunitaria. De la misma manera, en las últimas décadas, diversas voces abogan por su recuperación y puesta en marcha para la consecución de intervenciones holísticas e integrales que aborden de una manera compleja y científica las realidades sociales. Las razones para dicho abandono son de diversa índole. El concepto de comunidad genera algunas dificultades para su abordaje que ha podido impedir la generación de conocimiento científico y un retraimiento en las intervenciones colectivas. Pero, también existen otras razones de tipo político, académico y las dificultades para el empoderamiento del propio trabajo social que ha perdido un espacio de intervención social, focalizando en la dimensión individual su intervención, con el consiguiente paso de otras disciplinas y profesiones en un espacio originalmente de esta profesión y disciplina.

La asignatura de trabajo social comunitario se ubica en el módulo de *Métodos, modelos y técnicas de trabajo social*, junto con las asignaturas de: técnicas de intervención en trabajo social, trabajo social individual-familiar, trabajo social grupal y diseño y evaluación de proyectos sociales.

El profesorado que imparte las asignaturas de "Trabajo social comunitario" y "Diseño y evaluación de proyectos", decide transformar el carácter estanco de las asignaturas en un espacio de exploración *práctica*, generando interacción entre las mismas y un diálogo abierto y complejo que responda de forma adecuada a la realidad y demanda social, por un lado: y, a la respuesta compleja desde trabajo social, por otro. Así, la realización de un diagnóstico social comunitario durante el primer cuatrimestre, se materializa, en el segundo cuatrimestre, en el diseño de un proyecto social. De este modo, se plantea un eje de trabajo anual, para profundizar de manera teórico-práctica en las dos primeras fases del método del trabajo social respecto a la intervención comunitaria: diagnóstico y planificación. Es decir, se aborda el conocimiento de una realidad concreta, mediante el estudio y la investigación que culminará, como indica Ander-Egg (2000), en la elaboración de un diagnóstico social de carácter comunitario y participativo. A continuación, desde la asignatura de Diseño y evaluación de proyectos, se aborde la planificación de la intervención comunitaria.

Así mismo, esta propuesta integra la metodología educativa de aprendizaje servicio, que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad, donde el alumnado aprende a trabajar en contacto directo con situaciones reales de exclusión social o en vulnerabilidad con la finalidad de transformarlas. Esta metodología educativa, que combina el proceso de aprendizaje con el servicio a agentes y organizaciones de la comunidad, permite al alumnado la posibilidad de compartir el resultado de su trabajo de diagnóstico, recibir retroalimentación y evaluar las acciones realizadas.

Para ello, se han utilizado tanto estrategias cognitivas como de acción. Es decir, por un lado, se han analizado los supuestos ontológicos, epistemológicos y paradigmas que subyacen en la formulación del método, mediante el análisis de la realidad social en la que se pretende intervenir y, posteriormente, se lleva a cabo la elaboración de un diagnóstico comunitario que plantea estrategias para la acción que se implementarían previo diseño de un proyecto de índole social.

1 Las autoras han considerado pertinente retomar en esta introducción elementos ya mencionados en el resumen de la comunicación.

Durante el curso académico 2017-2018, que no ha finalizado, se está implementando esta metodología en el barrio de Zabalgana², en Vitoria-Gasteiz. Los resultados del diagnóstico fueron dados a conocer a distintos agentes políticos, institucionales y sociales del municipio y del barrio, mediante la organización de una presentación en la Universidad en diciembre, que ha generado otras sinergias universidad-sociedad.

El interés generado por el trabajo realizado dio lugar a la solicitud de la presentación de los resultados del diagnóstico dirigida, por un lado, a los equipos profesionales del Servicio Social de Base y del Centro Cívico de Zabalgana, y, por otro, al equipo profesional del Centro de Salud de Zabalgana. En la primera, además, se dieron a conocer las propuestas de proyectos a diseñar con base a los resultados del diagnóstico, obteniendo una retroalimentación por parte de los y las profesionales citadas, quienes mostraron, nuevamente, su interés por acudir a la presentación de los proyectos que se van a diseñar. De esta manera, la metodología de aprendizaje-servicio está generando sinergias que contribuyen, por un lado, a la formación del alumnado y, por otro, a la formación de profesionales respecto a la realidad social del barrio de Zabalgana y de estrategias de intervención. Todo ello contribuye a la búsqueda del bienestar, la transformación de las situaciones que generan sufrimiento, violencia estructural y vulnerabilidad social, así como, la consecución de derechos justos y equitativos para la ciudadanía, meta final de toda intervención social.

Los objetos, sujetos y objetivos propuestos

La interacción y el diálogo abierto de estas asignaturas permite transmitir la complejidad de la acción e intervención social, que tiene como objeto las situaciones de "malestar psicosocial" (Zamanillo, 1999), y, como objetivo, la consecución del bienestar social y la promoción de la persona, las familias, los grupos y la colectividad. Todo ello, a través de la participación directa y activa de la ciudadanía, mediante el desarrollo de sus capacidades y potencialidades, así como, la implicación en sus propios procesos de transformación social y el impulso de sus propios recursos, que se podría denominar como empoderamiento social.

El resultado de la interacción de ambas asignaturas pretende preparar al alumnado del Grado en Trabajo Social para su ubicación futura en espacios colectivos de intervención profesional y su entrenamiento sobre la realidad para: la planificación estratégica, la revitalización de los tejidos y las redes sociales, la animación y promoción comunitaria, la búsqueda de recursos, la detección de situaciones de vulnerabilidad, el desarrollo de capacidades y potencialidades en la población, la intervención en situaciones de malestar que viven las personas, las familias, las organizaciones y las comunidades, transformando así situaciones de conflictividad social y promoviendo la participación activa en la Política Social. Derivando, todo ello, en la colaboración interdisciplinar en la búsqueda de una ciudadanía empoderada en las dimensiones individuales, grupales y colectivas a través de los procesos de participación social activa garantizando los derechos sociales.

Por todo ello, al tratarse de una intervención interactiva y activa, las y los sujetos son el propio alumnado, el profesorado y academia, los agentes sociales de la comunidad, representantes institucionales políticos y sociales, y la propia población del barrio.

2 El barrio de Zabalgana se sitúa en el extremo suroeste de la ciudad de Vitoria-Gasteiz. El barrio se distribuye en seis sectores urbanísticos. Es un barrio nuevo, siendo una de las expansiones urbanas de la ciudad. Actualmente tiene alrededor de 26.000 habitantes y se espera que alcance 30.000 habitantes en breve. La población extranjera asciende al 10% y la edad media está alrededor de 30 años.

Unas pinceladas teóricas para la implementación práctica

En ese intento de recuperación de la clave comunitaria dentro del trabajo social, algunos autores y autoras destacan los beneficios que genera en las dimensiones culturales, simbólicas, relacionales, educativas y políticas (Barbero y Cortés, 2005). Por ello, desde las asignaturas desde donde se presenta esta propuesta, se parte de una visión de la intervención social con una mirada holística en todas las dimensiones del trabajo social, las cuales, resultan inseparables. Charles Zastrow (2004, 50) distingue entre *micro práctica* (individuo), *mezo práctica* (familia y grupos pequeños) y *macro práctica* (organizaciones y comunidades buscando cambios sociales y políticos) para explicar el espacio de actuación de los y las trabajadoras sociales. Se parte de una metodología centrada en la regulación autotransformadora de la conflictividad social y de las necesidades colectivas, con el objetivo de la consecución del bienestar y la equidad en derechos.

Además, hay que indicar que el proceso de intervención posee tantas variantes como enfoques, pero se desea resaltar el planteamiento de Torres Díaz (1987), acorde a la filosofía sobre la participación social en esta propuesta, quien refiere que el proceso de intervención está formado por las siguientes etapas:

1. *Estudio social de la comunidad*. Incluye la recogida de datos históricos y plantea una ubicación geográfica previamente delimitada.
2. *El diagnóstico comunitario*. Consiste en valorar y analizar las necesidades, problemas y conflictos, para establecer unas prioridades formuladas por la propia ciudadanía.
3. *La planificación*. Será el resultado del análisis diagnóstico, reflejado en planes de ejecución, determinando todos sus elementos.
4. *La ejecución*. Es la implementación de estos planes, programas y proyectos concretados en acciones o actividades concretas y que están dinamizadas por componentes de la propia comunidad, como agentes-protagonistas de su organización y desarrollo.
5. *La evaluación*. Siendo el termómetro regulador de los procesos, objetivos y resultados.

Por otro lado, esta propuesta sigue el planteamiento de Ross (1967,87-94) respecto a los supuestos que hay que tomar en cuenta de cara al acercamiento a las comunidades. Este autor refiere que las comunidades poseen los suficientes recursos para responder a sus necesidades; los seres humanos pueden y quieren cambiar, siendo distinto este cambio cuando es impuesto o voluntario; una aproximación global a la comunidad puede producir éxitos que no aporta la aproximación fragmentada; la democracia conlleva participación y cooperación en las cuestiones de la comunidad; y las comunidades necesitan ayuda para organizarse y para afrontar sus necesidades.

Respecto a la parte meramente educativa las bases de este trabajo parten del concepto de educación de Paulo Freire (2007), quien indica que "*la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo*". Una educación en interacción con el mundo, con la realidad social, económica y política, y que se retroalimenta y alimenta de los sentimientos, vivencias y expectativas de las personas que nos rodean. Por ello, no puede existir una educación neutra. Para Freire, la educación es un instrumento de transformación social y liberación de las comunidades, ya que, en caso contrario, se ejerce la dominación y la domesticación. Así mismo, este pedagogo plantea la relación entre educador/educadora y educando/educanda como un proceso de vivencias mutuas. La educación, de alguna forma, se convierte en una estrategia de lucha contra la exclusión social, profundizando en la prevención social de situaciones de vulnerabilidad social.

Así mismo, en coherencia con lo expuesto hasta ahora, se ha implementado la metodología educativa aprendizaje-servicio, donde el alumnado aprende a trabajar en contacto directo con las

situaciones reales de exclusión social o en vulnerabilidad, con la finalidad de mejorarlo. Roser Battle (2013) plantea diez razones para aplicar el aprendizaje-servicio:

“Para recuperar el sentido social de la educación, que debe servir, fundamentalmente, para mejorar la sociedad; Para recuperar el derecho a ser educados en la convicción de que deben poner sus mejores cualidades al servicio de los demás. Para desarrollar un concepto democrático y participativo de ciudadanía, superando el concepto restringido vinculado sólo al ejercicio de derechos individuales y a las actitudes de consumo; y para fomentar la consideración de los niños y jóvenes como potenciales ciudadanos en activo. Para compensar la ética de la justicia con la ética del cuidado, que tiene como valores centrales la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, las relaciones personales y la preocupación porque todo el mundo pueda vivir bien. Para integrar los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje, evitando la fragmentación y desconexión actual. Para aumentar la cohesión social en los barrios y poblaciones, potenciando la complicidad y la suma de esfuerzos educativos de los diversos actores, haciéndolos trabajar en red y superando las endogamias. Para aprender mejor, mejorar los resultados académicos y la motivación hacia el estudio por parte de los jóvenes, al ver la utilidad social de aquello que aprenden y sentirse reconocidos y valorados. Para fomentar el voluntariado y aumentar la calidad de los servicios a la comunidad que pueden hacer las entidades sociales y ONG, por el hecho de vincular su causa a los aprendizajes de los chicos y chicas. Para reforzar las buenas prácticas existentes y mejorar la imagen social de los centros educativos en nuestros barrios y poblaciones, mostrando su capacidad de generar cambios en el entorno. Para aumentar también la visibilidad y el liderazgo del profesorado y educadores en tanto que dinamizadores sociales, difundiendo los valores educativos en el entorno”.

Estas son las bases teóricas que sustentan esta propuesta, que al ser dinámica, está sujeta al cambio y transformación, es decir, se va construyendo a medida que se trabaja sobre ella y se retroalimenta de la propia realidad.

Valoración crítica, a modo de conclusiones

La valoración la abordaremos desde el planteamiento que realiza la autora Nieves Tapia (2008, pp. 48-49). Para ello, se analizan los criterios de calidad, consensuados desde el ámbito académico, para las prácticas de aprendizaje y servicio: *duración suficiente como para producir impacto en la comunidad y en los estudiantes*, la presencia de *rasgos programáticos bien definidos*, así como, *la influencia ejercida*.

Respecto al *tiempo de duración*, al haber sido anual, se cumple con el criterio establecido por el aprendizaje servicio que marca entre seis meses y dos años. Durante el curso académico se han podido realizar dos de las etapas del ciclo de la intervención social: diagnóstico y planificación. Quedarían pendientes las etapas de ejecución y evaluación, posibilidad pendiente de desarrollo a través de la asignatura Trabajo Final de Grado, durante el siguiente curso.

Respecto a la *intensidad dedicada a la actividad de servicio*, se observa la descompensación en los tiempos de trabajo de reflexión interna y el dedicado al contacto con la comunidad, focalizándose más en el desarrollo de los propios trabajos (diagnóstico y proyecto) que en el contacto directo con el barrio. Aspecto que requiere autocrítica y gestión de tiempo, pues una prueba escrita es fundamental por otro lado.

Respecto a la presencia de *rasgos programáticos bien definidos*, se observa la necesidad de profundizar en la planificación para crear vínculos más sólidos entre la acción solidaria y el proyecto curricular. Unida a esto, es necesario readaptar la parte teórica de las asignaturas a las nuevas realidades, con el fin de que puedan cuadrar ambas acciones y, como consecuencia, la parte de

relación con la comunidad se compense con la parte de estancia en la Universidad. Pensamos que hay que realizar un giro epistemológico por parte de la Academia respecto a la organización del aprendizaje dentro y fuera del aula. El Plan Bolonia, aún con algunos aspectos positivos, genera una dinámica peligrosa y economicista entre el alumnado y la academia. Al haber añadido el factor de servicio social al aprendizaje se han tenido que adecuar los horarios de programación de las asignaturas para poder dar cabida a agentes externos con sus horarios. Esto ha generado malestar y conflictividad con el alumnado, quien ha vivido las solicitudes extraordinarias de presentación de resultados y la adecuación horaria como un plus.

Por otro lado, respecto a la *influencia ejercida*, siguiendo a la misma autora (*Ibid.* pp. 50-52) se analiza brevemente: los *impactos del aprendizaje servicio en el aprendizaje*; los *impactos del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias para la inserción laboral*; los *impactos del aprendizaje-servicio en la formación ética*; y el *impacto del aprendizaje-servicio en la participación social y política*.

Aunque todavía no se ha cerrado el curso académico y por tanto no se pueden evaluar los resultados, se observa un *impacto en el aprendizaje* de este alumnado, conectado con el desarrollo de las competencias establecidas por las asignaturas, lo cual, influirá positivamente en el futuro laboral de los y las estudiantes. Desde el *punto de vista ético*, el acercamiento a la comunidad ha aportado un principio de realidad que ha generado actitudes de cuidado y prudencia respecto a la intervención social. Se ha observado la complejidad y dificultad de la transformación social de primera mano, lo cual ha generado dilemas y cautela, que de otra forma se viven artificialmente. En cuanto al *fomento de la participación social y política*, puede que haya tenido cierta influencia la experiencia, pero, en general, el alumnado tiene dificultades en conectar la realidad que vive en la universidad con las realidades que vive en su vida personal, focalizándose más en la elaboración de trabajos que en la vivencia profunda e intensa de las vivencias de la comunidad. Por otro lado, las dificultades para la participación social existentes en la sociedad en general se reflejan en el alumnado y aula, una micro sociedad no exenta de los problemas de falta de participación activa y compromiso social.

Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel (2000). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- (2000). "Pautas y orientaciones para elaborar un diagnóstico comunitario". En Ezequiel Ander-Egg. (Ed.), *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* (pp. 219-233). Buenos Aires, España: Lumen.
- Barbero, Josep Manuel y Cortés, Ferrán (2005). *Trabajo Comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Berasaluze Correa, Ainhoa, Mendia Azkue, Irantzu y Aranguren Vigo, Edurne (2010). *Komunitateko gizarte langintzaren oinarri teorikoak*. Recuperado de <file:///C:/Users/SAMSUNG1/Downloads/komunitateko-gizarte-langintzarenoinarri-teorikoak.pdf>.
- Freire, Paulo (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Marchioni, Marco (2000). *Comunidad, participación y desarrollo, teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid, España: Popular.
- Martínez Hernández, Eva y Peña Martínez, Lucía (Coords.) (2010). *REDefiniendo el trabajo comunitario*. Vitoria-Gasteiz, España: Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV/EHU.
- Ross, Murray G. (1967). *Organización comunitaria*. Madrid, España: Euramérica.

Tapia, María Nieves (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Miquel Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.27-56). Barcelona, España: Octaedro/ICE-UB.

Torres Díaz, Jorge (1987). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Zamanillo, Teresa (1999). Apuntes sobre el objeto del trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, (12), pp. 12-32.

Zastrow, Charles (2004). *Introduction of Social Work and Welfare State*. Belmont, EEUU: Brooks/Cole-Thomson Learning.

Aproximación a una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el Grado de Educación social. Posibilidades y límites en el desarrollo de la conciencia crítica

Silvana Longueira Matos, Raquel Mariño Fernández y María Cristina Pérez Crego.

Resumen

El proyecto que se describe a continuación ha sido desarrollado a lo largo de los dos últimos cursos y se ha basado en la implementación de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en cuatro materias del tercer curso del Grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. En el proceso hemos colaborado con siete entidades externas a la universidad y vinculadas al desarrollo social de la ciudad de Santiago de Compostela, entre ellas, Solidaridad Internacional de Galicia, especializada en cooperación internacional y educación para el desarrollo. La experiencia nos ha permitido coordinar e integrar un bloque común de contenidos que precisan de continuidad y trabajo conjunto en las materias mencionadas frente a la fragmentación y desconexión entre las propuestas de aprendizaje y las prácticas solicitadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje derivadas de una cultura de trabajo docente individualista y potenciada por la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El objeto de este trabajo es analizar las posibilidades de esta metodología en perfiles de formación que deben generar agentes de cambio, como es el caso de las educadoras sociales y los educadores sociales, así como las potencialidades y las limitaciones de la experiencia desarrollada. La iniciativa ha sido evaluada por un grupo especializado en ApS y en el marco de un proyectos de investigación, lo que nos ha facilitado retroalimentación del proceso desde una mirada externa al aula.

En el ámbito de los puntos fuertes se ha valorado la generación de aprendizajes colaborativos, continuos, significativos y de interés para el alumnado, facilitando la posibilidad de intervenir directamente en proyectos reales en ejecución fuera de las aulas, potenciando la ciudadanía activa y el trabajo en equipo. En la valoración de las dificultades cabe mencionar la complejidad en la delimitación de la metodología de ApS frente a las prácticas y otras actividades, el ajuste entre los contenidos recogidos en el plan de estudios de la titulación y los aprendizajes construidos en la experiencia, la coordinación de agendas, ritmos y trabajo con las entidades, ya que no siempre fue fácil hacer compatibles los procedimientos y calendarios inherentes a cada institución, canalizar la contribución de cada grupo hacia el desarrollo de la comunidad en la que se intervenía, y, sobre todo, un adecuado desarrollo crítico e integral del alumnado.

Introducción

Es un hecho que la universidad adolece de un cambio que le permita adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento y a la ciudadanía global para estar a la altura del carácter comprometido y transformador que se le presupone. En la búsqueda de alternativas, en los últimos tiempos han proliferado nuevas metodologías entre las que ha ganado visibilidad y protagonismo el Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de aprendizaje y forma de interrelacionar las aulas y la institución universitaria con la sociedad en la que se inserta. Si bien el aprendizaje situado posibilita la aproximación a experiencias prácticas y a intervenciones reales, no siempre se asimila con la adquisición de contenidos específicos del plan de estudios especializado y, sobre todo, por sí mismo, no garantiza el desarrollo de valores éticos, capacidad crítica o desarrollo de compromiso con la comunidad.

A lo largo de los dos últimos cursos se ha llevado a cabo un proyecto de innovación docente basado en la implementación de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en cuatro materias del tercer curso del Grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. En el proceso hemos colaborado con siete entidades externas a la universidad y vinculadas al desarrollo social de la ciudad de Santiago de Compostela, entre ellas, Solidaridad Internacional de Galicia, especializada en cooperación internacional y educación para el desarrollo. La experiencia nos ha permitido coordinar e integrar un bloque común de contenidos que precisan de continuidad y trabajo conjunto en las materias mencionadas frente a la fragmentación y desconexión entre las propuestas de aprendizaje y las prácticas que solicitamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias de las que nos hacemos cargo derivadas de una cultura de trabajo docente individualista y potenciada por la aplicación parcial y poco reflexiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El objeto de este trabajo es analizar las posibilidades de esta metodología en perfiles de formación que deben generar agentes de cambio, como es el caso de las educadoras sociales y los educadores sociales, así como las potencialidades y las limitaciones de la actividad desarrollada. La experiencia ha sido evaluada por un grupo de investigación especializado en ApS en el marco de un proyecto nacional, lo que nos ha facilitado retroalimentación del proceso desde una mirada externa al aula.

La vertiente académica

A lo largo de los dos cursos mencionados se ha llevado a cabo un proyecto que nos ha permitido trabajar con la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) integrando un bloque común de contenidos que precisan de continuidad y trabajo conjunto en tres materias clave del tercer curso del Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, de 6 créditos ECTS cada una:

1. Planificación y Diseño de Programas de Educación Social, situada en el primer semestre.
2. Gestión y Desarrollo de Programas de Educación Social, desarrollada en el segundo semestre del plan de estudios.
3. Evaluación de Programas de Educación Social, también planificada en el segundo semestre.

A estas tres materias se ha sumado a mayores el Prácticum I porque, aunque no todo el alumnado ha podido o ha querido desarrollar sus prácticas en la institución con la que ha desarrollado la experiencia de ApS, sí nos parecía pertinente ofrecerles esta opción formativa adicional.

La parcelación de los contenidos constituyentes de las titulaciones y la organización derivada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacen que el alumnado tenga una percepción de fragmentación y desconexión entre las propuestas de aprendizaje y las prácticas que se les solicitan en los procesos planificados. Entendiendo que las materias enunciadas están estrechamente conectadas y su desarrollo debería planificarse de forma interdependiente, nace el interés de explorar nuevas propuestas metodológicas en las aulas como el ApS (Agrafojo, Garcia, y Jato, 2017).

Entendemos que el tercer curso es un momento idóneo para formular esta posibilidad de intervención, pues trabajamos con un alumnado que ya ha generado red de conocimientos y cierto bagaje competencial. Además, la metodología seleccionada parte de una visión constructivista donde cada estudiante confecciona su propio conocimiento, el aprendizaje significativo y situado en contextos reales, y una metodología por proyectos que les facilita la integración de los saberes confluyentes entre dichas materias. El objetivo general de la experiencia ha sido acercar al alumnado a un contexto real de intervención y movilizar las competencias vinculadas al desempeño

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

profesional como Educadora Social o Educador Social en diferentes acciones educativas y sociales. Para el logro del mismo se han formulado los siguientes objetivos operativos vinculados a los contenidos de las materias implicadas:

- Acercar al alumnado a contextos de intervención vinculados a los perfiles profesionales de su titulación.
- Diseñar y planificar un proyecto real de intervención.
- Hacer el seguimiento de su gestión y desarrollo.
- Participar en su implementación y evaluación.
- Fomentar el compromiso ético-profesional del alumnado en el desempeño de su labor.

La vertiente social y de servicio

Las entidades externas a la Universidad de Santiago de Compostela (USC) que han colaborado a lo largo de estos dos años, han asumido una parte de la formación inicial del alumnado, garantizando su integración en las entidades y una mejor implementación de los proyectos. Las entidades colaboradoras han sido:

- La ONGD Solidaridad Internacional de Galicia (SIG).
- La Cooperativa Feitoría Verde, gestora del Centro de Interpretación Ambiental de Compostela (CIAC).
- La asociación ARELAS, asociación de familias de menores Trans.
- El instituto de enseñanza secundaria María Sarmiento, situado en el municipio lucense de Viveiro.
- Servicios Sociales del Ayuntamiento de Santiago de Compostela.
- COGAMI, Confederación Gallega de Personas con Discapacidad.
- La Oficina de Desarrollo Sostenible (ODS) de la USC.

En este trabajo cobra especial relevancia la primera, la entidad Solidaridad Internacional de Galicia (SIG), especializada en Cooperación Internacional y su vertiente de Educación para el Desarrollo. Los diferentes grupos han trabajado sobre comercio justo, la integración socio-laboral de personas migrantes a través de sus tiendas y la divulgación de un proyecto de cooperación internacional en Nicaragua.

Resultados de aprendizaje

El proyecto ha sido evaluado por el grupo de investigación ESCULCA¹ externo a la docencia impartida por medio de distintos instrumentos dirigidos al alumnado, al profesorado y a los socios comunitarios. El análisis de la experiencia parte de la evaluación realizada por el alumnado, triangulando los datos con la información de las docentes y socios.

En el desarrollo de la experiencia se ha valorado positivamente la generación de aprendizajes colaborativos, continuos, significativos y de interés para el alumnado, facilitando la posibilidad

1 En el marco del Proyecto Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en convocatoria de 2013.

de intervenir directamente en proyectos reales en ejecución fuera de las aulas, potenciando su ciudadanía activa y el trabajo en equipo.

Además, se ha trabajado con grupo control y grupo experimental, pues no todo el alumnado matriculado en el curso ha querido participar en la experiencia. Se ha aplicado un Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA) diseñado por el equipo de investigación, en pretest y postest con el objetivo de observar diferencias intergrupos e intragrupos. En general, el grupo experimental, que ha participado en ApS, ha obtenido mejores puntuaciones que el grupo control. Por parte del alumnado el proyecto se ha percibido como una actividad apropiada, activa, y recomendable aunque insuficiente y corta. Destacan su utilidad, satisfacción, y aplicabilidad.

Prospectiva y mejora

En la valoración de las dificultades cabe mencionar la complejidad en la delimitación de la metodología de ApS frente a las prácticas y otras actividades desarrolladas en las titulaciones. Es habitual que se dejen de lado los aspectos relacionados con las contribuciones a la sociedad o el servicio, en favor de la aplicación de tareas prácticas asimilables a futuras exigencias del perfil profesional que desarrolla el alumnado. En ciertas ocasiones no es fácil conseguir hacer comprender a determinadas instituciones o actores el significado del "servicio". Así mismo, existe un desajuste entre los contenidos recogidos en el plan de estudios de la titulación y los aprendizajes construidos a partir de la experiencia. Es necesario asumir la importancia del contacto del alumnado con realidades de intervención donde poder aplicar y analizar las tareas y funciones especializadas de cada perfil. Tan importantes como estas, las competencias propiamente ligadas a la especialización en la que cada estudiante se forma, está la capacidad de entender el mundo desde una mirada holística y crítica. Si bien la mirada profesionalizadora se genera a través de las competencias específicas, la mirada del sujeto político sólo puede surgir en un marco donde la educación ejerza su función transformadora, facilitando una comprensión del mundo compleja y menos parcial.

El proceso de ApS se complica enormemente por su desvinculación de los procesos de institucionalización ligados a espacios y tiempos estáticos y homogéneos. Desde el momento que se interacciona con agentes externos al aula, a la propia institución universitaria, la realidad se impone, desestructurada desde la concepción administrativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las mayores dificultades se erige en la coordinación de agendas y calendarios. Cada institución, cada entidad, genera sus propios ritmos de desarrollo e implementación de proyectos (a menudo condicionados a su vez por terceros). El calendario académico secuencia de tal forma el ritmo de colaboración e implicación del alumnado que puede llegar a ser la mayor dificultad a la hora de colaborar con otras entidades. En este sentido, no siempre resulta fácil hacer compatibles los procedimientos y calendarios inherentes a cada institución.

No han sido menores las dificultades que cada grupo de trabajo, vinculado a una entidad concreta, ha exigido para canalizar la contribución específica hacia el desarrollo de la comunidad en la que se intervenía, y, sobre todo, un adecuado desarrollo crítico e integral del alumnado sobre estos aspectos. La presunción de saberes, no todos científicos, especializados o adquiridos en el aula, la necesidad de primar la acción frente a la reflexión y la escasa valoración de los aprendizajes teóricos adquiridos en las aulas, generan una brecha entre el saber y el hacer que es necesario abordar en los grados.

Por otro lado, la dedicación del alumnado a los proyectos está muy restringida debido a las exigencias del resto de materias y a la carga semanal de trabajos puntuales que deben de ser abordados para las innumerables clases interactivas. De hecho, una de las mayores dificultades que se han formulado por parte del alumnado en la evaluación, a la hora de organizar y planificar el proyecto, ha sido el tiempo de dedicación. Aglutinar proyectos comunes en materias de un

mismo curso o cuatrimestre, o incluso a lo largo de varios, podría favorecer una mayor dedicación e implicación del alumnado. Esta solución, al implicar mayor profesorado podría paliar también la dificultad de organización de la experiencia desde el punto de vista docente. Para el profesorado insertar metodologías con nuevas exigencias supone dividir en dos vías la planificación de la materia: la tradicional y la generada por las nuevas propuestas. Actualmente, no es posible que la totalidad del alumnado participe en proyectos de este tipo. En primer lugar porque una parte del alumnado prefiere de forma espontánea seguir la materia con la planificación de clases expositivas e interactivas en el aula y en el horario preestablecido; en segundo lugar el volumen de alumnado en la titulación impide que contemos de momento con suficientes entidades colaboradoras que se presten a acoger durante tanto tiempo y con un grado de compromiso tan alto a las y a los estudiantes; por último, el seguimiento y la atención al alumnado dividido entre tantas entidades sería muy complejo de realizar para el profesorado implicado en las condiciones actuales de asignación de horas docentes por materia.

Este último asunto apunta a una cuestión fundamental, la institucionalización de estas nuevas metodologías. El reconocimiento, la adaptación y la implementación de alternativas que abran nuevas opciones formativas donde el alumnado desarrolle habilidades y competencias profundas vinculadas a su desarrollo personal con implicación social, sólo puede pasar por la asunción de las universidades de la necesidad de un cambio que las sitúe en la vanguardia de la formación y el desarrollo social. No son suficientes los reconocimientos aislados o las iniciativas puntuales. El cambio educativo supone la verdadera implicación visibilizado a través del cambio de discurso institucional, la formación docente, la apertura a la comunidad, la ruptura de los espacios de seguridad y tradición, la coherencia de políticas internas y la colaboración con nuevos actores.

Conclusiones

El elemento diferencial en el ApS, en contra del primer impulso que imprime la denominación y la estructura del mismo, se centra “en la prioridad secuencial del aprendizaje del individuo sobre el servicio conseguido y, lo que es más, en la aceptación de que es a través del servicio, de la ayuda de los otros y no solamente del otro –del experto–, cuando este tipo de experiencias construyen un aprendizaje distinto al que puede alcanzarse, por ejemplo, dentro del aula”. Es, por lo tanto, una oportunidad para aprender en la propia acción, de manera paralela a lo desarrollado en el aula, aprovechando los intereses y las necesidades de las personas implicadas. Es así que el ApS hace más humano el aprendizaje universitario y más humana la universidad como institución social y éticamente responsable, más allá de la mera adquisición de competencias, reforzando las alianzas en el mundo académico, los agentes sociales y el territorio en clave de proximidad, dimensiones humanas, favoreciendo el sentido de comunidad y de compromiso ciudadano (González-Geraldo y Martínez, 2017, 34).

Más allá del aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias, la formación universitaria debe formar para la futura profesión, situando al alumnado en el contexto en el que la ejercerá y capacitar para analizar el impacto social, ético y ciudadano que su ejercicio comporta (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015; González-Geraldo, Jover y Martínez, 2017).

En el panorama universitario actual, se presenta como una herramienta que puede favorecer el desarrollo de una actitud crítica desde la perspectiva profesionalizadora y desde la personal, como construcción de una ciudadanía activa y comprometida que no sea ajena a la necesidad de cambio, transformación y evolución social. Si bien estas son capacidades deseables para cualquier ciudadano y cualquier técnico, parece evidente su carácter imprescindible en los profesionales de la educación y en las bases sobre las que se construya la intervención educativa.

Bibliografía

Agrafojo, J.; García, B.; Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34. DOI10.1344/RIDAS2017.3.3. Recuperado de

González-Geraldo, J. L. y Martínez, M. (2017). Reflexiones sobre algunas bases educativas y teóricas del Aprendizaje-Servicio. En R. Mínguez y E. Romero, *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía*, pp. 29-36. Murcia: Plural. Recuperado de

González-Geraldo, J. L., Jover, G. y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje-servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69 (4), 63-78.

Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. del M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Promoviendo una Economía Justa y Solidaria en la Universidad

Laura Ruiz Álvarez y Olaia Larruskain Mandiola.

Resumen

La Universidad tiene un papel determinante en el tipo de alfabetización económica que reciba la sociedad; no sólo es necesario que promueva la reflexión crítica, sino que introduzca en sus ejes de docencia, investigación y responsabilidad social, alternativas reales al modelo económico hegemónico para la construcción de una economía más justa y solidaria.

Para ello es imprescindible el diálogo entre la Universidad y su entorno. Existe amplio margen para la coordinación entre el ámbito universitario y las entidades que trabajan alternativas socioeconómicas:

- Sistematización de procesos
- Socialización de aprendizajes
- Desarrollo de conocimiento científico y herramientas prácticas
- Respuesta a necesidades sociales

En el ámbito de la docencia, la introducción de contenidos de la Economía Justa y Solidaria en el aula habitualmente depende de la voluntad y compromiso individual del profesorado o de su vinculación a temáticas transversales apoyadas institucionalmente (igualdad, medio ambiente, responsabilidad social, cooperación al desarrollo, ética o formación en valores...).

Pero el esquema de incentivos presente en la Universidad no prioriza la innovación de contenidos o enfoques pedagógicos, ya que el sistema de evaluación y méritos penaliza la docencia frente a la investigación. Además, la investigación reconocida es aquella que se publica en revistas indexadas donde la posibilidad de publicar artículos con enfoque más heterodoxo es limitada.

Por otra parte, los Trabajos Fin de Grado (o de Máster) representan un gran potencial para realizar investigaciones relacionadas con una Economía más Justa o para desarrollar propuestas ante necesidades prácticas o estratégicas de organizaciones sociales.

Así mismo, las iniciativas y entidades en el ámbito de la Economía Justa y Solidaria pueden proporcionar a los/as universitarios/as experiencias de conocimiento directo, mediante la realización de prácticas en estos espacios y procesos. Además, las empresas de Economía Social y Solidaria y el propio emprendizaje social también son opciones en las que el alumnado puede desarrollar una carrera profesional.

Existen otras opciones coordinadas desde el ámbito universitario para la sensibilización del alumnado, como la formación complementaria, la educación no formal o el voluntariado que requieren de mayor seguimiento y visibilización, sin olvidar los movimientos y asociaciones estudiantiles articulados en torno al campus que muestran un discurso crítico con el sistema económico y social imperante.

A la hora de plantear propuestas alternativas en la Universidad debemos subrayar que su carácter transformador estará condicionado, entre otros aspectos, por su preocupación y compromiso por construir un nuevo marco de relaciones de género como apuesta política.

Comunicación

El presente documento se enmarca en el proyecto de Educación para el Desarrollo “Promoviendo una Economía Justa y Solidaria en la Universidad” llevado a cabo por Emaús Fundación Social y Economistas sin Fronteras durante el curso académico 2014/2015, con el apoyo del Ayuntamiento de Donostia y la Diputación Foral de Bizkaia.

El proyecto tenía como objetivo aumentar el conocimiento y compromiso de la comunidad universitaria con la construcción de estructuras económicas y sociales más justas, avanzando hacia un Desarrollo Humano local, a través del trabajo de contenidos educativos no incorporados tradicionalmente en los programas académicos universitarios y su consiguiente impacto en los valores de la sociedad vasca.

El proceso realizado se sistematizó, visibilizando y socializando los aprendizajes adquiridos, presentando el documento resultante como una “Guía de Recomendaciones para promover una Economía Justa y Solidaria en la Universidad”. Los contenidos recogidos se basan fundamentalmente en las aportaciones de agentes de la comunidad universitaria; las recomendaciones, inquietudes y demandas que, desde sus realidades, plantean para extender el alcance de la Educación para la Transformación Social. Para ello, se han realizado entrevistas en profundidad y recogido las conclusiones de reuniones de trabajo realizadas con personas adscritas a las tres universidades vascas para, posteriormente, ser contrastadas con otras representantes de la comunidad universitaria, ONGDs, organizaciones feministas y entidades del Sur vinculadas a la Economía Solidaria.

Por lo tanto, esta Guía se presenta con la finalidad de servir de introducción a la reflexión sobre los retos y oportunidades para abordar la incorporación de contenidos alternativos al currículum oficial en el espacio educativo universitario, formal y no formal y está dirigida principalmente a la comunidad universitaria en sentido amplio, a las entidades que trabajamos la Educación para el Desarrollo y a colectivos y personas interesadas o trabajando en el ámbito de la Economía Justa o Solidaria.

Desde Emaús Fundación Social entendemos la Economía Solidaria como una visión y una práctica que reivindica la economía como medio y no como fin al servicio del desarrollo personal y comunitario, como instrumento que contribuya a la mejora de la calidad de vida de las personas y de nuestro entorno social. Una concepción que hunde por tanto sus raíces en una consideración ética y humanista del pensamiento y de la actividad económica, que coloca a la persona y a la comunidad en el centro del desarrollo. La economía solidaria, precisamente, aporta una mirada, unos valores y unas prácticas al servicio de una transformación social, configurando un movimiento social que reúne a un conjunto de organizaciones y actividades que, a lo largo de todo el mundo, están generando pensamiento y una práctica alternativa y solidaria de la economía en sus diferentes facetas: producción, financiación, comercialización y consumo.

Así mismo, desde Economistas sin Fronteras, entendemos por Economía Justa, una economía que esté al servicio de las personas, en la que todos y todas podamos participar y en la que no sólo contemos como consumidores/as. La articulación de la economía debe estar orientada desde el reconocimiento explícito de los derechos humanos y la empresa, como agente económico, debe incluir entre sus variables de análisis para la toma de decisiones empresariales el mismo objetivo. Una economía sin especulación, con reglas comerciales justas, donde la alimentación, la salud y la educación no sean mercancía.

La promoción de una Economía más Justa y Solidaria desde la Universidad requiere de un proceso de reflexión a través del que dar respuestas de forma participativa: ¿Qué demanda la sociedad de la economía? ¿Cuáles son los principales problemas? ¿A qué retos nos enfrentamos? ¿Cuáles

son las oportunidades y debilidades del sistema educativo para hacer frente a estos retos? ¿Y las propuestas desde el ámbito universitario entonces?

En Brasil, de acuerdo con la aportación del Núcleo de Economía Solidaria de la Universidad de Sao Paulo (NESOL), se considera que la Universidad tiene 3 ejes: *la docencia, la investigación y la extensión universitaria*. La concepción de la extensión universitaria en este contexto, y por tanto de la propia universidad, va más allá de la de una entidad que presta servicios o la simple difusión de conocimiento como contrapartida del conocimiento producido. La Extensión Universitaria, entendida como lugar de encuentro entre la universidad y la sociedad, favorece la construcción de conocimiento a partir de la relación dialógica de la universidad con su entorno (muy especialmente con los movimientos sociales y clases populares): la sociedad se beneficia así con la reflexión sistemática sobre su realidad; por otro lado, la universidad se beneficia del contacto con la realidad, que torna la producción académica más consistente.

La Universidad tiene un papel determinante en el tipo de alfabetización económica que reciba la sociedad, presentando o no la Economía como una disciplina neutra sin vinculaciones o impactos sociales o medioambientales, o como una ciencia inamovible e incuestionable con una visión unitaria y única. Es evidente, además de preocupante, la forma en la que en los últimos años la Economía parece encontrarse separada del resto de las ciencias sociales; no sólo es necesario que promueva la reflexión crítica, sino que introduzca en sus ejes de docencia, investigación y responsabilidad social, alternativas reales al modelo económico hegemónico para la construcción de una economía más justa y solidaria.

Para ello es imprescindible el diálogo entre la Universidad y su entorno. Existe amplio margen para la coordinación entre el ámbito universitario y las entidades que trabajan alternativas socioeconómicas:

- Sistematización de procesos
- Socialización de aprendizajes
- Desarrollo de conocimiento científico y herramientas prácticas
- Respuesta a necesidades sociales

La sistematización y coordinación de las experiencias de colaboración entre la Universidad y las entidades que trabajan en el ámbito de la Economía Justa y Solidaria, supone una oportunidad de llegar a conclusiones generalizables, extraer rentabilidad académica y visibilizar buenas prácticas. Aunque hoy en día no se aborda de manera integral la posibilidad de llevar a cabo esta colaboración para desarrollar proyectos en común. Requeriría planificación y coordinación para que los proyectos respondan a necesidades y retos del movimiento, así como de organizaciones concretas.

En el ámbito de la docencia, la introducción de contenidos formativos en el aula habitualmente depende de la voluntad y compromiso individual del profesorado o de su vinculación a temáticas transversales apoyadas institucionalmente (igualdad, medio ambiente, responsabilidad social, cooperación al desarrollo, ética o formación en valores...). Pero la reflexión crítica y la visibilización de alternativas al modelo económico hegemónico facilitan los procesos de definición de la función social de cada asignatura; por ejemplo:

- Analizar los impactos sociales y ambientales de las empresas, especialmente multinacionales y presentar la Responsabilidad Social en ese contexto, desde una óptica de derechos humanos.
- Visibilizar la responsabilidad que los ciudadanos y ciudadanas tienen dentro del sistema económico mundial y mostrar formas alternativas en las que todas podamos participar para generar cambios en las estructuras económicas y sociales, desde lo local a lo global. Como ejemplo específico, es el

ámbito de la Economía Social y Solidaria, que por sus principios y valores contribuye directamente al Desarrollo Humano Local a través del aumento de las capacidades humanas, individual y colectivamente.

→ Incluir diferentes perspectivas sobre la gestión de iniciativas económicas y sobre modelos organizativos y de participación en la empresa.

→ Hacer referencia a la financiarización de la economía y sus implicaciones y presentar el transformador modelo de la banca ética, intrínsecamente responsable con su apuesta por la total transparencia, así como las herramientas de inversión socialmente responsables.

→ Reflexionar sobre la sociedad de consumo y el papel que desempeñan la publicidad y el marketing en la construcción de los valores sociales. Analizar los impactos sociales y ambientales del modelo de consumo y presentar el consumo responsable, consciente y crítico como propuesta que puede contribuir a la transformación de la realidad socio-económica.

En todo caso, para la introducción de contenidos docentes con un enfoque alternativo es fundamental realizar un mayor énfasis en los enfoques pedagógicos cooperativos, de reflexión y aprendizaje colectivo, de reflexión-acción, educación popular..., siendo conscientes de las limitaciones de tiempo y recursos que el profesorado tiene para la innovación pedagógica. La Economía Justa y Solidaria busca en esencia una transformación de las relaciones económicas, organizativas y humanas por lo que no sería lo más adecuado introducir estos contenidos con metodologías directivas, poco participativas, competitivas únicamente teóricas... que fomentan el individualismo y la competitividad, propias del modelos socioeconómico vigente.

El esquema de incentivos presente en la Universidad no prioriza la innovación de contenidos o enfoques pedagógicos, ya que el sistema de evaluación y méritos penaliza la docencia frente a la investigación. Además, la investigación reconocida es aquella que se publica en revistas indexadas donde la posibilidad de publicar artículos con enfoque más heterodoxo es limitada.

Sin embargo, muchas veces los artículos publicados en estas revistas de alto impacto, no llegan al público mayoritario, o al alumnado, o a los colectivos sociales. Cada vez se está valorando más el impacto social de las investigaciones, ya que se entiende que si la investigación está subvencionada con dinero público, hay que devolvérselo de alguna manera a la sociedad.

Las vías de colaboración habituales entre los agentes de Economía Justa y Solidaria y las Universidades son la sensibilización a través de la realización de campañas (exposiciones, folletos...), participación en el aula (por ejemplo, a través de visitas), la intermediación con empresas... Por una parte, los Trabajos Fin de Grado (o de Máster) representan un gran potencial para realizar investigaciones relacionadas con enfoques críticos o para desarrollar propuestas ante necesidades prácticas o estratégicas de organizaciones sociales. Por otra, las iniciativas y entidades sociales pueden proporcionar a los/as universitarios/as experiencias de conocimiento directo, mediante la realización de prácticas en estos espacios y procesos. Además, las empresas de Economía Social y Solidaria y el propio emprendizaje social también son opciones en las que el alumnado puede desarrollar una carrera profesional. La vivencia de la autogestión, así mismo, se presenta para el alumnado como manera de aprendizaje y construcción de una cultura transformadora.

Las Universidades de la CAPV hacen referencia expresa en sus misiones a la transformación social y a la responsabilidad social, facilitando el encaje y el protagonismo de la Economía Justa y Solidaria y promoviendo procesos de trabajo/participación directa del alumnado tanto de forma reglada como no reglada en iniciativas que respondan a sus misiones. Iniciativas como el Aprendizaje-Servicio podría ser una buena vía para la acción del alumnado ya que acerca al alumnado a problemas socioeconómicos reales ante los que éste pueda dar respuesta mediante los objetivos y competencias propios de cada asignatura y grado.

Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma

Existen otras opciones coordinadas desde el ámbito universitario para la sensibilización del alumnado, como la formación complementaria, la educación no formal o el voluntariado que requieren de mayor seguimiento y visibilización.

El Grupo de Universidades de la Coordinadora de ONGD de Euskadi (UKS), destaca dos líneas estratégicas o caminos para promover una Universidad Crítica y Comprometida:

→ Incidencia en ámbitos de decisión

→ Identificación, visibilización y promoción de buenas prácticas

Tampoco podemos olvidar los espacios de influencia y decisión que tiene el alumnado en la universidad, como Consejos, Asambleas, etc. Una movilización coordinada del alumnado con agentes de Economía Justa y Solidaria en estos espacios podría ser una línea de incidencia política interesante.

Sería estratégico, tanto para los procesos de incidencia como para la identificación y fomento de Buenas Prácticas de Economía Justa y Solidaria en la Universidad, mejorar la coordinación y sistematización colectiva de la interlocución entre ONGD y agentes de Economía Justa y Solidaria con las Universidades, ya que existen multitud de contactos y colaboraciones individuales (por ejemplo entre ONGDs y profesorado) que no se sistematizan, visibilizan y comparten suficientemente con otros colectivos que están promoviendo temas similares, perdiendo posibilidades de mejorar el impacto y el potencial de sinergias.

Así mismo, son numerosos los movimientos y colectivos de movilización estudiantil y social que actúan en los campus universitarios del País Vasco y que muestran un discurso crítico con el sistema económico y social imperante. Sin embargo, hasta el momento las experiencias de articulación estables y estratégicas entre los agentes del ámbito de la Economía Justa y Solidaria y estos movimientos han sido más bien puntuales.

A la hora de plantear propuestas alternativas en la Universidad debemos subrayar que su carácter transformador estará condicionado, entre otros aspectos, por su preocupación y compromiso por construir un nuevo marco de relaciones de género como apuesta política. La introducción del Enfoque de Género en la promoción de una Economía más Justa y Solidaria en la Universidad requiere modificar tanto discursos como metodologías: redefinir los conceptos vinculados a la economía; visibilizar, incorporar el análisis y generar datos desagregados sobre las necesidades estratégicas de las mujeres; visión de proceso progresivo orientado a la transversalización de contenidos y al empoderamiento personal, adaptándose a las condiciones de partida; promoción de alianzas; establecimiento de requisitos mínimos para su aplicación...

Ekimuin: Construyendo Modelos de Universidad Transformadora. Fase I (2014-2017) y Fase II (2017-2019)

Olaia Larruskain Mandiola.

Resumen

El proyecto Ekimuin en su primera fase (2014-2017) se centró en la introducción de conceptos y prácticas de Economía Social y Solidaria en la comunidad universitaria, facilitando la construcción de un Modelo de Universidad que promocionara activamente la Economía Social y Solidaria (ESyS) desde las sinergias existentes entre los espacios formales e informales del campus. Se identificaron buenas prácticas transformadoras ya existentes en la comunidad universitaria de la CAE, Europa y Latinoamérica y desde estas claves se construyó una propuesta de claves de Modelo de Universidad Transformadora. Paralelamente, se plantearon actuaciones coordinadas a diferentes niveles, de forma que por un lado se incidió en la introducción en la línea curricular de diferentes dimensiones de la ESyS y por otro, se complementó con la organización de actividades de sensibilización a nivel de campus, enfocadas éstas a fomentar la participación activa de la comunidad universitaria de cara a interiorizar y aprehender los conceptos trabajados en el aula. Además, se organizaron espacios de encuentro virtuales y dos cursos de verano para explicitar el potencial de la universidad como agente referente para el desarrollo sostenible desde la promoción de la ESyS.

En su fase II (2017-2019) tenemos como propósito contribuir a la construcción y facilitación de la puesta en marcha sostenible y participada de una estrategia pedagógico-política de promoción, implementación y visibilización del Modelo de Universidad Transformadora desde el fomento de la ESyS (creado en la Fase I de Ekimuin 2014-2017) en las Universidades Vascas. Para ello, nos sustentaremos en un proceso participativo multidimensional, inclusivo y con enfoque de género y local-global, que favorezca el fortalecimiento de la concientización y empoderamiento de agentes educativos universitarios y no universitarios (profesorado, órganos de decisión, organizaciones sociales...) como sujetos transformadores de los espacios y relaciones Universidad-Sociedad, así como en la potenciación y consolidación de experiencias de educación formal y no formal iniciadas y diagnosticadas en la Fase I desde la evaluación, mejora participativa e innovación experimental. A lo largo de todo el proyecto se desarrollará un proceso de visibilización y socialización de los avances realizados favoreciendo una implicación socializadora activa de los agentes y colectivos de la CAE, el Estado y el Sur global participantes en el proyecto.

Comunicación

El proceso Ekimuin promovido por Emaús Fundación Social desde 2014, tiene como objetivo contribuir a la construcción de un modelo (o modelos) de universidad transformadora alineado con la equidad de género, la diversidad de las personas y con las propuestas socioeconómicas alternativas locales y globales de la ESyS desde procesos de aprendizaje, articulación e intercambio dialógicos movilizadores y fortalecedores de los diversos sujetos transformadores de la comunidad universitaria de la CAE (profesorado, alumnado, colectivos sociales, etc.) y de Latinoamérica.

Las instituciones universitarias han sido tradicionalmente centros de generación y promoción de conocimientos, habilidades y competencias, que facilitan la adquisición de actitudes y valores por parte de su alumnado y tienen una influencia innegable en la configuración de la sociedad. Sin embargo, parece probado que las universidades son altamente reacias al cambio en función de las

necesidades sociales (Coraggio, 2015). Es por ello, que son varios/as los/as autores/as y colectivos que basándose en la triple misión de la universidad -docencia, investigación y responsabilidad social o servicio a la sociedad- han denunciado y visibilizado las formas de gobernanza que no sean integrales en las universidades actuales (por ejemplo, el "Manifiesto por una Universidad a la Altura de su Misión, 2012 <<http://www.univendebat.be>>).

El proceso Ekimuin entiende que la universidad debe retomar/repensar su rol social, prestar un servicio a la sociedad, buscar soluciones innovadoras y prácticas que se adapten a las necesidades sociales del territorio, desarrollar su potencial transformador; superar la instrumentalización mercantil que de ella se ha hecho en las últimas décadas y abrirse a espacios híbridos de trabajo y alianzas sociedad-universidad. Para ello, resulta indispensable la revisión y el debate sobre el rol que la universidad debe cumplir en la sociedad; desde su incumbencia y responsabilidad en la mejora de la calidad de vida de las personas, hasta la pertinencia social del conocimiento que en ella se produce y reproduce, sin dejar de poner en tensión los modelos de profesionales que genera y refuerza.

Ekimuin: Fase I (2014-2017)

El proyecto Ekimuin en su primera fase (2014-2017) se centró en la introducción de conceptos y prácticas de Economía Social y Solidaria en la comunidad universitaria, facilitando la construcción de un Modelo de Universidad que promocionara activamente la ESyS desde las sinergias existentes entre los espacios formales e informales del campus. Se identificaron buenas prácticas transformadoras ya existentes en la comunidad universitaria de la CAE, Europa y Latinoamérica y desde estas claves se construyó una propuesta de claves de Modelo de Universidad Transformadora.

Paralelamente, se plantearon actuaciones coordinadas a diferentes niveles, de forma que por un lado se incidió en la introducción en la línea curricular de diferentes dimensiones de la ESyS y por otro, se complementó con la organización de actividades de sensibilización a nivel de campus, enfocadas éstas a fomentar la participación activa de la comunidad universitaria de cara a interiorizar y aprehender los conceptos trabajados en el aula. Además, se organizaron espacios de encuentro virtuales y dos cursos de verano para explicitar el potencial de la universidad como agente referente para el desarrollo sostenible desde la promoción de la ESyS.

Construyendo una propuesta de Modelo de Universidad Transformadora que promueva la ESyS

El documento "*Modelo de Universidad Transformadora*" publicado por Emaús Fundación Social en 2017 no pretende ser un modelo final y hermético sino un documento vivo y en construcción permanente, abierto a aportaciones y modificaciones que puedan surgir en los diferentes procesos que caminen en esta dirección. Cabe destacar, que este material es fruto de la participación de 19 iniciativas y más de 50 personas, tanto académicas como activistas, muy implicadas en grupos y colectivos transformadores y ha sido validado y revisado por parte de Mugarik Gabe, el Núcleo de Economía Solidaria de la Universidad de Sao Paulo (Brasil) y Economistas sin Fronteras.

La investigación participativa que se realizó para la publicación tuvo un doble objetivo:

- Por un lado, promover, poner en valor y visibilizar buenas prácticas y experiencias exitosas de acciones y procesos educativos de fomento de la Economía Social y Solidaria en los espacios educativos formales e informales de la comunidad educativa universitaria tanto en la CAE, en el Estado, en Europa y en Latinoamérica.
- Por otro lado, contribuir al debate sobre la necesidad de una universidad transformadora, así como de la recuperación del rol social de la misma. El modelo y sus principios presentados en esta

publicación buscan incidir sobre las estrategias de la universidad a largo plazo, explicitando de esta forma el rol que la universidad tiene en el desarrollo de la sociedad en virtud de su capacidad para promover cambios y transformaciones sociales.

Buenas Prácticas identificadas para la elaboración de la propuesta de Modelo de Universidad Transformadora que promueva la ESyS

- INCUBES: Incubadora de Emprendimientos Solidarios de la Universidad Federal de Paraíba, Brasil
- NEGA: Núcleo de Estudios en Gestión Alternativa, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil
- ITCP/UFSJ: Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares de la Universidad Federal de São João Del Rei, Brasil
- NuMi-EcoSol: Núcleo Multidisciplinar e Integrado de Estudios, Formación e Intervención en Economía Solidaria de la Universidad Federal de São Carlos, Brasil
- NESOL: Núcleo de Economía Solidaria ITCP/USP - Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares de la Universidad de São Paulo, Brasil
- IALA: Instituto de agroecología de las mujeres del campo ANAMURI, Chile
- MSE: Máster in Social Entrepreneurship, Universidad de Roskilde, Dinamarca
- SARRIKO EKT: Sarrikoko Ekonomia Kritikoko Taldea
- Proceso Desenrólate, Mugarik Gabe
- LANKI: Centro de Investigación del Desarrollo Cooperativo
- Programa IKERBILTZA, Udalbiltza
- Promoción del Aprendizaje Servicio (A-S): Grado de Educación Social de la Universidad Pública del País Vasco
- Minor Gestión Social de la Empresa, UPV/EHU - Facultad de Economía y Empresa de Vitoria/Gasteiz, Grado Administración y Dirección de Empresas
- Máster Universitario en Economía Social y Solidaria de la Universidad Pública del País Vasco
- Curso monográfico "Retos actuales del desarrollo y la cooperación en la economía global", Economistas Sin Fronteras
- Programa "Viviendo las interdependencias globales", Economistas Sin Fronteras
- Jornada "Otra economía está en marcha", Economistas Sin Fronteras
- Ekimuin: Integración participada de la economía solidaria en la universidad, Emaús F.S.

Dibujando modelos universitarios para la transformación social: 7 campos de actuación críticos

A lo largo de esta primera fase de Ekimuin, se identificaron 7 campos de actuación críticos para promover una Universidad Transformadora alineada con el Desarrollo Humano Sostenible:

- Investigación: Prácticamente la totalidad de las personas entrevistadas en el marco de la investigación manifestaron las grandes dificultades con las que se encuentran a la hora de investigar más allá de las corrientes teóricas ortodoxas, ya que "existe una censura informal que funciona a través de los mecanismos de recompensa que se activan para los investigadores que utilizan los marcos teóricos adecuados y que condenan al resto a la invisibilidad y a una carrera académica

marginal" (Hernández, 2016). Ante este escenario, desde el proceso Ekimuin apostamos por poner en valor la Investigación no académica que se realiza desde los colectivos sociales y por otro lado impulsar la Investigación-Acción Participativa que se pueda dar entre la academia y los agentes sociales, tanto locales como globales. Estas co-investigaciones permitirán que sean los propios colectivos sociales los que lleven a cabo la investigación, al mismo tiempo que se apropian de las hipótesis, de los métodos, así como de los resultados. Ya no se "encargarán" investigaciones, sino que los colectivos se involucrarán junto a la Universidad en el proceso de investigación (Celorio y López de Muniain, 2010; Ruiz, Larruskain y Uribe-Etxebarria, 2016).

→ Género: Un modelo universitario no puede ser transformador si no es feminista. Ante el convencimiento de que la universidad es un espacio de generación de conciencia crítica y clave para la construcción de conocimiento transformador, apostamos por seguir exigiendo y trabajando en la aplicación de medidas transversales y específicas para incorporar la perspectiva de género desde este enfoque feminista en la universidad: en las páginas 17-18 del "*Modelo de Universidad Transformadora*" (2017) se recogen propuestas concretas aportadas por María Viadero (Mugarik Gabe) durante el proceso Ekimuin.

→ Prácticas, Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM): Si en un futuro cercano somos capaces de canalizar estas tres herramientas de una manera coordinada hacia la resolución de problemas sociales, pueden convertirse en potentes instrumentos, no solo resolutivos, sino de conexión entre la realidad social del entorno y la universidad. Asimismo, para poder orientar de una manera adecuada las prácticas y los TFM/TFG hacia los objetivos correctos, es indispensable realizar una identificación previa de las necesidades para realizar una correcta conexión necesidad-práctica/trabajo. Para ello, sería interesante crear grupos de trabajo interdisciplinares, plurales, incluso interuniversitarios, en los cuales participara alumnado, profesorado, agentes sociales y colectivos con los que se realizará este vínculo previo.

→ Incidencia y sensibilización: Es recomendable que la incidencia se dé a través de espacios de articulación y colaboración mixtos, es decir, ambientes en los que converja la triada alumnado-profesorado-agentes sociales, siendo un gran valor añadido, en estos casos, la concurrencia interuniversitaria, ya que la realización de encuentros informales entre estos tres sectores supondría la creación y promoción de una nueva masa crítica importante. Asimismo, más allá de estos tres agentes es la propia sociedad civil la que debería presionar y exigir de manera más fehaciente el cumplimiento del rol social de la universidad, demandando, en caso de que fuera necesario, el uso de su poder de incidencia en los órganos de poder. De igual modo, de acuerdo con UKS -Unibertsitate Kritikoa Sarea- la articulación se dará en dos niveles: en un nivel práctico y en un nivel político.

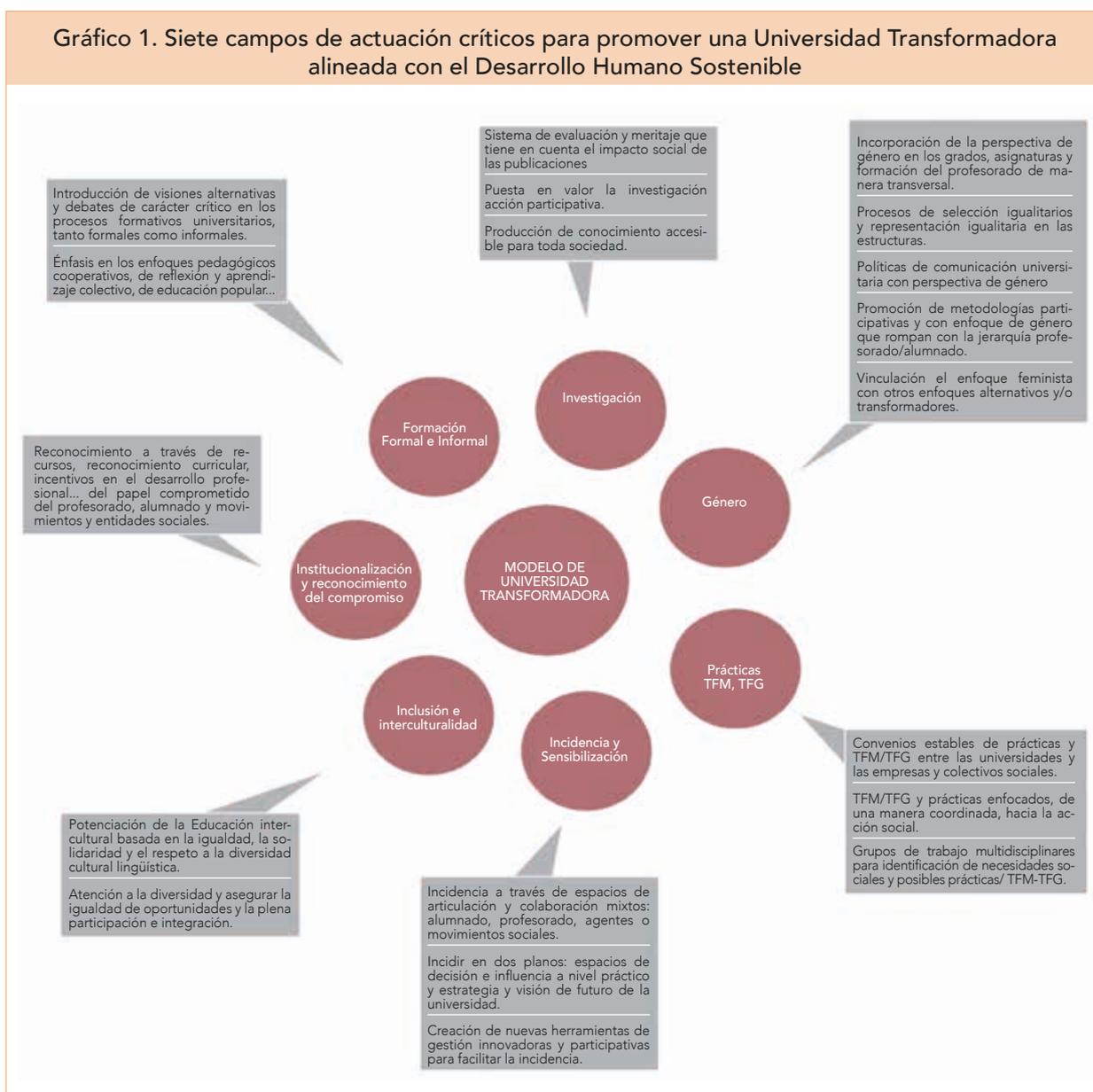
→ Inclusión e interculturalidad: Una universidad transformadora debe "plantear actuaciones globales que tengan en cuenta y favorezcan el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos, que se enfrenten a los estereotipos y prejuicios, que respeten la riqueza de la diversidad y la variedad cultural de una sociedad plural" (Sáez, 2006). Aproximándonos a la concreción, una universidad comprometida con la interculturalidad podría, por ejemplo, elaborar propuestas formativas y de investigación con enfoque intercultural en base a las necesidades sociales, diseñar y difundir instrumentos de fomento y sistematización del enfoque intercultural en la pedagogía universitaria o crear unidades de detección de vulnerabilidades de derechos en este ámbito. En cuanto a la inclusión en términos más amplios, la universidad debe ser garante del desarrollo efectivo tanto del alumnado, como del resto de participantes del ecosistema universitario. Asimismo, como agente de cambio y a través de la educación inclusiva, tiene la capacidad de atender la diversidad y asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, y la plena participación e integración de los diversos agentes universitarios.

→ Institucionalización y reconocimiento del compromiso: Creemos que las personas que se implican y trabajan en este tipo de procesos, en la mayoría de los casos de forma voluntaria, en la coordinación, como a través de la participación, deberían recibir algún reconocimiento formal y real (reconocimiento curricular, incentivos en el desarrollo profesional...) En el caso concreto del

profesorado, que bajo un rol militante, como decisión personal, inserta en sus clases y contenidos miradas transformadoras, participa en foros y debates con impacto social, o incluso, decide investigar sobre temas que a priori pueden resultar perjudiciales en su carrera profesional, son, cuanto menos, merecedores/as de recibir un reconocimiento social y universitario. Y es que no podemos obviar que a través de este profesorado se hace más fácil comunicar lo que ocurre dentro de la universidad, creando a su vez, un hilo de comunicación bidireccional, con los movimientos y entidades sociales del entorno.

→ Formación formal e informal: Ante la cruda realidad socioeconómica actual, resulta necesaria y primordial la introducción de debates de carácter crítico en los procesos formativos universitarios. Ofrecer visiones alternativas y un análisis crítico del modelo socio-económico hegemónico y sus consecuencias resulta indispensable para el calado y desarrollo del discurso crítico entre el alumnado. Además, es fundamental realizar un mayor énfasis en los enfoques pedagógicos cooperativos, de reflexión y aprendizaje colectivo, de reflexión- acción, educación popular..., siendo conscientes de las limitaciones de tiempo y recursos que las personas docentes tienen para la innovación pedagógica (Ruiz, Larruskain y Uribe-Etxebarria, 2016).

Gráfico 1. Siete campos de actuación críticos para promover una Universidad Transformadora alineada con el Desarrollo Humano Sostenible



Fuente: Elaboración propia

Hitos importantes de la fase I de Ekimuin

- En los seminarios, tutorización de TFG, TFM y Prácticas e iniciativas de educación formal (a través de metodologías de Servicio-Aprendizaje) participaron de forma directa 863 personas (600 mujeres y 263 hombres; en castellano 581 personas y en euskara 282 personas).
- Se desarrollaron materiales didácticos para diferentes temas relacionados con la ESyS y se tradujo material pedagógico de Brasil al castellano y al euskara: concretamente, *"La Economía Solidaria como acto pedagógico"* de Paul Singer, *"La Economía Solidaria y la democracia"* de Sylvia Lesser de Mello, *"Pedagogía de la Autogestión: Límites del Trabajo de la ITCP-USP considerando sus Potenciales Actuales"* del Colectivo ITCP-USP y *"La Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares de la Universidad de Sao Paulo (ITCP-USP)"* de Estela Barbieri (ver enlace en Publicaciones, Bibliografía y referencias).
- Se realizaron dos videos: uno que recoge todo el proceso de la primera fase y otro realizado desde la autogestión por parte del alumnado de Educación Social (UPV/EHU, Leioa). Enlaces: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q27222CRxBo&t=79s>>, <<https://www.youtube.com/watch?v=1CdFQIP2DhA>>.
- Organización de numerosas actividades de sensibilización a nivel de campus, enfocadas a fomentar la participación activa de la comunidad universitaria y la interiorización de conceptos trabajados en el aula: ferias, exposiciones de fotos y concurso artístico, etc.
- Organización de dos cursos de verano universitarios:
 - En la UEU *"Beste Ekonomia bat sustatzeko Unibertsitate Eredu Eraldatzaileak"* Julio 2015 <<http://www.ueu.eus/ikasi/jardunaldi-ikastaroa/804/Beste+ekonomia+bat+sustatzeko+unibertsitate+eredu+eraldatzaileak>>.
 - Curso de Verano de UPV/EHU *"Incubadoras Sociales Universitarias: espacios transformadores de promoción del desarrollo socio-económico local"*, Septiembre 2016 <<https://www.uik.eus/es/incubadoras-sociales-universitarias-espacios-transformadores-de-promocion-del-desarrollo-socio>>.

Ekimuin: Fase II (2017-2019)

En su Fase II 2017-2019 tenemos como propósito contribuir a la construcción y facilitación de la puesta en marcha sostenible y participada de una estrategia pedagógico-política de promoción, implementación y visibilización del Modelo de Universidad Transformadora desde el fomento de la ESyS (creado en la Fase I de Ekimuin 2014-2017) en las Universidades Vascas.

Para ello, nos sustentaremos en un proceso participativo multidimensional, inclusivo y con enfoque de género y local-global, que favorezca el fortalecimiento de la concientización y empoderamiento de agentes educativos universitarios y no universitarios (profesorado, órganos de decisión, organizaciones sociales...) como sujetos transformadores de los espacios y relaciones Universidad-Sociedad, así como en la potenciación y consolidación de experiencias de educación formal y no formal iniciadas y diagnosticadas en la Fase I desde la evaluación, mejora participativa e innovación experimental.

A lo largo de todo el proyecto se desarrollará un proceso de visibilización y socialización de los avances realizados favoreciendo una implicación socializadora activa de los agentes y colectivos de la CAE, el Estado y de Latinoamérica participantes en el proyecto.

Bibliografía

- Barandiarán, M. (2013): *El concepto de calidad en la educación posterior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. Tesis Doctoral. Instituto Hegoa-UPV/EHU, Bilbao
- Biswas, A., & Kirchherr, J. *Prof, no one is readin you*. The Straits Times.
- Boni, A., & Gasper, D. (2011). *La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad*. Revista de Ciencias Sociales.
- Celorio, G., & Lopez de Muniain, A. (2012). *La Educación para el Desarrollo en la Universidad: reflexiones en torno a una práctica transformadora*. Bilbao: Hegoa.
- Coraggio, J. (2015). *Desafíos en la formación profesional vinculados a la Economía Social, las políticas públicas y el Desarrollo Local. El rol de la Universidad*. Revista +E.
- García-Rodicio, H., & Silió, G. (2012). *Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve?* Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação, 60, 1-11.
- Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, España.
- Gobierno Vasco. (2007). *Programa de Interculturalidad y de Inclusión del alumnado recién llegado*.
- Hernández, E. (25 de 09 de 2016). *Así funciona la censura: el control ideológico en la universidad española*. El Confidencial.
- Hernández, E. *El caso del rector plagador y lo que se oculta detrás*. El Confidencial.
- Jara Holliday, Ó. (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. *F (x)= Educación Global Research*, 1, 56-70.
- Manzano-Arrondo, V. (2011) *La Universidad Comprometida*. Barcelona: Hipatia.
- Manzano-Arrondo, V., & Suárez, E. (2015). *Unidad de acción comprometida. Una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad*. *Habitat y sociedad*, 147-166.
- Maslen, G. (s.f.). <<http://www.universityworldnews.com>>.
- Ponce, J. (2003). *Algunos retos formativos ante los retos que la sociedad exige*. En J. Sanz, & J. Gómez. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona.
- Ruiz, L., Larruskain, O., & Uribe-Etxebarria, A. (2016). *Promoviendo una Economía Justa y Solidaria en la Universidad*. <https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/reaslibrary/attachments/Promoviendo_una_economia_justa_y_solidaria.pdf>.
- Saez, R. (2006). *La educación intercultural*. *Revista de Educación*, 859-881.
- Sevilla, C. (2010). *La fabrica del conocimiento, la universidad-empresa en la producción flexible*. Barcelona: El viejo topo.
- Zerbikas. (2007). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Guía de bolsillo. <www.rethinkeconomics.org>.

Publicaciones del Proyecto

“Modelo de Universidad Transformadora”. Publicado por EFS, 2017, Donostia. <http://www.emaus.com/pdf/ekimuin_modelo_cas.pdf>.

“Pedagogía de la Economía Solidaria: reflexiones desde Brasil”. Coordinación con NESOL (Núcleo de Economía Solidaria, Universidad de Sao Paulo, Brasil) de recopilación y traducción de contenidos a Euskara y Castellano de Material Pedagógico para la formación de Economía Solidaria en la Universidad. Publicado por EFS, 2016, Donostia. <http://www.emaus.com/pdf/pedagogia_ess_cast.pdf>.