

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 80 (28.2)

Zaragoza (España), Agosto, 2014

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2013 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación y Trabajo Social).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República. Montevideo, Uruguay).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

SopORTE informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'educació).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia, España).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación).

MICAELA SÁNCHEZ MARTÍN (Universidad de Murcia, España).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).

MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).

JOHN ELLIOT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).

ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).

NITA FREIRÈ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).

HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).

GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).

DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).

PETER McLARE (University of California, Los Angeles, Estados Unidos).

JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).

STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).

ROBERT STAKÈ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIÒ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTÈ (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRÀ (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
Facultad de Educación de la Universidad de León.
Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

A partir del número 46, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores del número
AZRIL BACAL ROÍJ Y VICENTE MANZANO-ARRONDO

Número 80 (28.2)
ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: Universidad y movimientos sociales <i>Consejo de Redacción</i>	11
---	----

Monografía

Universidad y movimientos sociales

Coordinadores: *Azril Bacal Roíj y Vicente Manzano-Arrondo*

Universidad y movimientos sociales: la universidad absurda y la esperanza de las praxis universidad-calle <i>Vicente Manzano-Arrondo y Azril Bacal Roíj</i>	15
Astra-Gernika: de fábrica de armas a centro social autogestionado <i>Zesar Martínez</i>	25
La libertad de aprender <i>Gustavo Esteva</i>	39
Formando ciudadanos comprometidos. Fomento de la responsabilidad social en los universitarios <i>Francisco Zamora-Polo, M.ª Isabel Sánchez-Hernández, Dolores Gallardo-Vázquez y Francisco Hipólito-Ojalvo</i>	51
La ficha de demandas como instrumento de acercamiento entre la universidad y el tercer sector <i>Alejandro Navas Villar y Blanca Galván Vega</i>	63

¿Es posible una política universitaria en materia de compromiso social? La experiencia del grupo de compromiso social en la Universidad de Cantabria <i>Yaelle Cacho Sánchez y Lucía Llano Martínez</i>	79
--	----

**Realidad, pensamiento
y formación del profesorado**

Talento emprendedor, inteligencia, creatividad y sistema educativo <i>Mariano Gutiérrez Tapias y José Luis García Cué</i>	95
Análisis de una experiencia formativa de un grupo de docentes de educación física a través de un seminario de investigación-acción <i>Marcos A. Fernández Sánchez, Antonio Fraile Aranda y José María Fuentes Blanco</i>	111
Autores	135
Normas de funcionamiento	139

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinated by
AZRIL BACAL ROIJ Y VICENTE MANZANO-ARRONDO

Número 80 (28.2)
ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: University and Social Movements <i>Consejo de Redacción</i>	11
--	----

Monography **University and Social Movements**

Coordinated by *Azril Bacal Roij y Vicente Manzano-Arrondo*

University and Social Movements: the absurd university and the hope gained from the university-street praxis <i>Vicente Manzano-Arrondo y Azril Bacal Roij</i>	15
Astra-Gernika: from a weapon factory to a Self-Organized Social Center <i>Zesar Martínez</i>	25
The freedom to learn <i>Gustavo Esteva</i>	39
Educating committed citizens. Promoting Social Responsibility in university students <i>Francisco Zamora-Polo, M.ª Isabel Sánchez-Hernández, Dolores Gallardo-Vázquez y Francisco Hipólito-Ojalvor</i>	51
The demands card as a means of rapprochement between the University and the Third Sector <i>Alejandro Navas Villar y Blanca Galván Vega</i>	63

Is it possible a university policy about social commitment? Experience at the University of Cantabria with the social commitment group <i>Yaelle Cacho Sánchez y Lucía Llano Martínez</i>	79
--	----

Reality, Thought and Teacher Training

Entrepreneurial talent, intelligence, creativity and educational system <i>Mariano Gutiérrez Tapias y José Luis García Cué</i>	95
Analysis of the formative experience of a group of physical education teachers via a research-action seminar <i>Marcos A. Fernández Sánchez, Antonio Fraile Aranda y José María Fuentes Blanco</i>	111
Autores	135
Normas de funcionamiento	139

Universidad y movimientos sociales

University and Social Movements

Que la universidad ha de estar en la calle es un clamor en pequeños sectores. Se reclama y practica por parte del activismo, sea a nivel individual o a partir de los movimientos sociales universitarios. Y se legisla desde los gobiernos convencidos de que las universidades públicas tienen una presencia excesiva. Como remedio, normativizan la salida de los miembros de la universidad a la calle, si bien esta vez para quedarse en ella.

A diferencia de estos pequeños sectores, para el grueso universitario, la calle no es visible. La universidad se ha construido desde un imaginario academicista que encuentra su caldo de cultivo ideal entre densos muros cubiertos por libros. A ello se sumó el ánimo de buscar la verdad, no cualquiera, sino aquella que puede formalizarse matemáticamente en laboratorios que interrogan lo pequeño, o en observatorios que cosquillean la inmensidad del universo. Por si la ausencia de la calle fuera poca, la última moda, asfixiante donde las haya, exige a estudiantado y profesorado sumergirse en un estrés continuo absolutamente incompatible con la reflexión, la autonomía y el compromiso social. Son empujados al sueño etéreo de ser los mejores, un destino fatal al que la insensatez estupidizante se afana en abocarnos. El estudiantado es instruido, a través de férreos horarios y sistemas de exámenes mal denominados evaluación continua, hacia la competición, la auto-salvación, la versatilidad, la adaptabilidad y la priorización de una salida laboral siempre frágil. El profesorado es reducido a una máquina de publicación en revistas indexadas en el Journal Citation Index, cuyo logro es condición necesaria para su existencia laboral. Todo ello es aderezado convenientemente con las cada vez más presentes listas de ordenación o rankings. Estos mecanismos permiten que las personas y las instituciones puedan hipotecar su existencia en la lucha continua por llegar y mantenerse en posiciones eternamente disputadas.

Frente a este panorama tan actual como poco halagüeño, se escucha de fondo la voz que exige a la universidad salvarse mediante la misma estrategia que puede convertirla, por fin, en una institución al servicio de las mayorías oprimidas, sembrando todo su conocimiento para la cosecha de bien común.

Es necesario que esa voz de fondo alcance cotas más sonoras.

Quien siente en su cuerpo la enfermedad deseará llegar a las manos de un buen profesional de la medicina. Un buen zapatero garantiza un buen calzado. ¿En quién confiar el diagnóstico y las soluciones a los problemas del mundo? En cualquier época, la respuesta se encuentra siempre en manos de la sabiduría. Nuestro cerebro no ha variado en los últimos miles de años. Seguimos siendo ejemplares felizmente diversos de homo sapiens sapiens. Al menos desde que la historia comienza su andadura con los primeros textos escritos, sabemos que las grandes preocupaciones de la Humanidad han sido siempre las mismas. Por este motivo, los escritos de las voces sabias de la Antigüedad, tanto como otras más recientes en los siglos previos, han coincidido en identificar los mismos problemas, relativos a la guerra o la paz, la salud o la enfermedad, la felicidad o la tristeza, la libertad o la esclavitud, el conocimiento o la ignorancia, la educación o la barbarie... Por este motivo, asombra que la evolución de la sociedad se haya ceñido básicamente a un desarrollo tecnológico exponencial que nos mantiene en un baño de entretenimiento opaco.

Necesitamos universidades sabias y, por ello, capaces de rebelarse ante la estupidez persistente de clases políticas que se afanan en mantener estancada la evolución humana, desplazando el avance hacia mundos ajenos. Seguimos temiendo a la delincuencia de barrios bajos, a enemigos externos, a la enfermedad, a la falta de sustento, a la esclavitud... pero esta vez lo comunicamos por Whatsapp.

Mientras la universidad ha seguido obedientemente el juego de cada momento, los movimientos sociales mantienen viva la llama de la esperanza, señalando los problemas que se sufren en la calle, los retos para la construcción de mundos mejores, y el mecanismo básico y universal del trabajo colectivo centrado en el cuidado y en la preocupación por la otredad. La universidad necesita ese alimento para revitalizarse, para plantar cara y gritar que se acabaron las estupideces, que va siendo hora de las decisiones basadas en la sabiduría.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA

UNIVERSIDAD Y MOVIMIENTOS SOCIALES

UNIVERSITY AND SOCIAL MOVEMENTS

COORDINADORES:

Azril Bacal Rojí y Vicente Manzano-Arrondo

Universidad y movimientos sociales: la universidad absurda y la esperanza de las praxis universidad-calle

Vicente MANZANO-ARRONDO y Azril BACAL ROIJ

Datos de contacto:

Vicente Manzano-Arrondo
Departamento de Psicología
Experimental
Calle Camilo José Cela, s/n
41018 Sevilla
Universidad de Sevilla
E-mail: vmanzano@us.es
T.: 954557646

Azril Bacal Roij
Profesor invitado, Maestría en
Innovaciones para el Desarrollo Rural
Fac. Agronomía, UNALM, Perú
Profesor visitante colaborador, máster
en Gestión Fluvial Sostenible,
Universidad de Zaragoza
Universidad de Uppsala, Suecia
Profesor principal, CIPAE-Puebla,
México
E-mail: Bazril1@lamolina.edu.pe
T.: +46-722125037

Recibido: 28/07/2014
Aceptado: 30/07/2014

RESUMEN

La universidad constituye un espacio de privilegio para colaborar en la eclosión de otros mundos posibles, centrados en la promoción directa de bien común. En su lugar, se encuentra sumergida en procesos que la desnaturalizan y en tal grado contraproducentes, que puede ser concebida como la universidad absurda. En paralelo, los movimientos sociales surgen mucho más cercanos del anhelo de bien común, con una densa experiencia de acción. La confluencia de universidad y movimientos sociales puede abrir una puerta a la esperanza de un engendro mixto, potente y decididamente orientado al mundo mejor necesario. Esta introducción al monográfico «Universidad y movimientos sociales» plantea una descripción rápida de ambos actores y anima, en concreto, a su confluencia.

PALABRAS CLAVE: universidad, movimientos sociales, bien común.

University and Social Movements: the absurd university and the hope gained from the university-street praxis

ABSTRACT

The university constitutes a privileged space to contribute in the creation of 'other possible worlds,' primarily intended to enhance the so-called 'common good.' Rather, it can be found being emerged in processes which deny its mission, and to such a counter-productive degree, that it may be considered an 'Absurd University.' At the same time, a rainbow of overall social movements emerges, being much closer to the human longing for the 'common good,' with a deep action experience. The confluence between 'university and social movements' might open a door to hope, as a powerful and mixed hybrid, decisively oriented towards 'Another Possible World.'

This introduction to the special issue on «University and Social Movements» presents a short account of both actors and, concretely and vehemently, it encourages its promising and hope-building confluence.

KEYWORDS: university, social movements, the common good.

Movimientos sociales, universidad, ovejas y lobos

1. En un prado

Supongamos la existencia de diez ovejas, un prado verde, un pastor y un lobo. Tal vez no sea necesario continuar con el relato. Una de las caras de la educación es la de perpetuar el statu quo, ayudando a introyectar el orden establecido. Con los estímulos indicados, sabemos que las ovejas son víctimas; el lobo, verdugo; el prado, un sustento pasivo; y el pastor, un líder responsable. Como metáforas, las ovejas son la extensa y creciente población de urbanitas; el lobo, un peligro difuso y temible, como podría ser la inestabilidad reificada de los mercados; el pastor, un gobernante autoritario que salvará del peligro a condición de algunas necesarias restricciones de libertad; y el prado, un aséptico contexto científico-tecnológico-legal. Pongamos, no obstante y siguiendo los estándares, que las ovejas desean pastar por el prado, el lobo desea comer ovejas y el pastor, evitarlo. Sean más creíbles o menos, tienen carta de solución cercar a los lanudos, contratar vigilancia, matar al lobo, alimentarlo, domesticarlo, enseñar defensa personal a las ovejas, mudarse de prado, estimular la fraternidad entre ambas especies, crear cárceles para lobos, aunque las terminen ocupando las ovejas... Para mostrar nuestra condición de seres de este tiempo, tal vez la solución más recomendable sería hacer competir a las ovejas entre sí, establecer un *ranking* (con criterios objetivos cuantificables, como la longitud del rabo en centímetros) y, finalmente, que la última pague la ofensa de su existencia sirviendo de sustento al carnívoro. Es más, siendo fieles a esta época, las propias ovejas pagarían el coste de elaboración del *ranking* y los honorarios de la empresa responsable (por cierto, gestionada por el lobo).

Un ejemplo de solución absurda sería que el pastor decidiera pintar de magenta el techo de su cocina. Hasta donde sabemos, ese acto no guarda ninguna relación con la protección de las ovejas. Un subtipo de decisión absurda que además resulta contraproducente, sería pedir al lobo que vigile.

Esta invitación inicial a la imaginación con metáforas tiene varios cometidos, todos ellos instalados en el comportamiento de la universidad hoy. Lo desgranamos en los siguientes epígrafes.

2. Racionalidad emotivo-estratégica

En primer lugar, si bien la educación tiene una faceta perpetuadora del orden establecido —educación domesticadora—, ejerce también como estimuladora de otros mundos posibles —educación transformadora—. Desde esta perspectiva, los movimientos sociales pueden ser concebidos como espacios estratégicos de intervención socio-educacional y de acción cultural, plenamente instalados en procesos de educación transformadora (Bacal, 2010). La universidad, por su parte, tiene la misma misión, esta vez no solo desde una perspectiva educadora, sino también investigadora, ambas plenamente fundidas en el objetivo de construcción de bien común (Manzano-Arrondo, 2012). Esta circunstancia constituye un primer punto de apoyo para observar con naturalidad que universidad y movimientos sociales (en adelante, UMS) están llamados a trabajar codo con codo en una relación dialógica, que no anteponga unos modos de saber frente a otros (Codina y Delgado, 2006). El trabajo de UMS quedaría instalado perfectamente en una racionalidad estratégica, consciente del destino común planetario (Morin, Roger y Domingo, 2001), que incluye la dimensión emocional, especialmente como ética del cuidado (Boff, 2001). En definitiva, pues, la metáfora nos da pie a soñar la colaboración UMS como resultado de:

1. Una clara, contundente, explícita y protagonista orientación hacia el bien común.
2. Que pone horizontalmente en juego lo que le es propio a cada parte: gestión del conocimiento por la universidad (Ellacuría, 1999), acción por los movimientos sociales (Galafassi, 2006) y delimitación de objetivos y procesos por parte de ambos.
3. Y que considera una actitud estratégica, con elementos tradicionalmente enfrentados: razón y emoción, ciencia y arte, universidad y calle, local y global (Manzano-Arrondo, 2012).

Los modelos de Investigación-Acción Participativa (por ejemplo, Balcázar, 2003), Aprendizaje-Servicio (por ejemplo, Strier, 2011), Co-investigación (Malo, 2004) o Unidades de Acción Comprometida (Manzano-Arrondo y Suárez, en prensa) son algunas de las concreciones que se observan a partir de los tres puntos que definen la praxis UMS.

3. La dimensión de lo absurdo... y más allá

El comportamiento habitual en la universidad no se encuentra instalado en el marco anterior. Un grueso de actividad se centra en pintar los techos de color magenta.

Los movimientos sociales manejan problemas concretos en contextos definidos (sean locales o globales) con interés por la visibilidad. Si bien estos elementos

constituyen buenas guías para no perder el rumbo, los movimientos sociales pueden ser fagocitados y domesticados, incluso caer en competencias internas y lucha por la energía escasa de la membresía. Tal es el caso que puede llegarse al absurdo de que la existencia de los movimientos sea normalizada y, con ello, sustente el imaginario de un marco político liberal globalizado que no se entiende sin la coexistencia de los movimientos (Arias, 2008). Este peligro tiene una ocurrencia más difícil en la medida en que los movimientos se encuentren articulados o comunicados entre sí y con la cara cruda de la realidad, en cuyo seno resulta ideal la concreción de la praxis UMS.

Por esta conexión real, el absurdo no anida en los movimientos sociales, sino principalmente en la dimensión académica.

El mundo académico se siente más cómodo en el manejo de ideas, teorías y modelos, con una utilidad invisible o ánimo difuso de aplicabilidad e interés por el conocimiento en sí mismo. Por ello, la fuerte compartimentación de la universidad (Greenwood, 2012) y su tradición simplificadora (Morín, 1995) constituyen un caldo de cultivo ideal para el campeo del absurdo.

Un buen ejemplo de este juego es la creciente asfixia a la que se somete a los miembros de la academia, para publicar en revistas indexadas en el *Journal Citation Index* (Urcelay y Galetto, 2011). Bermejo (2014) lo expone magistralmente como ejemplo claro de servidumbre: los miembros de la academia implican su fuerza de trabajo para investigar con fondos estatales y redactan textos científicos; envían estos textos a las empresas propietarias de revistas bajo condiciones asombrosas: la propiedad pasa a ser de la empresa, que no solo no paga por el producto del trabajo sino que incluso puede llegar a cobrar por ello; y las instituciones de investigación terminan volviendo a pagar para acceder a las revistas cuyo contenido han nutrido.

El panorama supera el simple absurdo y queda notablemente exagerado al observar los sistemas de regulación del contexto académico. Todo comienza cuando gobiernos nacionales y entidades económicas supranacionales se alían para planificar el comportamiento de las universidades (Jarab, 2008). Deciden entonces orientarlas hacia las necesidades mercantiles (Andrés y Manzano-Arrondo, 2004) y establecen un férreo sistema de control que mantiene en una constante sensación de inseguridad a los miembros de la academia (Ball, 2003), como no respondan positivamente a las reformas. El control se concreta a través del lucrativo negocio de la evaluación de la calidad (Miguel y Apodaca, 2009), que termina valorando la conducta académica básicamente a través de una fuerte reducción que implica la publicación de artículos en revistas *JCR* (Mateo, 2012). En definitiva, la fortaleza de la institución de educación superior para cambiar el mundo queda no solo anulada, sino que se orienta hacia la connivencia con los agentes que han transformado en el Planeta en un inmenso espacio de negocio. En el

camino, la universidad se desnaturaliza, se prostituye y se hunde en una suma de movimientos individuales de autosalvación.

De cuanto pueda definirse en torno a lo absurdo aplicado a la universidad, lo más destacable es lo que afecta a su dejación de responsabilidad. Se trata de la institución del conocimiento por antonomasia. Los problemas del mundo requieren conocimiento para ser identificados, acotados, explicados y solucionados. ¿Dónde se encuentra la universidad en estos cometidos? Sus miembros han asumido mayoritaria y acríticamente un capitalismo académico en el que cada individuo busca su propio provecho, perdido en una maraña de relaciones que les resulta no solo insondable, sino también indiferente. Pierden el sentido último de sus actos y aceptan unas reglas del juego que exigen la competición sin tregua para escalar posiciones en *rankings* inhumanos. El funcionamiento es pernicioso por cuanto la obcecación individual ha fortalecido el sistema y cada vez es más fácil sentir la presión por obedecer individualmente y menos la valentía de resistir colectivamente. Mientras, los problemas urgentes, eternos, sistemáticamente abandonados (la paz, sin ir más lejos), siguen esperando no solo una ciencia que por fin les atienda, sino una academia que no se autolimita en la estrecha dimensión de la creación teórica.

Una mirada de esperanza

Los movimientos sociales constituyen una promesa de frescura para la universidad. Tienen las alforjas cargadas de experiencia, realidad urgente, pie de calle, descripciones, fuerza y objetivos. Es desesperante que sigamos implicando energías en mantener las fronteras que separan las cotidianidades de ambos agentes. La universidad, por su parte, puede mutar su relación histórica con los movimientos sociales. Hasta la fecha, estos han sido abordados como objetos de estudio, ante los que cabe mantener distancia, asepsia, objetividad, neutralidad e imparcialidad (Manzano-Arrondo, 2014). Necesitamos más posicionamiento. No es cuestión de construir trincheras. La universidad no está para eso, sino para cambiar el mundo desde el saber (Ellacuría, 1999), para construir una ciencia que no se centre en explicar lo que ocurre sino cómo cambiar lo que ocurre (Holloway, 2002). Dado que lo suyo es el conocimiento, tiene la inconmensurable potencia que implica ponerlo todo él al servicio de ese bien común tantas veces mencionado. Para ello, confluir universidad y movimientos es una asignatura tan pendiente como necesaria.

En *La universidad comprometida* (Manzano-Arrondo, 2012), se propone un sistema muy básico, aun por desarrollar, para estimular el grado en que la universidad considera a los movimientos sociales en su docencia (1. Ausencia, 2. Opinión, 3. Explicación, 4. Contacto, 5. Inmersión y 6. Conjunción), investigación (1. Ausencia, 2. Motivo, 3. Devolución, 4. Cambio, 5. Participación y 6. Conjunción) y

gestión institucional (1.Ausencia, 2.Colateralidad, 3.Intencionalidad, 4.Implicación, 5.Presencia y 6.Conjunción). La fase de conjunción implica un trabajo dialógico entre los testigos de la calle y los miembros de la universidad, diseñando objetivos, temarios, investigaciones, desarrollos, herramientas... Es el destino que más sentido otorga a la institución de educación superior en este momento histórico donde cada vez es más visible la oportunidad histórica de cambio.

Bajo un moderno vestido de racionalidad, se esconde un mundo absurdo. Vivimos la oportunidad histórica de transformarlo.

Este monográfico

Ha sido tan ilusionante como difícil dar forma a este número de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Tanto los movimientos sociales como la universidad cuentan con personas de amplia experiencia y soporte teórico como para engrosar innumerables volúmenes sobre la relación actual y las posibles entre ambos agentes. No obstante, vivimos un tiempo convulso, donde la hélice cuatrimotor industria-ciencia-tecnología-economía pugna por seguir venciendo sumativamente a la hélice humanizadora, en palabras de Morin, Roger y Domingo (2001). Pero también es este un momento en el que nunca como hoy observamos con más claridad que no solo es necesario un mundo mejor, sino que lo tenemos más cerca, y tanto más en función de nuestra convicción.

Quienes necesitábamos para redactar estas páginas son activistas universitarios. Por las razones expuestas, son receptores de un doble estrés. Por un lado, la mayor presión histórica que se ha vertido sobre los miembros de la universidad para centrarse en su propio ombligo, especialmente laboral y de prestigio. Por otro, una densidad de acontecimientos locales y globales que llama a las puertas de la acción continua. La suma de ambos frentes da de lleno en estas personas que, a pesar de ello, han recibido con un sonoro Sí nuestra invitación a compartir parte de su experiencia.

Como es frecuente, por lo indicado, no están todos los que son, aunque sí son todos los que están. Queda mucho por contar, por compartir y por contagiar. He aquí solo una pequeña y tanto como esa pequeña parte.

El grupo de investigación *Parte Hartuz*, de la Universidad del País Vasco, a través de Zesar Martínez, nos ofrece la experiencia de Astra-Gernika. No es solo un centro social ocupado autogestionado (CSOA). Es un CSOA que vive con fuerza gracias a su colaboración con la universidad. En ello, la institución de educación superior ha sabido ponerse al lado de una ciudadanía sedienta de democracia real, aliándose con los colectivos sociales frente a una administración que muchas veces necesita y agradece una guía externa. Zesar Martínez relata los puntos funda-

mentales de la experiencia a la vez que lleva a cabo un ensayo crítico sobre la realidad circundante al CSOA.

La Universidad de la Tierra fue una idea preciosa que personas como Gustavo Esteva supieron hacer realidad. Este soñador es quien nos relata en qué consiste este proyecto lleno de experiencia, que constituye un foco de interés en México y fuera de sus fronteras. La Universidad de la Tierra de Oaxaca está tan repleta de calle y es, a la vez, tan universidad, que expresa de forma intensa qué es eso de una institución al servicio del bien común, mediante una contundente actividad dialógica con los protagonistas de la calle/tierra.

Para que la universidad se implique en tareas de relación y colaboración con los movimientos sociales, son necesarios algunos condicionantes, entre los que se encuentra la actitud de miembros de la institución de educación superior. Francisco Zamora-Polo, María Isabel Sánchez-Hernández, Dolores Gallardo-Vázquez y Francisco Hipólito-Ojalvo nos presentan una experiencia en la Universidad de Extremadura, donde se intenta estimular la actitud comprometida y ética por parte del estudiantado universitario. A juzgar por los resultados, el intento fue acertado.

Uno de los aportes que tocan más directamente el corazón del monográfico es el valiente trabajo de Alejandro Navas y Blanca Galván. Es valiente porque asumen tomar por el mango una sartén ardiendo: la fuerte distancia entre la universidad y el tercer sector. Mediante la utilización de un cuestionario (la ficha de demandas) que responden los movimientos sociales, así como el auxilio de las conclusiones de un congreso de activistas universitarios, establecen conclusiones sobre qué necesitan los movimientos y qué valiosa sinergia podría establecerse entre ambos frentes en apariencia distantes.

Finalmente, Yaelle Cacho y Lucía Llano, del Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Cantabria, exponen el nacimiento de un proyecto ilusionante que pretende llevar el compromiso social al centro de la actividad universitaria. Obviamente, es un objetivo suficientemente ambicioso como para no solo ilusionar, sino caminar con paso tan decidido como dificultoso. Exponen en la práctica, dilemas como los que se establece entre responsabilidad social o compromiso social, entre dedicación laboral o compromiso ciudadano, y entre productividad disciplinar o colaboración transdisciplinar; con la intención de que una política institucional de compromiso social consiga superar tales pares artificialmente contrapuestos.

En efecto, el mundo no solo de realidades actuales en torno a la relación universidad-calle, sino sobre todo de posibilidades inmensas, está por contar. Aquí hemos solucionado en parte esa laguna. Queda mucho por hacer y contamos contigo.

Referencias bibliográficas

- ANDRÉS, L. y MANZANO-ARRONDO, V. (2004). «¿Hacia dónde camina la universidad? Reflexiones en torno al EEES». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18: 269-276.
- ARIAS, M. (2008). «La globalización de los movimientos sociales y el orden liberal. Acción política, resistencia cívica, democracia». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124: 11-44.
- BACAL, A. (2010). «Movimientos sociales y educación transformadora». En E. Macedo (ed.). *Porque uma educação outra é Possível: contributos para uma praxis transformadora* (63-82). Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal.
- BALCAZAR, F. E. (2003). «Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación». *Fundamentos en Humanidades*, 4: 59-77.
- BALL, St. J. (2003). «Profesionalismo, gerencialismo y performatividad». *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37): 87-104.
- BERMEJO, J. C. (2014). «La nueva servidumbre: microeconomía de las publicaciones científicas». *Firgoa*. Disponible en <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/51797>>. (Consulta: 27/5/2014).
- BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- CODINA, S. y DELGADO, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- ELLACURÍA, I. (1999). *Escritos universitarios*. San Salvador: UCA Editores.
- GALAFASSI, G. (2006). «Cuando el árbol no deja ver el bosque. Neofuncionalismo y posmodernidad en los estudios sobre movimientos sociales». *Revista THEOMAI*, 14: 37-58.
- GREENWOOD, D. J. (2012). «Doing and learning action research in the neo-liberal world of contemporary higher education». *Action Research*, 10 (2): 115-132.
- HOLLOWAY, J. (2002). *Cómo cambiar el mundo sin tomar el poder, el significado de la revolución hoy*. Barcelona: El viejo topo.
- JARAB, J. (2008). «Reforming systems and institutions of higher education: Towards the creation of a European and global higher education area». *Education, Citizenship and Social Justice*, 3: 85-96.
- MALO, M. (ed.), (2004). *Nociones comunes*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- MANZANO-ARRONDO, V. (2012). *La universidad comprometida*. Vitoria: Hegoa.
- (2014), «Il Barómetro Cittadino. La risposta dell'Università per unire didattica, ricerca, azione». *Rivista Internazionale di EDAFORUM*, 9 (23). Disponible en <http://rivista.edaforum.it/numero23/monografico_Manzano.html>.

- MANZANO-ARRONDO, V. y SUÁREZ, E. (en prensa). «Unidad de acción comprometida: una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad». *Hábitat y Sociedad*.
- MATEO, J. L. (2012). «Les revistes d'impacte i el nou ordre científic mundial». *L'Avenç*, 383: 41-49.
- MIGUEL, M. y APODACA, P. (2009). «Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior». *Revista de Educación*, 349: 295-310.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- ROGER, E. y DOMINGO, R. (2001). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- STRIER, R. (2011). «The construction of university-community partnerships: entangled perspectives». *Higher Education*, 62: 81-97.
- URCELAY, C. y GALETTO, L. (2011). «¿Editar o no editar?: reflexiones sobre las revistas científicas regionales y algunas propuestas». *Kurtziana*, 36(1): 3-7.

Astra-Gernika: de fábrica de armas a centro social autogestionado

Zesar MARTÍNEZ¹

Datos de contacto:

Zesar Martínez García
Departamento de Sociología II
Facultad de Ciencias Sociales
y de la Comunicación
Barrio Sarriena, s/n
48940 Leioa (Bizkaia)
E-mail: zesar.martinez@ehu.es
T.: 946012000

Recibido: 12/06/2014
Aceptado: 22/07/2014

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión sobre las aportaciones que puede realizar la universidad en la facilitación de procesos de conciencia política y de fortalecimiento del protagonismo de sujetos sociales. Astra es un proceso de los colectivos populares de Gernika para recuperar una antigua fábrica de armas, una experiencia que ha contado con el apoyo facilitador de un equipo de la Universidad del País Vasco.

En esta experiencia estamos aprendiendo sobre la importancia de facilitar procesos que permitan construir poder desde abajo, para que las propuestas y prácticas políticas emancipadoras tengan capacidad de disputar el poder político a los lobbys de las élites económicas, políticas y tecnocráticas. También, estamos aprendiendo la importancia de una práctica que no pretenda protagonizar el saber, la verdad y el proceso político sino, atendiendo a las propuestas de la Educación Popular o la Investigación-Acción Participativa, una práctica que centre sus esfuerzos en facilitar la participación de forma amplia y plural, para llevarla a buen puerto y poder decidir en procesos de protagonismo colectivo popular.

PALABRAS CLAVE: poder político, participación popular, auto-organización comunitaria, institucionalidad, disputa, hegemonía.

1 Grupo de investigación «Parte Hartuz». Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Astra-Gernika: from a weapon factory to a Self-Organized Social Center

ABSTRACT

The aim of this paper is to show some ideas about the potential contribution universities can make to processes that strengthen political consciousness and social agents' leadership. ASTRA is a project of several grassroots groups in Gernika, meant to recover an old weapon factory and turn it into a social center; this project has been supported and facilitated by a team from the University of the Basque Country.

Throughout this project we are learning about the importance of facilitating processes for constructing power from the initial stone. These processes strengthen the capacity of emancipatory projects and alternative political practices to challenge the political power of the lobbies of economic, political and technocratic elites. By attending suggestions derived from Popular Education and Participative Action Research, we are also learning about the importance of academic practices that don't intend to lead the political process, the production of knowledge, or the definition of truth, but rather facilitate plural participation and help consolidate a point of departure for decision making in popular and collective proceedings.

KEYWORDS: political power, popular participation, community organization, public institutions, dispute, hegemony.

Astra-Gernika

Astra es una experiencia protagonizada por los colectivos y asociaciones del municipio de Gernika (16 920 hab.), para recuperar una antigua fábrica de armas cerrada en 1998, Astra Unceta y Cia., y crear un espacio abierto a los guerniqueses, guerniquesas y sus iniciativas sociales y culturales. Tras diferentes ocupaciones, desalojos y movilizaciones, la realización de diferentes procesos participativos, convocados por los propios colectivos sociales con el apoyo facilitador de un equipo de la Universidad del País Vasco, ha posibilitado que la antigua fábrica Astra sea hoy en día un espacio público y comunitario auto-gestionado por los colectivos populares.

El proceso de recuperación se inició en 2005, con la movilización y ocupación del edificio por parte de la asamblea de jóvenes y de grupos culturales de Gernika. Se ha desarrollado a través de tres procesos participativos abiertos a la ciudadanía de Gernika, y a la diversidad de asociaciones del pueblo: Kilómetro 0, Kilómetro 1 y Kilómetro 2, desarrollados entre 2006 y 2012.

El motor de todo el proceso han sido los/as activistas integrantes de diferentes colectivos y asociaciones de Gernika que, a su vez, demandaron a la universidad y a las instituciones públicas diferentes niveles de apoyo y colaboración. Se trata, por tanto, de una experiencia socio-política que conjuga diferentes elementos de interés: parte de la iniciativa de colectivos sociales, que son los que convocan y dinamizan procesos participativos abiertos a la ciudadanía (y a todo el tejido asociativo), para ir articulando y fortaleciendo redes sociales amplias y diversas, que van permitiendo establecer una interlocución con las instituciones públicas suficientemente legitimada para que la iniciativa popular sea respetada y apoyada. Las instituciones han dejado hacer (en una relación no exenta de dificultades y tensiones) y han apoyado económicamente, financiando la rehabilitación y el mantenimiento del edificio.

Astra es hoy en día un espacio auto-gestionado por la Coordinadora Astra, que incentiva la participación directa de la ciudadanía y el tejido social en la gestión de un espacio público y comunitario. Su programación y dinámica de trabajo incluye actividades culturales, jornadas y espacios de debate, e iniciativas que promueven la participación política y la democratización popular del espacio público.

El largo periodo de colaboración entre los diferentes agentes que han protagonizado este proceso ha permitido profundizar en los aprendizajes mutuos y la transmisión de habilidades y conocimientos. Un ejemplo de ello es que la dinamización de asambleas y procesos participativos, así como la sistematización de la información y el conocimiento que se genera en los mismos, es realizada de manera autónoma por parte de la Coordinadora Astra.

Esta experiencia ha facilitado aprendizajes y aportaciones que pueden resumirse de la siguiente manera: el apoyo mutuo, las sinergias y la interlocución preferente entre iniciativas populares, universidad y administraciones públicas, permite construir espacios y dinámicas comunitarias para la satisfacción de necesidades sociales. Es decir, el trabajo conjunto entre esos agentes permite poner en marcha dinámicas y lógicas comunitarias de apoyo mutuo, intercambio, interdependencia y trabajo no competitivo sino colaborativo.

Así, desde esa colaboración, es posible desmercantilizar y desburocratizar la satisfacción de necesidades sociales, haciendo realidad dinámicas y espacios de trabajo no lucrativos, no competitivos, ni excesivamente tecnocratizados ni normativizados. Se trata, por lo tanto, de espacios y dinámicas de trabajo colaborativas, protagonizadas por iniciativas sociales populares, de fácil acceso a todos los sectores sociales, y sin requerimientos formales o materiales que generen exclusiones o elitismos.

Poder político y procesos participativos

En este apartado, teniendo en cuenta la experiencia de trabajo en Astra, presentamos nuestro marco teórico de reflexión sobre la participación popular y sobre la crisis política del sistema democrático por la cooptación del mismo a través de la privilegiada participación de élites económicas y políticas, así como tecnocracias de la administración.

La democracia, entendida como un proceso histórico siempre en construcción, presenta difíciles retos en la actual coyuntura de mercantilismo y capitalismo globalizado. Uno de los principales retos no es la falta de participación en genérico, sino la falta de participación popular (del *demos*) frente a la privilegiada participación de determinados agentes económicos y políticos en el diseño de las políticas públicas: grandes empresas, élites económicas y financieras del mercado y de la política profesional, y tecnocracias de la administración en sus diferentes escalas. Esta privilegiada participación se hace efectiva mediante los *lobbys* y otras formas aún más oscurantistas y corruptas -financiaciones ilegales, sobornos, malversación de fondos, nepotismo, etc., por parte tanto de corruptores privados como de corrompidos públicos (Martínez *et al.*, 2013).

Esas tendencias oligárquicas de monopolización del poder hacen que, aunque la gente se movilice y exprese su indignación y rechazo a recortes, desahucios y reformas (laborales, de pensiones, de salud, de educación, de políticas fiscales, de políticas represivas, etc.), vea cómo se reduce su capacidad de incidencia política real en las políticas que les afectan y en los procesos de decisión estratégicos. De este modo, la apatía, el desánimo, el fatalismo conformista («...es lo que hay...») y la desactivación política son actitudes permanentemente incentivadas por parte de las élites a través del ninguneo y la represión.

Como consecuencia de lo anterior, asistimos a una clara crisis política y democrática que en la calle se expresa en el «todos son iguales», «no nos representan», «que se vayan todos», «democracia real ya», etc. Todo ello es resultado de esa evidente prevalencia de los poderes económicos y sus élites que fagocitan un sistema de democracia formal en evidente crisis de credibilidad, representatividad y legitimidad. Tal como afirma Ignacio Ramonet:

Hasta hace poco política y poder se confundían. Hoy, en la Europa neoliberal, ya no es así. El éxito electoral de un mandatario político no le garantiza el ejercicio del poder real. Porque por encima se hallan dos supremos poderes no electos que le dictan su conducta: la tecnocracia europea y los mercados financieros. [...] Prisionero del cauce de esas dos rígidas riberas, el río de la política avanza obligatoriamente en dirección única sin apenas margen de maniobra. O sea: sin poder.

Citando a Zygmunt Bauman, Ramonet añade que no queda otra que «construir un nuevo sistema político que permita un nuevo modelo de vida y una nueva verdadera democracia del pueblo».²

Por eso, desde nuestro enfoque de trabajo y reflexión sobre el poder político y los procesos participativos, preferimos abordar la crisis de legitimidad del sistema democrático en relación con la necesidad de procesos de participación popular en el ejercicio del poder político. Entendida la participación del *demos* no desde una problemática *representativa*, vinculada a la superación de las deficiencias que muestra la democracia representativa en cuanto a la relación que establece entre gobernados y gobernantes; sino desde una problemática *delegativa*. Planteándose, por lo tanto, qué ha supuesto delegar en el sistema político institucionalizado (a través del voto, el sistema electoral, el sistema de partidos, etc.) el ejercicio del poder político y de incidencia en la regulación social.

Se trata de enfocar la crisis política desde el reto de articular y facilitar la participación popular para, transformando la inercia de delegación, favorecer mayores cotas de *implicación*, *organización* y *autogobierno* de los sectores populares y lograr, así, la capacidad de incidencia (el poder) que a través del *lobby* u otras opacas lógicas de presión e influencia, determinadas élites económicas del mercado y de la política profesional tienden a monopolizar (Daza *et al.*, 2012). Este es precisamente el objetivo central de nuestra aportación como equipo universitario en el proceso de Astra.

Desde este enfoque, la participación popular es fundamental como estrategia de intervención democratizadora en las asimétricas relaciones de poder existentes. Es también fundamental para lograr que las decisiones políticas en vez de reflejar el interés particular «de los menos», de las élites privilegiadas, reflejen el interés colectivo «de los más», de los sectores sociales populares. Entendemos por sectores populares aquellos que sufren diferentes formas de inferiorización y subordinación: las mujeres; las personas desempleadas y las pertenecientes a clases sociales empobrecidas; las trabajadoras y campesinas; las estudiantes y jóvenes; las personas migrantes; las personas discriminadas por su raza, por su opción sexual, por su diversa funcionalidad física o mental, por su lengua y cultura, por su identidad como pueblo y su sentimiento de pertenencia nacional, por la defensa de la naturaleza y su territorio, por el rechazo a la represión, por el rechazo a las agresiones belicistas y el militarismo, etc.

Se trata, por tanto, de facilitar la articulación y participación de esos sectores sociales para posibilitar, así, un efecto democratizador: ampliar la capacidad de incidencia política de esos sectores en el devenir de la sociedad, ampliando, de

2 *Le Monde Diplomatique*, n.º 203, septiembre de 2012.

este modo, así el marco de las cuestiones discutibles y de los agentes llamados a deliberar, negociar y decidir. En ese sentido, en nuestro marco de referencia teórico-filosófico, la dialéctica de correlaciones de fuerza y relaciones de poder existente, entre los diferentes sectores sociales y agentes que interactúan en una sociedad, es el mecanismo que determina la desigual capacidad de incidencia política en el devenir de la sociedad. Ya que los agentes que logran suficiente dominio o hegemonía (acumulación de fuerzas, recursos y legitimidad) consiguen realizar proyectos políticos acordes con sus necesidades, intereses e ideologías.

En ese sentido, a través de los procesos de participación y movilización popular, se hace presente el desafío de generar alianzas amplias entre organizaciones y movimientos sociales que, a través de prácticas organizativas y deliberativas inclusivas y horizontales, generen una dinámica de empoderamiento personal y colectivo que invite a organizarse y participar. Ampliando además esas alianzas a otros agentes (entidades y equipos de trabajo de la universidad o de otras instancias de saber/poder) que permitan mejorar la correlación de fuerzas y legitimidades con respecto a otros agentes políticos e institucionales. Es decir, se trata de alianzas y trabajo en red que permita construir poder *desde abajo*, para que las propuestas, prácticas y diseños políticos emancipadores tengan capacidad de disputar la hegemonía en el sistema político y dar lugar a rediseños e instituciones políticas de nuevo tipo.

Como hemos visto en la experiencia de Astra, estas sinergias en clave reivindicativa y constructiva generan un fortalecimiento/empoderamiento por legitimación social que parece poner las bases (condición necesaria aunque no siempre suficiente) para abrir la estructura de oportunidades políticas; siempre y cuando los responsables institucionales no caigan en las tentaciones restrictivas de tipo represivo o de tipo cooptativo-clientelista.³ Y, de este modo, acepten o se vean obligados a aceptar e interiorizar, una práctica política que reconoce 1) la importancia del protagonismo ciudadano; 2) su legitimidad para incorporarse a los procesos de deliberación y decisión estratégicos; y 3) la necesidad, en un funcionamiento democrático, de establecer una interlocución preferente con las iniciativas sociales y los sectores populares.

Se trata, en definitiva, de construir procesos y dinámicas participativas que construyan conciencia emancipadora y protagonismo popular; es decir, voluntad política y organización para participar en los debates, elaborar propuestas y construir políticas emancipadoras, de manera que esos sujetos colectivos fortalecidos

3 Este tipo de accionar político antagonista que desborda (tanto en la práctica transgresora como en la propuesta de horizontes emancipadores) los límites de compatibilidad con las hegemonías de poder y las estructuras jurídico-políticas establecidas, suele generar respuestas cooptativas y/o represivas.

sean capaces de impulsarlas y sostenerlas. En nuestro horizonte propositivo estaría aplicar las propuestas de la Educación Popular y la Investigación-Acción para facilitar procesos de organización popular que inviertan la relación entre representación política y protagonismo social; articulando las políticas y los gobiernos con un nuevo protagonismo político de los sectores populares y las organizaciones sociales, para construir otra legitimidad-institucionalidad-legalidad, basada en la participación popular en la toma de decisiones políticas.

Dos ámbitos de contienda política: la auto-organización y acción política no institucional; las relaciones con la institucionalidad como terreno en disputa por la hegemonía

En base a lo expuesto en los apartados anteriores, entendemos que el reto fundamental es, transformando la inercia delegacionista, disputar el poder político a través de articulación y fortalecimiento de la participación popular, de forma que pueda establecerse la doble contienda política a la que se alude en el título de este apartado y que pasamos a desarrollar en los dos siguientes subapartados.

1. Auto-organización y acción política no institucional

El primer ámbito de contienda política consiste en articular redes y espacios que permitan desplazar al mercado y al estado liberal como reguladores dominantes de la organización social. Es decir, acción política no institucional que, por iniciativa popular y mediante la auto-organización de redes comunitarias, interpele y propone otros modos a la sociedad en su conjunto, construyendo espacios y servicios públicos/comunitarios no sujetos ni a las lógicas mercantiles, ni a las lógicas burocráticas y tecnocratizadas del estado (Zibechi, 2008).

La auto-organización, como principio catalizador de las energías emancipadoras, se fundamenta en la idea de *no permanecer a la espera, sino en la construcción* de las relaciones y alternativas emancipadoras (Martínez *et al.*, 2012); es decir, cambiar las cosas construyéndolas desde abajo de otro modo. Se trata de ampliar y traer lo político a lo cotidiano, a través de la construcción de autonomía y des-mercantilización; lo que implica vincular lo político a lo que comemos, lo que consumimos, los medios de comunicación que utilizamos, lo que aprendemos, cómo nos relacionamos y cómo nos cuidamos en la casa, en el barrio, en las organizaciones, etc. Estos procesos generan formas propias y autónomas de organizar la vida colectiva a partir de principios/lógicas solidarias, y a través de redes y comunidades cooperativas; construyendo, así, una ética del cuidado, la igualdad y la responsabilidad que toma como referencia la cotidianidad y las personas concretas, tanto cercanas como lejanas (locales y globales).

Esta acción política no institucional, fundamentada en procesos de auto-organización social, presenta, tal y como veremos a continuación, el desafío de generar al menos respeto y no beligerancia por parte de las instituciones públicas; y, eventualmente, apoyo por parte de esas instituciones y sus recursos públicos. Incluso, en el mejor de los casos, incidencia política en esas instituciones para facilitar su transformación, iniciando, de este modo, rediseños de la institucionalidad diferentes a lo que conocemos. Dicho de otro modo, se trata de construir alternativas que permitan visibilizar el protagonismo popular como centro de las políticas públicas, de forma que el poder institucional se transforme en instrumento para promover transformaciones emancipadoras protagonizadas y sostenidas por la participación consciente y organizada de la gente (Adamovsky, 2009).

2. Relaciones con la institucionalidad como terreno en disputa por la hegemonía

Entendemos que otro ámbito de contienda política diferente, aunque muy relacionado con el anterior, consiste en generar alianzas y poder desde abajo para superar los modos de gobierno elitistas, burocratizados y tecnocráticos de las instituciones públicas; es decir, tratar de construir modos de gobierno abiertos y participativos que, por un lado, dejen hacer y apoyen las iniciativas populares y comunitarias de auto-organización social y, por otro, desarrollen procesos reales de participación decisoria y democracia directa en la gestión política de las instituciones públicas.

Ello implica activar una reconstrucción participativa y democrática de lo público, que abra las puertas del gobierno a la participación de las mayorías, tanto en la deliberación y el debate social como en la toma de decisiones. Tal y como afirma Isabel Rauber (2011), la nueva sociedad anhelada no se formará espontáneamente, ni tampoco por decreto; habrá de ser diseñada y construida mediante la participación y el protagonismo popular. El poder político no se reduce a una institución, ni a un edificio, ni a un espacio específico que se toma o se ocupa; es decir, no se restringe a lo gubernamental o a lo institucional estatal —concepción cosificada y reduccionista que caracterizó algunas de las prácticas revolucionarias economicistas y vanguardistas del siglo xx—, sino que se crea y recrea sobre el conjunto de las relaciones sociales regidas por el protagonismo y predominio (hegemonía) de determinadas orientaciones ético-políticas y prácticas materiales acordes a ellas. Por ello, una cosa es acceder al gobierno y la gestión de lo institucional, y otra cambiar de hegemonía; cuestión que abarca lo cultural, lo ideológico, la subjetividad, etc. Y esto no se «toma», ni se «conquista», ni se «decreta», fundamentalmente se «construye». Por ello, concluye Rauber, los procesos emancipatorios necesariamente conjugarán ambos espacios: el del poder que emerja de las nuevas interrelaciones sociales construidas desde abajo, y el de los ámbitos institucionales del gobierno y la administración. De ahí la necesidad de atender a

la institucionalidad como terreno en disputa, para exigir una interlocución e interacción preferente con los sectores sociales populares y sus organizaciones —y no con las élites privilegiadas—, que garantice ese protagonismo ciudadano y popular, y que ello posibilite la reconstrucción participativa y democrática de lo público.

El proceso de Astra: aprendizajes y limitaciones

Tal y como decíamos más arriba, las instituciones públicas también han realizado su aportación en el proceso de Astra. Aunque las dificultades de entendimiento y las tensiones que ello ha generado ha sido una constante en esa relación, tanto el Ayuntamiento como el Gobierno Vasco han dejado hacer y han aceptado la anticipación que los colectivos han mostrado, tanto con su capacidad de acción (ocupación del edificio, movilización social, etc.), como con su capacidad de elaboración de propuestas y proyectos, cuando la administración todavía no tenía un proyecto concreto para ese espacio. Precisamente, algunas de las claves que subrayan los/as activistas de Astra a la hora de analizar el camino recorrido y sus aprendizajes son: capacidad de anticipación en la elaboración de proyectos; capacidad de movilización con manifestaciones, ruedas de prensa, recabar apoyos y adhesiones de diferentes personas referenciales del mundo de la cultura y los derechos humanos, etc.; y, unido a lo anterior, desarrollar procesos participativos como metodología de trabajo político desde y para la comunidad, que posibilite la elaboración de esos proyectos en procesos abiertos y heterogéneos a través de formas de trabajo empoderadoras y cohesionadoras, procesos que, además, eran avalados y legitimados por un grupo de facilitación universitario.

Ese progresivo fortalecimiento y legitimación a través de la movilización social, de la búsqueda de apoyos legitimadores de la iniciativa (tanto a nivel de adhesiones, como de recursos y alianzas para la facilitación de procesos participativos) y, finalmente, también a través de la centralidad de esos procesos participativos para la construcción colectiva popular de las propuestas y proyectos han resultado claves a la hora de que las instituciones públicas tomen en serio, dejen hacer y, finalmente, apoyen económicamente esta iniciativa popular y comunitaria de auto-organización social. Se trata, además, de un apoyo no condicionado, que respeta el carácter autónomo y auto-gestionado de la iniciativa, sin plantear contraprestaciones de tipo ideológico o normativo (burocrático) que desnaturalizarían ese carácter autónomo y popular.

En lo que se refiere a las herramientas y recursos que ha activado el equipo universitario, tal y como decíamos, la experiencia de trabajo colaborativo entre la Coordinadora de Colectivos Astra y el equipo de trabajo de la Universidad del País Vasco ha consistido fundamentalmente en el acompañamiento y facilitación de los procesos participativos que ha desarrollado esta Coordinadora. La diversidad

de grupos y de personas, con sus diferentes perspectivas y formas de trabajo, que se quería que participaran en esos procesos participativos, hizo que la Coordinadora demandara el apoyo de este grupo de trabajo que venía ocupándose de la dinamización de procesos comunitarios y de investigación-acción participativa en diferentes pueblos y ciudades del País Vasco.

Así, el desarrollo de esa colaboración ha dado lugar a tres tipos de tareas o aportaciones del grupo universitario:

1. La facilitación de reuniones y asambleas a través de dinámicas de grupo, talleres y metodologías participativas provenientes de la animación socio-cultural y la educación popular. Se trata de metodologías muy útiles a la hora de facilitar y cohesionar el trabajo en asambleas amplias (habitualmente entre treinta y cincuenta) y heterogéneas en lo que se refiere a edades, itinerarios, ideologías, códigos de trabajo, etc. Son, además, metodologías y formas de trabajo que buscan garantizar una participación igualitaria y una construcción colectiva de diagnósticos, estrategias e iniciativas, que partan de las diferentes necesidades sentidas cotidianamente por las personas que participan en la asamblea. Son formas de trabajo que atienden especialmente el cuidado de un ambiente de respeto, aceptación y confianza, en el que todas las personas se sientan a gusto porque: 1) tienen las mismas oportunidades de hablar y hacer aportaciones; 2) la escucha mutua es respetuosa e igualitaria; 3) se siente que todas las aportaciones (cada cual con su estilo y modo de expresión) son igualmente importantes y tenidas en cuenta en la puesta en común y en los procesos decisorios; 4) porque eso hace sentir aceptación y cariño en ese espacio; 5) y eso va creando la confianza, la complicidad y los acuerdos que el trabajo conjunto y la cooperación requieren.
2. Sistematización del conocimiento popular: ordenar en documentos y esquemas proyectivos de trabajo las ideas y propuestas que se generan en las diferentes reuniones y asambleas, para poder dar continuidad a los procesos de manera sostenida y continuada. Esto incluye la identificación de las tensiones y desacuerdos, y la formulación de propuestas para abordar esos disensos, atendiendo a sus dimensiones racionales (necesidades, intereses, expectativas...) y emocionales (ilusiones, dudas, miedos...), de manera que no bloqueen el proceso.
3. Investigación para la innovación y mejora: analizar mediante encuestas, grupos de discusión y talleres participativos las diferentes percepciones que ha generado el proceso de Astra entre la población más distanciada de las redes del tejido social; para evitar inercias endogámicas; mejorar la socialización y comunicación sobre la organización y funcionamiento abierto y autogestionado de Astra; y acrecentar, de esta manera, el apoyo popular y las posibilidades de participación y activación de diferentes sectores sociales de Gernika, y su protagonismo en iniciativas sociales, culturales y políticas.

Por parte de la institución universitaria, profesorado, personal investigador y estudiantado han prestado su colaboración en estas tareas de manera no remunerada económicamente, sino como apoyo a un innovador proceso comunitario en el que la Universidad, cumpliendo con su función de responsabilidad social y servicio público, hace su aportación y transferencia de conocimiento. Sin embargo, entendemos esta aportación como intercambio y apoyo mutuo de doble dirección, ya que el trabajo activista de las personas que integran los diferentes colectivos y asociaciones de Gernika, que son quienes sostienen fundamentalmente esta experiencia, nos permite aprender, nos permite integrar teoría y praxis, y nos permite nutrir nuestro trabajo docente, investigador y de transferencia de conocimiento con una experiencia personal y profesional que nos ha transformado y, por lo tanto, va más allá de lo meramente profesional.

En lo que se refiere a las limitaciones, debilidades y retos de esta experiencia, desde 2005 hasta hoy se ha recorrido un largo camino que ha tenido sus altibajos, contratiempos y coyunturas adversas. Precisamente, en esos momentos de debilidad, dudas e incertidumbre sobre el futuro de la iniciativa, el proceso se ha sostenido por la perseverancia de unas pocas personas, lo cual genera un desgaste en términos de trabajo y responsabilidad que se hace duro. Son «travesías de desierto» que con perseverancia hay que pasar porque como dice la sabiduría popular «la única lucha que se pierde es la que se abandona». El desgaste que generan y el peligro de que un reducido número de personas «se quemen» o se conviertan en «imprescindibles», generándose cierta identificación del proceso con esas personas y pudiendo dar lugar a liderazgos personalistas que debiliten el carácter abierto, horizontal y participativo del proceso, ha sido en ciertos momentos un riesgo presente que afortunadamente se ha gestionado de manera satisfactoria y no ha dado lugar a esa deriva reduccionista y personalista no deseada.

Otra limitación, relacionada con la anterior, tiene que ver con el hecho de que la puesta en marcha de Astra, en diciembre de 2012, supuso sostener el funcionamiento continuado de un espacio de 1400 metros cuadrados con una amplia programación de actividades sociales, culturales y políticas en base al trabajo activista y voluntario de personas que adquieren diferentes niveles de implicación, dedicación y responsabilidad. Este trabajo activista, con una forma de funcionamiento flexible y abierta, tiene que hacer frente al dificultoso reto de garantizar continuidad y, al mismo tiempo, medir bien las fuerzas para que las personas no se vayan quemando por un exceso de responsabilidades y horas dedicadas. El reto, por tanto, es dificultoso: reparto equilibrado de tareas y responsabilidades, y cuidado mutuo entre las personas que cotidianamente sostienen la actividad de Astra; para poder así dosificarse, relevarse y no agotar sus fuerzas en el sostenimiento de la experiencia.

Otro reto es el que se refiere a la participación de la gente más joven (de los catorce a los veinte años) que tienden a percibir Astra como un espacio en el que

da miedo errar o equivocarse, porque las cosas deben hacerse bien para mostrar, así, que la iniciativa popular puede ocuparse con solvencia de la organización y gestión de este tipo de espacios abiertos a toda la población. En relación con la participación más juvenil, otro reto importante es la transmisión a las nuevas generaciones del proceso de lucha y organización del tejido social que ha posibilitado la existencia de este espacio.

Por último, como decíamos al principio, el largo periodo de colaboración entre los diferentes agentes que protagonizan este proceso ha permitido profundizar los aprendizajes mutuos y la transmisión de habilidades y conocimientos. Sin embargo, el volumen de trabajo activista y voluntario que supone el sostenimiento de un espacio como Astra hace que en el momento actual necesiten de un apoyo más intenso para la realización y dinamización de los vigentes procesos participativos, interrumpiéndose de esta manera la interesante tendencia a desarrollar esos procesos de manera autónoma en base a los aprendizajes adquiridos, desarrollando autonomía y autogestión también en la facilitación y sistematización de esos procesos. Nos encontramos, por lo tanto, con la limitación de cómo sostener estos procesos de forma autónoma, teniendo en cuenta el volumen de trabajo que ello supone y las limitaciones de disponibilidad y energía que tiene el trabajo comunitario y activista, que la mayor parte de las veces ha de ser compatibilizado con el trabajo de cuidados, con los estudios, con el empleo, etc.

Poderes, conocimientos y relaciones entre la universidad y los movimientos populares

Como se ha apuntado al principio de este trabajo, podríamos resumir los aprendizajes de esta experiencia en la idea de que la interlocución preferente, las sinergias y el apoyo entre iniciativas populares, universidad y administraciones públicas permite construir espacios y dinámicas comunitarias para la satisfacción de necesidades sociales; es decir, dinámicas y lógicas de apoyo mutuo, intercambio y trabajo no competitivo sino colaborativo. De este modo es posible desmercantilizar y desburocratizar la satisfacción de necesidades sociales, haciendo realidad dinámicas y espacios de trabajo no lucrativos, ni excesivamente tecnocratizados ni normativizados.

Entendemos que la universidad y otras instituciones de conocimiento pueden desarrollar un importante papel en la facilitación de procesos de conciencia política, auto-organización y fortalecimiento del protagonismo de sujetos sociales. Tal y como afirma la sabiduría popular, «saber es poder». El conocimiento es un instrumento de poder muy relevante en las correlaciones de legitimidad y en las interacciones de poder que guían el contingente devenir de las políticas. En este punto, es relevante una de-construcción de la epistemología positivista para abrir-

se a una perspectiva de ecología de saberes, y a una concepción del conocimiento entendido como el fruto de un proceso de construcción colectiva y popular que sirva para empoderar (personal y colectivamente) a los sectores que menos oportunidades tienen de incidir en las políticas que les afectan (De Sousa Santos, 2009). Y la universidad es un agente muy relevante a la hora de legitimar saberes, propuestas y procesos; es decir, además de la facilitación de procesos de debate social y formulación de propuestas colectivas, puede realizar una significativa transferencia de legitimidad y prestigio de esos procesos. En ese sentido, tiene mucho que aportar tanto para fortalecer espacios y dinámicas de construcción social autónomos (des-mercantilizados y des-estatalizados), como para una reconstrucción de la administración pública en clave democrática. Esa reconstrucción en clave participativa y comunitaria no puede realizarse pivotando sobre el delegacionismo político (claramente cooptado por los intereses de las élites), ni sobre el protagonismo de personal técnico. Los diagnósticos, análisis y propuestas que guíen la regulación social y las políticas públicas necesitan ser construidos con las organizaciones sociales y los sectores populares; es decir, dinámicas de construcción colectiva del conocimiento al servicio de procesos de auto-organización y fortalecimiento del protagonismo de sujetos populares.

Por eso la tarea no es protagonizar el saber, la verdad o el proceso, decretando lo que hay que hacer desde la verdad ideológica o desde la verdad del conocimiento experto (esas dos grandes tentaciones); sino facilitar la participación plural y llevarla a buen puerto para decidir, sin delegaciones, en procesos de responsabilidad compartida y de protagonismo colectivo popular (Retos, 2011).

Se plantea, por lo tanto, construir procesos políticos *desde abajo*. Construir *poder desde abajo* implica —sea por iniciativa popular comunitaria y de redes asociativas, o por voluntad política de la institucionalidad— una práctica político—metodológica centrada en partir del problema concreto y los agentes en él involucrados para analizar de manera emancipadora (empoderadora) las soluciones alternativas, diseñarlas y realizarlas. La ciudadanía y los sectores populares se movilizan y participan cuando perciben que sus aportaciones y propuestas son escuchadas, tienen incidencia y su accionar no será en balde ni será manipulado por intereses ajenos, cuando entienden que van a formar parte de un proceso que puede servir para algo, que puede servir para modificar y mejorar las condiciones de vida.

Así, atendiendo a las propuestas metodológicas de la Educación Popular, la Sistematización de Experiencias o la Investigación-Acción Participativa, resulta fundamental desarrollar procesos de construcción de conciencia y de conocimientos emancipadores, es decir, liberadores de las relaciones de dependencia y subordinación que se dan también en el ámbito del conocimiento. Hablamos de procesos que impliquen una concepción de la relación poder-saber que permita articular: 1) las condiciones de vida; 2) la práctica que en ellas se desarrolla; 3) y

la conciencia (personal y colectiva) para re-apropiarse de esa práctica interviniendo en las condiciones culturales y materiales que la condicionan.

Referencias bibliográficas

- ADAMOVSKY, E. (2009). «Problemas de la política autónoma: pensando el pasaje de lo social a lo político». En R. Hoetmer (coord.). *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación global (PDTG). Lima: Universidad de San Marcos.
- DAZA, M., HOETMER, R., y VARGAS, V. (eds.) (2012). *Crisis y movimientos sociales en Nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG).
- MARTÍNEZ, Z., y CASADO, B. (2013). *Acerca de opresiones, luchas y resistencias: movimientos sociales y procesos emancipadores*. Cuadernos de Trabajo 60, Bilbao: He-go.
- CASADO, B., e IBARRA, P. (2012). *Movimientos sociales y procesos emancipadores*. Cuadernos de Trabajo 57, Bilbao: He-go.
- RAUBER, I. (2011). *Dos pasos adelante, uno atrás: lógicas de superación de la civilización regida por el capital*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- RETOS (2011). «Acerca de la Red Trasnacional Otros Saberes (RETOS). Entre las crisis y los otros mundos posibles. Documento para el debate». Presentado en el II Encuentro Internacional RETOS, celebrado del 30 de julio al 1 de agosto, en CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, México Disponible en: <<http://encuentroretoschiapas.jkopkutik.org/index.php/es/que-es-la-retos>>. (Consulta: 4/6/2013).
- SOUSA, B. de (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación socia*. México: Siglo XXI.
- ZIBECHI, R. (2008). «Ecos del subsuelo: Resistencia y política desde el sótano». En *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, México: Bajo tierra ediciones.

La libertad de aprender

Gustavo ESTEVA

Datos de contacto:

Gustavo Esteva Figueroa
Azucenas, 610
Colonia Reforma
Oaxaca, Oax. 68050 México
E-mail: gustavoesteva@gmail.com
Fax: 52-951-5133384

Recibido: 08/07/2014
Aceptado: 15/07/2014

RESUMEN

La Universidad de la Tierra en Oaxaca nació para dar forma práctica a la crítica radical del régimen educativo formulada en 1997 por los pueblos indios de Oaxaca. Es un espacio de aprendizaje libre que opera sin currículos, grados, diplomas, maestros o estructura jerárquica, para aprender, estudiar y reflexionar en la acción. Apoya y facilita el aprendizaje, el estudio, la reflexión y las iniciativas de personas, grupos, colectivos, comunidades y movimientos sociales, bajo condiciones de libertad, autonomía y convivialidad.

PALABRAS CLAVE: libertad, autonomía, interculturalidad.

The freedom to learn

ABSTRACT

Universidad de la Tierra in Oaxaca was born to materialize a radical critique of education posed by the Indigenous peoples of Oaxaca in 1997. It is a space for free learning that operates without curricula, grades, diplomas, teachers or hierarchical structure, to learn, study and reflect by doing. It supports and facilitates learning, study and initiatives of persons, groups, collectives, communities and social movements, under conditions of freedom, autonomy and conviviality.

KEYWORDS: freedom, autonomy, interculturality.

La resistencia india al sistema educativo

Los dieciséis pueblos indios de Oaxaca representan dos terceras partes de la población de ese estado del sur de México. En 1997, después de larga reflexión y debate en sus comunidades, expresaron públicamente su convicción de que la escuela había sido el principal instrumento del Estado para destruirlos. Recupera-

ban, de esta manera, una verdad histórica. Como en muchos otros países, el sistema educativo nació en México con el propósito explícito de des-indianizar a los indios, es decir, de disolver sus culturas e incorporarlos, mediante la escuela, a las formas y normas culturales de la nación. Millones de indígenas dejaron de serlo, tras pasar por el molino escolar.

Poco después de esa declaración, algunas comunidades oaxaqueñas empezaron a cerrar escuelas y expulsar a los maestros, para escándalo general. Las que persistieron pudieron demostrar que sus niños aprendían a leer, escribir, contar y muchas otras cosas mejor que quienes iban a la escuela. Pero les preocupaba que sus jóvenes no podrían continuar sus estudios, si así lo querían, porque no tenían certificación escolar. La Universidad de la Tierra en Oaxaca (Unitierra) nació como respuesta a esa preocupación y la que existía sobre otros aspectos del sistema educativo en el estado. Algunos niños no lograban leer bien el diploma que se les otorgaba tras seis años de educación primaria. Solo uno de cada mil jóvenes indígenas podía obtener un diploma universitario y los pocos que lo conseguían difícilmente encontraban trabajo en aquello que estudiaron.

Unitierra fue fundada por una coalición de organizaciones indígenas y no indígenas, en la ciudad de Oaxaca, en 2001.¹ Quienes crearon Unitierra tenían clara conciencia de la crisis del sistema educativo, reconocida en todas partes. No pensaban que las reformas que se estaban llevando a cabo serían capaces de resolver sus problemas y superar sus bien conocidas limitaciones. Querían crear una alternativa práctica para el aprendizaje libre de jóvenes y adultos, indígenas y no indígenas.

El bagaje teórico

Buena parte de quienes fundaron la Unitierra habían acumulado numerosas experiencias en materia educativa, poniendo a prueba muy diversos enfoques pedagógicos: Montessori, Steiner, Summerhill, Freinet, Freire... Habían llegado a la conclusión de que ninguno de ellos resultaba satisfactorio.

Compartían la crítica radical del sistema escolar de Iván Illich. Estaban convencidos de que era necesario abandonar la premisa central de la educación; el su-

1 Fueron: Asesoría Técnica de Comunidades Forestales; Bibaani; Centéotl; Centro Cultural Triqui; Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca; Comité de Voluntarios para la Reforestación y la Protección del Ambiente; Coordinadora Estatal de Productores de Café; Fundación Comunalidad; Instituto de la Naturaleza y la Sociedad de Oaxaca; Opción; y Servicios del Pueblo Mixe. Dos de esas organizaciones han desaparecido y una ha dejado de colaborar en Unitierra, pero las demás y otras organizaciones indígenas y no indígenas siguen vinculadas a la iniciativa.

puesto de que la instrucción es escasa siempre ha existido y es universalmente necesaria. Pensaban que lo que hoy se llama educación es una creación moderna, que nació con el capitalismo y para propósito semejante.

Algunos de ellos habían practicado el método de Freire y experimentado sus limitaciones. Supieron, por el propio Illich (Cayley, 1992), que los caminos de ambos se separaron cuando Freire persistió en su empeño de mejorar la educación, mientras Illich se dedicó a explorar por qué una sociedad decide educar a todos sus miembros. Illich pasó de la crítica a la escuela a la crítica de lo que la educación hace a una sociedad, es decir, la crítica de la manera en que la educación forja la creencia de que la gente necesita ayuda para percibir la realidad y para prepararse a vivir. Mientras Freire buscaba salvar la credibilidad de las actividades educativas, mejorándolas, Illich se dedicó a cuestionar las condiciones que dan forma a cualquier modalidad de educación, incluyendo la concientización de Freire, el psicoanálisis o cualquier otro método o enfoque. Unitierra optó por la propuesta de Illich.

En lo personal, como amigo y colaborador de Illich, había explorado con él las alternativas a la educación. Poco antes de participar en la fundación de Unitierra, publiqué un libro sobre las maneras de escapar de ella (Prakash, 1998).

Las experiencias pedagógicas de los fundadores de Unitierra y sus marcos teóricos en materia educativa no pesaron tanto en la concepción y puesta en marcha de la iniciativa como la crítica radical de la sociedad actual, capitalista, moderna, patriarcal. Estaban convencidos de que el estado de cosas es básicamente intolerable y que el rumbo adoptado por partidos y gobiernos en el mundo entero es tan inviable como inaceptable. No pensaban que las cuestiones ambientales o ecológicas puedan separarse de las sociales y políticas y que en todas esas esferas se había llegado a extremos destructivos muy peligrosos. Varios de los fundadores de Unitierra participaron por un año en un ejercicio de reflexión en la acción, para la construcción de un camino propio, que condujo a preparar una agenda para el país desde la sociedad civil, y en Oaxaca tomaron parte en un ejercicio semejante para concebir alternativas para el estado (Opciones Conviviales de México, 1998, 1999). De la experiencia y de esa reflexión conjunta de un grupo de activistas y protagonistas de movimientos sociales surgió el marco teórico que ha inspirado a Unitierra, que incluye las enseñanzas de autores como Bonfil, Deleuze, Gorz, Foucault, Illich, Marcos, Marx, Panikkar, Shanin, Scott, Villoro, von Werlhof (aquí en riguroso orden alfabético) y muchos otros.

El propósito

Se buscó crear un espacio autónomo y abierto para aprender haciendo que estudiar, como sugiere Illich, fuera la actividad gozosa de personas libres. Intere-

saba especialmente que jóvenes de comunidades indígenas sin certificación escolar pudieran continuar su aprendizaje en campos de su elección, para obtener dignidad e ingreso al practicar lo que aprendieran. Se quería participar directamente en la transformación de la sociedad, tanto en la resistencia al régimen dominante como en los empeños de crear una nueva sociedad más allá del capitalismo, la modernidad y el patriarcado.

La experiencia

1. Evolución y funcionamiento

Unitierra organiza y apoya programas personales de aprendizaje y estudio para quienes desean aprender habilidades específicas, explorar algún campo de conocimiento y acción, realizar investigaciones o involucrarse en las actividades de la Unitierra para aprender en la práctica en los grupos de estudio o trabajo. También, organiza campañas de aprendizaje colectivo a escala local, regional y nacional, mediante foros, exhibiciones, materiales audiovisuales, ediciones y uso de medios convencionales y alternativos.

Para Unitierra, el *aprendizaje* es un aspecto de la vida cotidiana que puede cultivarse y el *estudio* un ejercicio autónomo y gozoso de gente libre. Se concibe la investigación como *reflexión en la acción* y se privilegia el *diálogo intercultural*.

Un tema central de Unitierra es la *construcción de autonomía*. Es adherente a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona del Ejército Zapatista de Liberación Nacional; comparte su convicción de que soluciones efectivas a los predicamentos actuales no pueden venir de arriba y que es preciso reconstruir la sociedad desde abajo, con base en la capacidad autónoma de vivir con dignidad, la cual recupera o construye un *modo convivial de vida* y desafía los sistemas dominantes.

En un principio se definieron «campos de aprendizaje», como la gestión ambiental comunitaria o la comunicación popular. Los jóvenes indígenas se inscribirían en alguno de ellos para adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas que les interesaban. Los propios estudiantes fueron disolviendo paso a paso estos «campos» para construir, individual o colectivamente, experiencias de aprendizaje que correspondían más adecuadamente a su vocación y curiosidad.

Se formó pronto una red de personas y organizaciones amigas, dedicadas a hacer lo que los estudiantes querían aprender. Aceptaban a los estudiantes como aprendices, incorporándolos de lleno a sus actividades. Los estudiantes celebraban entrevistas periódicas con personas de Unitierra, para comentar con ellas sus avances y dificultades y, en su caso, ir a aprender con otras personas u organizaciones.

Este enfoque permitió mantener a bajo nivel los gastos de Unitierra, que se cubrieron la mayor parte del tiempo mediante la organización de programas de estudio para estudiantes e investigadores de otros países, a quienes se cobraban cuotas que permitían obtener un excedente económico para cubrir los gastos locales. En los últimos años, esta fuente de recursos disminuyó considerablemente, porque muchas universidades, particularmente de Estados Unidos, decidieron no autorizar esos programas en México por la violencia existente. Al perder así más del 70% de sus ingresos, en un corto periodo, Unitierra entró en una crisis financiera aguda, que aún persiste, aunque ha logrado obtener algunos apoyos de fundaciones mexicanas y extranjeras.

Pronto se hizo evidente que muchos jóvenes indígenas no podían acudir a realizar sus aprendizajes en la ciudad de Oaxaca, donde se instaló Unitierra, porque no tenían en ella familiares o amigos con quienes pudieran hospedarse y alimentarse. Como consecuencia, Unitierra empezó a acudir a las comunidades, con diversas modalidades. En general, se busca identificar con ellas los campos en que se desea aprender algo, conjuntamente, a fin de ocuparse en forma autónoma de las diversas esferas de la vida cotidiana: comer, aprender, sanar, habitar, intercambiar, moverse...

Con el pasar de los años, diferentes generaciones pasaron por Unitierra y la fueron transformando. Funciona como si fuera hamaca: se adapta al cuerpo, las preferencias y las búsquedas de quienes participan en ella, en vez de que quienes la utilizan tengan que adaptarse a las formas y agendas de una «ventanilla cuadrada» como las que definen el mundo institucional. En la actualidad, las actividades de Unitierra toman la forma que les dan personas, grupos o colectivos, comunidades y movimientos sociales que la emplean para diversos propósitos.

Unitierra está formada por grupos de interés, de aprendizaje o de trabajo. Para la articulación de los diferentes esfuerzos, se realizan asambleas generales en donde se reúnen todas las personas que participan de manera constante en algún grupo de trabajo o aprendizaje, con la función de articular los diferentes esfuerzos.

Algunas de las personas que constituyen Unitierra dedican a sus actividades en ella una porción sustancial de su tiempo y derivan de ello un ingreso, aunque no son empleadas. Las demás acuden a Unitierra en forma regular, para participar en alguna de sus actividades, pero sin dedicarse enteramente a ella.

No existen jerarquías formales o profesionales en Unitierra. Para la organización y administración de sus actividades, opera un consejo de coordinación que preside en forma rotatoria alguno de sus miembros. Se forman también comisiones para actividades específicas.

2. Aprendizaje

Unitierra organiza programas y estancias de aprendizaje para personas comunes, estudiantes, profesores e investigadores, nacionales y extranjeros, para los que se conciben y conciertan programas específicos de actividad que incluyen ciclos de estudio en sus instalaciones y visitas a experiencias específicas o estancias en comunidades.

Los métodos de aprendizaje de Unitierra ponen énfasis en lo siguiente:

- Aprender *del* mundo, más que *sobre* el mundo: aprender realizando las actividades que constituyen lo que se quiere aprender, como aprendices de quienes se dedican a ellas.
- Aprender a transformar la realidad y servir a otros, particularmente a las propias comunidades y regiones de origen.
- Someter el aprendizaje al control de quien aprende, a su ritmo propio y a sus maneras de trabajar, no al de tutores, maestros o burócratas.
- Aprender a aprender por uno mismo: aprender a dominar los métodos de seguir aprendiendo lo que uno quiere o necesita.
- Aprender a aprender con otros, en círculos de estudio, talleres, seminarios o conferencias.

Un seminario semanal abierto, «Caminos de la autonomía», que nació con Unitierra, articula sus diversas actividades. Tiene lugar todos los miércoles a las 4:00 pm. Cada semana se produce una relatoría de la sesión y una compilación de lecturas, con noticias de la semana y textos pertinentes para la discusión.

Durante varios años, a partir de 2003, el seminario se concentró en el estudio del pensamiento de Iván Illich, por considerar que su obra anticipó por décadas la evolución de las instituciones dominantes, la crisis a la que inevitablemente llegarían y la forma en que reaccionaría la gente cuando llegaran a su fin. El estudio de Illich impulsó a seguir algunas de las líneas de reflexión que dejó abiertas, como la del papel del texto en la configuración de la mentalidad moderna. Desde febrero de 2008, el seminario se dedica a reflexionar sobre el modo convivial de vida y los caminos de la autonomía, intercalando análisis de coyuntura.

Unitierra organiza regularmente seminarios (grupos de estudio y acción), talleres de aprendizaje o reflexión sobre temas específicos, «diplomados» (programas de estudio en común por periodos amplios, ¡sin diploma!), presentaciones y discusiones de libros y otros materiales, conferencias y diversos eventos.

Los seminarios que actualmente se realizan son: Más allá del patriarcado; Al derecho y al revés (el uso de los procedimientos jurídicos cuando se deteriora el estado de derecho en un estado de excepción no declarado, el pluralismo jurídico y la estructura formal de la libertad); Alternativas a la «educación» y la «salud»:

teorías y prácticas para aprender y sanar; De la «informalidad» a la comunalidad; Naturaleza de la crisis/colapso del sistema dominante.

3. Reflexión en la acción

Las actividades de investigación de Unitierra se definen como un ejercicio riguroso, disciplinado, documentado y público. No es una interpretación personal, caprichosa, improvisada, superficial o privada. Quien repitiera el ejercicio ateniéndose a sus reglas debería llegar a los mismos resultados. Sus principales instrumentos de trabajo son la observación (como experiencia de relación), el diálogo (dialéctico y dialógico), la reflexión sistemática (con énfasis en la glosa) y la documentación (escrita y audiovisual).

Entre las líneas de reflexión en la acción seguidas hasta ahora, destacan las siguientes: el tratamiento intercultural de la oralidad y su comparación con la civilización textual y la posttextual; la teoría y la práctica de la sociedad convivial; el estudio pluralista de comunidades de aprendizaje; los caminos de la autonomía (con énfasis particular en la soberanía alimentaria); las innovaciones tecnológicas y la recuperación de la herramienta (sanitarios secos, invernaderos caseros, dispositivos de energía solar, bicimáquinas, ecoleña, etc.); las culturas del maíz; la creación de medios autónomos y la comunalización de los medios; el buen vivir, más allá del desarrollo; de la informalidad a la comunalidad (de los trabajadores directos de la fábrica social —*tradifas*— a los ámbitos de comunidad); más allá de la modernidad y la posmodernidad, en el marco de la crisis/colapso del sistema (postcapitalismo y postpatriarcado).

Unitierra realiza una reflexión y documentación sistemáticas sobre el llamado «sector informal», lo que incluye el estudio de las crisis actuales y sus consecuencias, las opciones abiertas y, en particular, la situación y perspectivas de los ámbitos de comunidad. El estudio comprende un análisis comparativo en el plano internacional.

4. Inserción en la movilización social

Unitierra participa en empeños de transformación social y construcción de autonomía, que buscan regenerar el tejido social de barrios urbanos y comunidades suburbanas de los valles centrales de Oaxaca, así como algunas otras áreas del Estado, mediante el aprendizaje colectivo de formas autónomas de acción comunitaria y autogestión (acompañamiento a cooperativas, construcción colectiva de ecotecnias, realización de huertos urbanos, etc.).

Colectivos de medios impresos y audiovisuales producen algunos de sus materiales en instalaciones de Unitierra, que cuenta con una cabina de radio para la transmisión por Internet y realiza diversas actividades de difusión.

Unitierra apoya esfuerzos autónomos de colectivos, cooperativas, centros de producción de prácticas y tecnologías alternativas, proyectos de medios libres, entre otros, de diferentes partes de Oaxaca, del país o del mundo, que se acercan a ella.

A partir del análisis de su propia práctica, en 2003, Unitierra amplió los espacios de aprendizaje a las comunidades y no solo a las personas que acudían a sus instalaciones en la ciudad de Oaxaca. Empezó, así, a trabajar con las propias comunidades y con los barrios urbanos en una lucha por la *regeneración cultural*. Adoptó como lema el que han estado usando los pueblos indios: *Arrancaron nuestros frutos, quebraron nuestras ramas, quemaron nuestros troncos, pero no pudieron secar nuestras raíces*. Inició con ese enfoque, en cuatrocientas comunidades de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, una iniciativa de regeneración en la que participaron miles de personas y generó muy diversos empeños de transformación. Se preparó amplia documentación audiovisual y escrita, basada en la intervención de las propias comunidades y barrios, así como en los materiales que se prepararon para apoyar al equipo que trabajó con ellos.

A lo largo de los años, Unitierra organizó diferentes *campañas públicas*, como otra forma de aprendizaje colectivo. Entre ellas destacan:

- *Sin maíz no hay país*. La campaña empezó en 2003, con una exhibición museográfica en la ciudad de México (con duración de nueve meses y un millón de visitantes), un libro, discos, folletos, cápsulas de radio y televisión y otras actividades. Actualmente, el lema es utilizado por una variedad de grupos en todo el país para realizar acciones que son consistentes con el planteamiento original de Unitierra. Una de sus expresiones en Oaxaca es la Red Estatal En Defensa del Maíz, cuyas campañas incluyen la resistencia al maíz transgénico.
- *América profunda*. También en 2003 se hizo un encuentro en la ciudad de México con personas de treinta y seis pueblos del continente americano, para reflexionar sobre las maneras indias de existir, para afirmarlas y para enlazar sus empeños. Se publicó un libro sobre el encuentro y se mantienen publicaciones y actividades diversas en varios países de la región a través de una red.
- *Defensa ecológica*. Unitierra apoyó la concepción, fundación y mantenimiento de la Comisión Oaxaqueña de Defensa Ecológica y del Foro Oaxaqueño del Agua, como organismos mixtos de acción conjunta de todos los sectores de la sociedad y el gobierno.
- *Otros*. Se han realizado otros empeños de aprendizaje colectivo por distintos medios:
 - *Publicaciones*: ediciones ¡Basta!; Palapa Editorial; El Rebozo.
 - *Radio*: por la red (Radio Unitierra y Radio Tlayuda) y en radios comunitarias, a veinticinco de las cuales se contribuyó a equipar.

- *Por medios electrónicos*: talleres sobre su empleo, páginas como www.oaxacalibre.com, series de programas por Internet como «Días de furia», etc.
- *Foros, ferias y festivales*: como las dos ediciones del Foro Nacional de Tecnologías Alternativas, con participación de organizaciones de diez estados y cinco países, y el Primer Festival por la Autonomía en el Museo del Ferrocarril en la ciudad de Oaxaca.

Unitierra siempre ha estado profundamente inmersa en procesos de cambio social y político. En 2006, la coyuntura política nacional y local determinó fuertemente acciones de todos los colectivos, organizaciones civiles y espacios sociales independientes de Oaxaca, incluida Unitierra. En primer lugar, la Otra Campaña y el Delegado Zero pasaron por Oaxaca, al principio de su recorrido, por todo el país. La caravana estuvo en las instalaciones de Unitierra, enlazando las luchas de la gente común, las comunidades indígenas, las mujeres, los otros amores, los estudiantes y trabajadores del campo y la ciudad. Pocos meses después, la insurrección popular oaxaqueña articulada en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) demostró que, en las ciudades, el pueblo puede gobernarse de manera comunitaria y democrática. En este proceso de insurrección, Unitierra participó en el Espacio Civil, en la cobertura de los medios libres (como la página www.oaxacalibre.com, que se convirtió en fuente significativa de información sobre el movimiento), en la organización de una iniciativa de diálogo para ampliar la participación civil en el movimiento y en muchas otras actividades.

Unitierra también ha participado intensamente en muchos otros movimientos e iniciativas: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad que, a partir de mayo de 2011, ha manifestado un rechazo radical a la guerra del Gobierno contra la población; el movimiento Somos132, que aglutinó a jóvenes universitarios contra el candidato presidencial del PRI y los medios comerciales; y el Tribunal Permanente de los Pueblos, un espacio de construcción de justicia desde abajo sobre diferentes ejes. Más recientemente, desde agosto de 2013, miembros de Unitierra participaron en la Escuelita «La libertad según las y los zapatistas», para aprender directamente en las comunidades las experiencias de construcción de autonomía y libertad.

Unitierra ha impulsado diferentes espacios independientes, que mantienen su propia autonomía. Entre ellos:

- *Universidades de la tierra*. Unitierra compartió su experiencia con los fundadores de *Unitierra Chiapas*, de *Unitierra Califas* (en el área de la Bahía y en el sur de California) y de *Unitierra Puebla*, que operan en forma independiente. Mantiene interacción regular con grupos de diferentes partes de México y el mundo que se han inspirado en Unitierra y realizan esfuerzos semejantes, como la cooperativa *Chocosol-Toronto*.

- *Foro Oaxaqueño del Agua*. Unitierra contribuyó a la fundación y participa en la operación de este espacio de acción transformadora en el campo del agua, en el que participan los tres niveles del Gobierno y muy diversos actores de la sociedad civil de Oaxaca. El Foro ha sido impulsado y operado por el Instituto de la Naturaleza y la Sociedad de Oaxaca (INSO), que participó en la fundación de Unitierra y colabora con ella. El foro ha logrado elaborar el Plan Común para un Bien Común, que intenta definir las acciones y políticas a seguir en relación con el agua en toda la cuenca que incluye los valles centrales de Oaxaca.
- *Centro Autónomo de Creación Intercultural de Tecnologías Alternativas (CACITA)*. Unitierra apoyó su creación y ha colaborado con CACITA en la producción de prácticas y tecnologías alternativas en Oaxaca.
- *Casa Autónoma Solidaria Oaxaqueña de Trabajo Autogestivo (CASOTA)*, activa hasta 2011). A través del Centro de Documentación Iván Illich, instalado en CASOTA, Unitierra participó en este empeño independiente de una red de iniciativas autónomas, que realizaban actividades orientadas a contribuir al fortalecimiento, la organización y la autonomía de colonias populares y comunidades indígenas de Oaxaca.
- *Cooperativa El rebozo*. Unitierra hospeda en su espacio físico un pequeño taller editorial y una distribuidora de libros de editoriales independientes de la cooperativa el Rebozo, un proyecto autogestivo, político y cultural cuyos miembros están activos en diferentes actividades de Unitierra.
- *Círculo Veredas Autónomas*. A partir de la reflexión sobre el zapatismo en el Seminario Caminos de la Autonomía se creó el Círculo de Información y Apoyo Veredas Autónomas, que realiza acciones de difusión y solidaridad en el marco de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona.
- A principios de 2014, se realizó un esfuerzo para identificar los principales campos de acción de Unitierra, vinculados a luchas específicas:
- *La lucha zapatista*: Círculo Veredas de la Autonomía, seguimiento de la Escuelita Zapatista y diversas articulaciones y eventos.
- *La lucha por la reconstitución de los pueblos de Oaxaca*: Foro estatal de los pueblos indígenas y negro-afromexicanos de Oaxaca, proceso de reforma constitucional.
- *La lucha por el maíz*: Red Estatal En Defensa del Maíz, audiencia de maíz del Tribunal Permanente de los Pueblos, publicaciones.
- *La lucha por la defensa del territorio y del agua*: cartografía comunal, diversas iniciativas y eventos, Foro Oaxaqueño del Agua y Plan Común para un Bien Común, e iniciativas conectadas con ellos, así como en el Frente de Autoridades de los Valles Centrales y el Comité de Comunidades para la Defensa del Agua.
- *La construcción de la autonomía*: empeños varios de regeneración, espacio de investigadores comunitarios en defensa de la Madre Tierra, organización de cajas de ahorro y moneda alternativa, formación de cooperativas.

- *La lucha por la soberanía alimentaria:* producción urbana de alimentos, formación de redes de intercambio, mejoramiento de los cultivos, regeneración de jardines forestales, cría de abejas melíponas.
- *La lucha por el aprendizaje libre:* organización de grupos, comunidades y estancias de aprendizaje personales y en grupo.
- *La lucha por la sanación autónoma:* estudio y práctica de maneras de sanar, uso de plantas medicinales, producción autónoma de remedios.
- *La lucha por la palabra:* ediciones, radios comunitarias, radio por Internet, redes sociales, producción de videos, teatro.
- *La lucha por la reflexión autónoma:* en los diversos campos de estudio y en sus iniciativas.

El camino

Unitierra cumplió su propósito original, a pesar de sus múltiples limitaciones. Ha conseguido inscribirse en los movimientos sociales, particularmente en Oaxaca, como un espacio libre de aprendizaje y reflexión autónoma. Se han formado en ella numerosas personas y se ha contribuido eficazmente a iniciativas y reflexiones colectivas a muy diversos niveles. Puede ser identificada como un dispositivo de producción autónoma de conocimiento y de prácticas transformadoras.

Se ha librado en Unitierra una batalla continua para liberar a quienes participan en ella de sus prejuicios sobre la instrucción y la educación. La crítica inicial fue insuficiente y, durante mucho tiempo, siguieron atrapados en diversas actitudes y prácticas que resultaban contrarias a su propósito. La intención misma se modificó en el curso de los años, al escuchar más atentamente lo que personas y comunidades querían y profundizar la crítica. Todavía falta un largo camino por recorrer.

Las limitaciones económicas se han convertido en una traba constante para el empeño. A pesar de la moderación en los gastos, de la autonomía que han estado consiguiendo a nivel personal y familiar cuantos participan en Unitierra, de los esfuerzos de autosuficiencia y de políticas de colaboración y solidaridad que reducen los requerimientos financieros, la falta de recursos económicos es un obstáculo permanente. Es evidente que no se ha encontrado hasta ahora una forma adecuada de sostener económicamente la operación en forma fluida.

El impacto en la sociedad en conjunto sigue siendo muy limitado. Domina aún el prejuicio sobre la necesidad de la instrucción y la violencia que abarca todos los aspectos de la vida limita los empeños de transformación. Si bien no hay lugar para el optimismo, en la situación catastrófica actual, lo hay sobradamente para la esperanza.

Referencias bibliográficas

- CAYLEY, D. (1992). *Ivan Illich in conversation*. Toronto: Anansi Press.
- OPCIONES CONVIVIALES DE MÉXICO (1998). *La construcción de un camino propio*. Ciudad de México: Opciones Conviviales de México.
- (1999). *Un proyecto para México desde la sociedad civil*. Ciudad de México: Opciones Conviviales de México.
- PRAKASH, M. S., y ESTEVA, G. (1998). *Escaping education: Living as learning within grass-roots cultures*. Nueva York: Lang.

Formando ciudadanos comprometidos. Fomento de la responsabilidad social en los universitarios

Francisco ZAMORA-POLO, M.^º Isabel SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ,
Dolores GALLARDO-VÁZQUEZ y Francisco HIPÓLITO-OJALVO

Datos de contacto:

Francisco Zamora-Polo
Universidad de Extremadura
E-mail: fzamora@unex.es

M.^º Isabel Sánchez-Hernández
Universidad de Extremadura
E-mail: isanchez@unex.es

Dolores Gallardo-Vázquez
Universidad de Extremadura
E-mail: dgallard@unex.es

Francisco Hipólito-Ojalvo
Universidad de Extremadura
E-mail: fhipolito@unex.es

Recibido: 20/07/2014
Aceptado: 24/07/2014

RESUMEN

La construcción de la universidad comprometida requiere la reflexión, el diseño y la evaluación de propuestas con el objeto de incrementar el compromiso de la institución en su entorno social. Analizamos la motivación previa, y la participación, de un grupo de estudiantes en las Jornadas del V Congreso Internacional de Casos Docentes en Marketing Público y no Lucrativo. Esta actividad se enmarca dentro del desarrollo de competencias transversales en el currículo universitario y el fomento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Se evalúa el impacto que la actividad ha tenido sobre los alumnos, en orden a valorar su desarrollo y la adquisición de competencias.

PALABRAS CLAVE: ética, cambio social, universidad.

Educating committed citizens. Promoting Social Responsibility in university students

ABSTRACT

The creation of the committed university requires reflection, design and assessment of the activities in order to strengthen the relationship between university and society. In this paper, the participation of a group of students in the 5th International Congress on teaching cases related to public and non-profit marketing is analyzed. This activity belongs to a program development of transversal skills and promotion University Social Responsibility. The impact of the congress in order to evaluate its implementation is assessed.

KEYWORDS: ethics, social change, university.

Introducción. Marco de partida práctico

La construcción de la universidad comprometida requiere un impulso decisivo por parte de todos aquellos que formamos la comunidad universitaria, así como un diálogo franco con los distintos actores sociales a fin de que la universidad realmente sirva a la sociedad. En el ámbito docente, Manzano-Arrondo (2012) establece seis niveles de compromiso docente, que van desde la «ausencia», en la que el profesor imparte su materia con cuidado de no arrojar ninguna opinión, a la «conjunción», en la que la asignatura está articulada en torno a las necesidades reales de la sociedad y de los estudiantes, cuidando de forma particular el espíritu científico y ético. Hoy más que nunca, compartimos con otros la necesidad de buscar las grietas que en medio del sistema posibiliten la irrupción de un mundo más justo. El trabajo aquí presentado forma parte de una línea más amplia de desarrollo de competencias éticas de forma transversal, posibilitada en el Grupo de Innovación Didáctica «Ética del profesorado universitario de la Universidad de Extremadura» así como por el amparo de la Oficina de Responsabilidad Social de la Universidad de Extremadura.

Numerosos autores han puesto de manifiesto la importancia creciente de las prácticas de Responsabilidad Social en las Organizaciones (RSO) (Hahn y Scheermesser, 2006; Secchi, 2006; Zu y Song, 2009; Weyzig, 2009). Como señala la literatura académica al respecto, la RSO comprende tres dimensiones que ya son clásicas, la económica, social y medioambiental, las cuales configuran la perspectiva del *Triple Bottom Line* (Elkington, 1994). Además, otros autores incorporan una dimensión ética a las anteriores. Desde nuestro punto de vista, es acertada esta inclusión, motivo por el que el presente trabajo acoge la ética y RSO en su visión más completa.

La Unión Europea, en el llamado *Libro verde, Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas* (2001), definió la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) como «la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores». Este primer documento ha sido complementado posteriormente con una nueva referencia. Así, la definición de RSE ha sido renovada por la Comisión Europea señalando «la responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad» y haciendo referencia expresa a la necesidad de colaboración con las partes interesadas para «integrar las preocupaciones sociales, medioambientales y éticas, el respeto de los derechos humanos y las preocupaciones de los consumidores en sus operaciones empresariales y su estrategia básica» (Comisión Europea, 2011).

La incorporación de la ética viene determinada por las circunstancias y características del mundo en el que nos desenvolvemos (Gozálvez *et al.*, 2014). Los movimientos que se vienen produciendo, los grandes cambios acaecidos, la falta de transparencia, la ausencia de creencias y valores, etc., han motivado la necesi-

dad de que la ética recupere su papel en las organizaciones (Bueno, 2002; Marquardt y Hoeger, 2009).

Queremos hacer extensiva la definición expresada anteriormente a las organizaciones en general y, entre ellas, a las universidades. Son instituciones en las que se desempeña un gran trabajo de formación y educación a personas, quienes el día de mañana deberán desempeñar una labor en la sociedad, a la vez que mostrar unos valores con los que atender las distintas necesidades que se presenten. Ante ello, se ha enfocado este trabajo en la línea de análisis de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la ética en este contexto, tratando de encontrar las percepciones que un grupo de alumnos presentan, ante los temas objeto de estudio. Partimos de considerar que este grupo de estudiantes no ha tenido ningún acercamiento a la RSU y ética en el ámbito universitario, pretendiendo por nuestra parte ofrecerles una primera ocasión en la que aproximarse, así como motivarles para que en el futuro muestren esta sensibilidad.

Motivados por el tema que nos ocupa, estimulamos a un grupo de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y a la Escuela de Ingenierías Industriales de la Universidad de Extremadura, a participar en las Jornadas del V Congreso Internacional de Casos Docentes en *Marketing* Público y no Lucrativo. Para esta ocasión, tuvieron que organizarse en grupos, y desarrollar un estudio de caso de una empresa cuyo trabajo se orientara en el ámbito de la sostenibilidad y RSE. El objetivo de este trabajo está encaminado a conocer cuál fue la motivación previa de los estudiantes para su participación en la iniciativa, y cuál es la sensibilidad que presentan ante la RSU. Al mismo tiempo, se intenta conocer el impacto que la actividad objeto del estudio ha tenido sobre los mismos, en orden a evaluar su desarrollo y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Esta actividad se enmarca dentro del desarrollo de competencias transversales en el currículo universitario, además del fomento de la RSU.

El trabajo está estructurado de la siguiente forma: tras la presente introducción, se exponen los conceptos de Responsabilidad Social y de Ética en el contexto universitario, para definir, a continuación, los objetivos y el método de análisis. Después son expuestos y discutidos los resultados, finalizando con unas reflexiones a modo de conclusión. Estas nos orientan sobre cómo ir propiciando herramientas que permitan educar a los estudiantes en el ejercicio de una ciudadanía activa comprometida y cosmopolita.

Marco de partida teórico.

Responsabilidad social y ética en las universidades

En este momento nos podemos cuestionar el interés que pueda tener para la universidad el estudio de la responsabilidad social, es decir, si tiene verdadero

sentido promover desde la institución la sensibilidad y enseñanza, en este nuevo campo de la gestión de las organizaciones.

Ya en 1969, Rogers señaló que el aprendizaje necesita ser significativo para el estudiante, y no cabe duda de la relevancia hoy día, del estudio de los temas de ética y RSO.

Nos encontramos ante contenidos de suma actualidad, si bien la formación que se ofrece a los estudiantes durante los grados no se ajusta realmente a las necesidades sociales. Observamos que esa formación no atiende las cuestiones de responsabilidad social, sostenibilidad y deontología como se merecen. Por este motivo, los docentes que tienen sensibilidad en estos temas buscan caminos alternativos, como puede ser el desarrollo de forma transversal en las asignaturas oficiales, o la oferta de otras actividades a la formación reglada. Así, se ofrece un currículum distinto a los estudiantes, y se les motiva a participar en actividades que les permitan la trasmisión de estos valores responsables. En esta línea, se llevan a cabo seminarios, jornadas y congresos, en los cuales son tratados estos temas, si bien no todos estos actos están al alcance de los estudiantes universitarios en las ocasiones en que se celebran. Ante ello es necesario animar a la participación de los alumnos de alguna forma creativa, y de fácil encaje en sus jornadas de estudio oficial. Se necesita formar a los universitarios en valores como la sostenibilidad, el desarrollo equilibrado y la cohesión social, para intentar paliar la ausencia de la ética y RSO en los planes de estudio de la mayoría de instituciones de enseñanza superior.

Objetivos, metodología y muestra del estudio

El objetivo general del trabajo se centra en conocer la repercusión de la participación de un grupo de estudiantes universitarios en el V Congreso de *Marketing* Público y no Lucrativo con el objetivo de evaluar dicha actividad. Los estudiantes, con su asistencia al congreso, se adentran en la temática de la RSU y de la ética, materias que anteriormente no han estudiado de forma reglada. La realización del correspondiente trabajo sirve para conocerlas así como para relacionarlas con su materia propia de estudio, la Administración de Empresas, por un lado, y la Ingeniería, por otro.

Lo más interesante es llegar a conocer la percepción de los estudiantes en lo que se refiere al desarrollo de su experiencia personal, sus sentimientos en torno al acercamiento a la RSU, y al desarrollo de determinadas competencias transversales. Además, parece atractivo y complementario llegar a conocer cuáles son sus motivaciones en el ámbito de las relaciones personales y profesionales futuras. El hecho de trabajar con alumnos pertenecientes a distintos cursos de grado y máster permite deducir la existencia de similitudes o diferencias, entre unos y otros estudiantes.

En relación con la metodología, vamos a seguir una doble vía complementaria. Por una parte, a partir de un cuestionario entregado por vía electrónica, se valora un conjunto de preguntas según una escala de tipo Likert (de 1 a 10 puntos). Se lleva a cabo un estudio descriptivo de naturaleza cuantitativa. Al mismo tiempo, se incorporan al cuestionario algunas preguntas de respuesta amplia y libre, tratadas de manera cualitativa. En la tabla 1, se observan las cuestiones que serán tratadas de manera cuantitativa. En la tabla 2, se encuentran las preguntas abiertas objeto del estudio.

En relación con la muestra analizada, ha estado formada por dieciocho estudiantes procedentes de los dos centros de la Universidad de Extremadura ya mencionados: la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y la Escuela de Ingenierías Industriales, de acuerdo con el detalle siguiente (tabla 3). Los alumnos recibieron el cuestionario por correo electrónico en enero de 2014, con la total garantía del anonimato de las respuestas.

TABLA 1. Cuestiones a analizar cuantitativamente

<i>Partes del cuestionario</i>	<i>Aspectos a analizar en cada una de las partes</i>
Datos personales	Nombre, apellidos y correo electrónico
Percepción sobre la UEx	Estoy dispuesto a esforzarme por el éxito de la UEx mucho más de lo que se podría esperar de un alumno
	Cuando charlo con mis amigos, hablo de la UEx, con orgullo, pues es un buen lugar para estudiar
	En el caso de que fuera posible, me gustaría completar mi formación en la UEx
	La UEx me inspira y consigue lo mejor de mí en términos académicos
	Tengo la sensación de pertenecer a la «familia» en la UEx
Percepción sobre la Ética y RSU	Tras la asistencia al Congreso, me siento más universitario
	Mi percepción sobre la ética y la responsabilidad social Universitaria (RSU) ha mejorado tras la asistencia al congreso
	Me gustaría que mi futuro profesional se desarrollara en organizaciones que respetan la ética y la responsabilidad social
	En la búsqueda de empleo, daría preferencia a la responsabilidad social frente a un salario elevado
	Considero importante abordar en los estudios universitarios la ética y la RSU
Competencias adquiridas con la participación en el congreso	El congreso ha sido una buena actividad para potenciar las relaciones con los profesores y compañeros
	Trabajo en equipo
	Utilización de las TICs
	Competencias éticas/RS
	Expresión oral en lengua propia
	Expresión escrita en lengua propia
Conocimientos de otros idiomas	

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2: Cuestiones a analizar cualitativamente

Cuestiones analizadas
¿Cuáles han sido tus motivaciones para asistir al congreso?
¿La materia tratada en el mismo ha sido desarrollada en otras asignaturas?
Indica los aspectos más relevantes que has adquirido tras tu participación en el congreso (elección del tema de la comunicación, búsqueda de bibliografía, redacción estructurada de las ideas, puesta en común con los componentes del equipo, preparación de la presentación, exposición pública, etc.)
¿Hasta qué punto has comprendido el alcance de la responsabilidad social, su necesaria implantación en la UEx y la importancia del desarrollo de actividades extra-académicas como el congreso al que has asistido?
¿Consideras que la UEx contribuye al desarrollo responsable de la sociedad? Justifica tu respuesta aportando tu opinión

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. Alumnos participantes

<i>Centro</i>	<i>Titulación que están cursando</i>	
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho (2)	7
	Grado en Ciencias del Trabajo (2)	
	Máster en <i>Marketing</i> (3)	
Escuela de Ingenierías Industriales	Ingeniería Industrial	20
	Total: 27 alumnos	

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

1. Análisis de los resultados con metodología cuantitativa

Percepción sobre la UEx

En este bloque, se han incluido seis cuestiones que arrojan información acerca de la percepción que los estudiantes tienen sobre la universidad a la que pertenecen y sobre su paso por la misma. Como se observa en la tabla 4, las medias son altas, en todos los casos superiores a 6, lo cual demuestra la buena percepción que tienen los estudiantes sobre su esfuerzo y contribución al éxito de la UEx. Al mismo tiempo, sobre su sentimiento de orgullo y pertenencia a la universidad, y sobre la posibilidad de continuar la formación. La media más alta se presenta para una pregunta que consideramos muy global y muy definitoria de su actitud mostrando un sentimiento universitario mayor tras asistir al congreso. Consideramos

que la participación en este tipo de actividades hace que los estudiantes sean protagonistas, y permite el intercambio de pareceres con estudiantes de otras universidades, así como probar las capacidades adquiridas durante la titulación. En realidad, constituyen una magnífica herramienta para la construcción de la comunidad universitaria. Por encima de 7, los alumnos afirman estar dispuestos a esforzarse por el éxito de la universidad más allá de lo que cabría esperar de un estudiante, su orgullo de pertenecer a la institución y su interés por continuar su formación en la UEx. Con valores más bajos (entre 6 y 7), aparecen las cuestiones en torno al sentimiento de pertenencia de la UEx y a sentirse inspirados para obtener buenos resultados académicos.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos de los ítems sobre percepción de la UEx.

	N	Media
1.- Estoy dispuesto a esforzarme por el éxito de la UEx mucho más de lo que se podría esperar de un alumno.	18	7,83
2.- Cuando charlo con mis amigos, hablo de la UEx, con orgullo, pues es un buen lugar para estudiar.	18	7,83
3.- En el caso de que fuera posible, me gustaría completar mi formación en la UEx.	18	7,50
4.- La UEx me inspira y consigue lo mejor de mí en términos académicos.	18	6,33
5.- Tengo la sensación de pertenecer a la «familia» en la UEx.	18	6,72
6.- Tras la asistencia al congreso, me siento más universitario.	18	8,33
N válido (según lista).	18	

Fuente: Elaboración propia.

Percepción sobre la ética y la RSU

En este bloque se han incluido cinco cuestiones que arrojan información acerca de la percepción que los estudiantes tienen sobre la ética y la RSU. Como se observa en la tabla n.º 5, las medias son muy altas lo que demuestra la buena percepción que tienen sobre los temas objeto de estudio. Es evidente que la actividad ha resultado provechosa, toda vez que los alumnos reconocen que su percepción ha mejorado con ella. Al mismo tiempo, consideran en el futuro orientarse en organizaciones que respeten estos temas; estiman importante abordar estos temas en los estudios; y destacan, con bastante diferencia, el hecho de manifestar que la actividad ha servido para potenciar las relaciones con profesores y compañeros. Es una consideración muy valiosa, dado que debe primar la satisfacción de todas las partes implicadas en la organización, en este caso, la universidad. De forma general, los resultados se encuentran por encima de 8, con la excepción del ítem número 9 en el que se explicita el aspecto económico, que alcanza un valor medio de 6,78. En

el extremo contrario, destaca la puntuación que los estudiantes asignan al ítem número 11, indicando claramente que la actividad ha sido una buena oportunidad para potenciar la relación entre los profesores y compañeros (9,35).

TABLA 5. Estadísticas descriptivas de los ítems sobre percepción la RSU y la ética en la UEx.

	N	Media
7.- Mi percepción sobre la ética y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) han mejorado tras la asistencia al congreso.	18	8,67
8.- Me gustaría que mi futuro profesional se desarrollara en organizaciones que respetan la ética y responsabilidad social.	18	8,61
9.- En la búsqueda de empleo, daría preferencia a la responsabilidad social frente a un salario elevado.	18	6,78
10.- Considero importante abordar en los estudios universitarios la ética y la RSU.	16	8,50
11.- El congreso ha sido una buena actividad para potenciar las relaciones con los profesores y compañeros.	17	9,35
N válido (según lista).	16	

Fuente: Elaboración propia.

2. Competencias adquiridas con la participación en el congreso

La instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende producir un cambio en el paradigma del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la enseñanza estaba basada en la transmisión de contenidos, ahora pretende centrarse en el desarrollo de competencias (Mateos *et al.*, 2008). Algunos autores han criticado este proceso debido a que ven en el trasfondo una clara mercantilización de los estudios universitarios. Si bien esta premisa es un riesgo más que probable, consideramos que el actual planteamiento de desarrollo en competencias posibilita la explicitación de las mismas, a la vez que hace viable el desarrollo de competencias de corte ciudadano.

En trabajos anteriores (Zamora-Polo, 2009; Zamora-Polo *et al.*, 2010; Román-Suero *et al.*, 2013), se ha destacado la diferencia existente entre las competencias específicas (aquellas que son propias de la profesión) y las competencias transversales (aquellas que, sin ser específicas de la profesión, son necesarias para su desarrollo, a la par que para el ejercicio de una ciudadanía responsable). Entre estas competencias destacan las de corte ético y de responsabilidad social.

El trabajo del docente en cuanto a desarrollador de competencias requiere un análisis de las mismas que se pretenden desarrollar en los estudiantes, y una programación adecuada para el desarrollo de estas. Resulta compleja la evaluación de

capacidades y, de forma particular, la de competencias transversales: expresión oral y escrita en lengua propia y extranjera, trabajo en equipo, aptitudes éticas, etc.

Con el proceso de participación de los alumnos en un congreso vinculado a la sostenibilidad y la responsabilidad social, pretendíamos desarrollar varias de las competencias descritas previamente por docentes de la Universidad de Extremadura, y que quedaron recogidas en el libro, *La evaluación por competencias. Experiencias en la UEx* (Ausín-Gómez, 2010). Los ítems 12-17 recogen la percepción de los estudiantes en el desarrollo de estas actividades (tabla n.º 6).

Los alumnos valoran, en primer lugar, el trabajo en equipo y la expresión oral en lengua propia (8,95); con posterioridad, aparece el desarrollo de competencias éticas o de responsabilidad social (8,89), seguido por la expresión en lengua propia (8,17) y la utilización de las TICs (8,06); finalmente, aprecian los conocimientos en otros idiomas (6,28), a pesar de tratarse de un congreso internacional en el que algunas de las comunicaciones fueron presentadas en lengua portuguesa. Los resultados indican claramente que los estudiantes valoran el esfuerzo realizado y manifiestan haber desarrollado competencias de carácter transversal (trabajo en equipo, expresión oral y de responsabilidad social) que pocas veces se desarrollan en las asignaturas regladas.

TABLA 6. Estadísticas descriptivas sobre la percepción de las competencias desarrolladas en la actividad.

	N	Media
12.-Trabajo en equipo.	18	8,95
13.- Utilización de las TICs.	18	8,06
14.- Competencias éticas/ RS.	18	8,89
15.- Expresión oral en lengua propia.	18	8,95
16.- Expresión escrita en lengua propia.	18	8,17
17.- Conocimiento de otros idiomas.	18	6,28
N válido (según lista).	18	

Fuente: Elaboración propia.

3. Análisis de los resultados de respuestas abiertas

En relación con las motivaciones del estudiante para asistir al congreso, se puede deducir la importancia del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma particular en la participación en este tipo de actividades, hasta en cuatro ocasiones se menciona como un factor determinante la propuesta del profesor; el mismo número de veces se menciona la posibilidad de que el congreso

mejore la expresión oral, así como el interés por el tema objeto del congreso: «sostenibilidad».

En tres ocasiones, los estudiantes mencionan la utilidad de este tipo de experiencias en la vida profesional, y, tan solo en una ocasión, el trabajo con otros compañeros como posible causa para desarrollar esta actividad. Este resultado contrasta con el obtenido anteriormente, en el que se valoraba como una de las competencias más desarrolladas la capacidad para el trabajo en equipo.

En sus respuestas, los estudiantes manifestaban que esta temática no ha sido abordada de forma explícita a lo largo de la titulación. Uno de ellos manifiesta que no se ha abordado, siendo la opinión generalizada que se pasa por estos temas «de puntillas» y «dependiendo de la sensibilidad del profesor».

En tercer lugar, se les preguntaba por los conocimientos más relevantes que habían adquirido tras la participación en el congreso (elección del tema de la comunicación, la búsqueda de bibliografía, la redacción y estructura de las ideas, la puesta en común con los componentes del equipo, la preparación de la presentación, la exposición pública, etc.).

Las respuestas de los estudiantes a esta pregunta están claramente relacionadas con el epígrafe anterior en el que se analizaba el desarrollo de competencias de carácter transversal por parte de los estudiantes. Los neófitos valoran de forma positiva la capacidad para expresarse oralmente, la aptitud para trabajar en equipo, así como para sintetizar y redactar en lengua propia. Los estudiantes valoran en menor medida (3 ocasiones) la búsqueda de información para el desarrollo del caso.

Seguidamente, se les preguntaba hasta qué punto habían comprendido el alcance de la RSU, su necesaria implantación en la UEx y la importancia del desarrollo de actividades extra-académicas como el congreso en el que habían participado. En sus comentarios, los estudiantes valoran positivamente los esfuerzos que desde la Universidad de Extremadura se están realizando para mejorar su responsabilidad social y manifiestan su satisfacción por haber participado en una actividad como la que se está estudiando.

Por último, se les preguntó si consideraban que la UEx contribuye al desarrollo responsable de la sociedad. Los estudiantes valoran de forma positiva los pasos dados, si bien demandan una mayor implicación social por parte de todos los miembros de la comunidad universitaria. En la mayor parte de las ocasiones, consideran muy limitadas las actividades que a este respecto desarrolla la universidad.

Conclusiones

El presente trabajo analiza la participación de casi una treintena de estudiantes en un congreso de *marketing* público y no lucrativo. La iniciativa ha contribuido

al sentido de pertenencia de los estudiantes a la comunidad universitaria, habiéndoles permitido potenciar las relaciones entre compañeros y profesores. En general, afirman que ha mejorado su percepción acerca de la ética y la responsabilidad social.

Las competencias transversales, que los alumnos consideran que más han desarrollado, han sido el trabajo en equipo y la expresión oral, seguidas muy de cerca por las competencias éticas y de responsabilidad social.

Entre las motivaciones de los estudiantes, el papel movilizador del profesorado resulta preponderante, así como el interés por la sostenibilidad y la posibilidad de trabajar la exposición oral. Los estudiantes mencionan, de igual forma, la ausencia de estos temas en las clases ordinarias.

Los estudiantes valoran las acciones en responsabilidad social aunque desconocen las iniciativas que desde la Universidad de Extremadura se desarrollan para contribuir al desarrollo sostenible.

Consideramos que este tipo de iniciativas, en las que los estudiantes deben analizar la repercusión social de su actividad profesional, constituyen un buen punto de partida para plantear preguntas acerca del bien interno de la profesión, cuestiones deontológicas o utilización de la responsabilidad social como herramienta para mejorar las instituciones. Constituye, en última instancia, una grieta para construir un nuevo mundo más justo.

Agradecimientos

Los autores agradecen la financiación recibida por parte del Vicerrectorado de Calidad e Infraestructuras dentro de la convocatoria de Acciones para la consolidación del EEES en la UEx (Convocatoria 2013/2014).

Los autores agradecen la colaboración de los alumnos que respondieron los cuestionarios, indispensable para la realización del estudio.

Referencias bibliográficas

- AUSÍN-GÓMEZ, J. M. *et al.* (2010). *La evaluación por competencias: Experiencias en la UEx*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- BUENO, E. (2002). «La empresa en una sociedad global del conocimiento: Retos y oportunidades». *Boletín AECA, Especial X Encuentro AECA*, 26-28.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Libro verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas* (pp. 366-final). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. Disponible on line: <<http://eur-lex.europa.eu>>.
- ELKINGTON, J. (1994). «Toward the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development». *California Management Review*, 36(2), 90-100.
- GOZÁLVEZ, V., GARCÍA-RUIZ, R., y AGUADED-GÓMEZ, J. I. (2014). «La formación en competencias mediáticas: Una cuestión de responsabilidad ética en educación superior». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1), 17-28.
- HAHN, T., y SCHEERMESSE, M. (2006). «Approaches to corporate sustainability among german companies». *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 13, 150-165.
- MANZANO-ARRONDO, V. (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: Hegoa.
- MARQUARDT, N., y HOEGEN, R. (2009). «The effect of implicit moral attitudes on managerial decision-making: An implicit social cognition approach». *Journal of Business Ethics*, 85, 157-171.
- MATEOS, V. L., MONTANERO, M., GÓMEZ, V. y SALAMANCA, S. (2008). *Diseño e implantación de títulos de grados en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- ROGERS, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Columbus.
- ROMÁN-SUERO, S., SÁNCHEZ-MARTÍN, J., y ZAMORA-POLO, F. (2013). «Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education». *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 149-158.
- SECCHI, D. (2006). «The Italian experience in social reporting: An empirical analysis». *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 13, 135-149.
- WEYZIG, F. (2009). «Political and economic arguments for corporate social responsibility: Analysis and a proposition regarding the CSR agenda». *Journal of Business Ethics*, 86, 417-428.
- ZAMORA-POLO, F. (2009). «The European program for higher education, an opportunity for ethical learning in industrial engineering». *Dyna*, 84(5), 386-388.
- , ROMÁN-SUERO, S., y SÁNCHEZ-MARTÍN, J. (2010). «From efficiency to sustainability. training responsible engineers in the new educational scene». *Dyna*, 85(7), 575-580.
- ZU, L., y SONG, L. (2009). «Determinants of managerial values on corporate social responsibility: Evidence from china». *Journal of Business Ethics*, 88, 105-117.

La ficha de demandas como instrumento de acercamiento entre la universidad y el tercer sector

Alejandro NAVAS VILLAR y Blanca GALVÁN VEGA

Datos de contacto:

Alejandro Navas Villar
Blanca Galván Vega
Comunidad de Investigación,
Acción y Desarrollo
para superar la Opresión
C/ Quevedo, 8, bajo izq.
41003, Sevilla

E-mail: yalejandro@equipociado.org
E-mail: blanca@equipociado.org
T.: 954557646

Recibido: 11/07/2014
Aceptado: 28/07/2014

RESUMEN

El modelo de universidad actual tiende a independizarse del tercer sector. Mientras, ambas poseen recursos que pueden beneficiar al otro. La ficha de demandas es un documento que nace en la Universidad de Sevilla como respuesta a esta situación y facilita la petición de recursos del tercer sector.

La ficha se puso en práctica en varias organizaciones del tercer sector de Sevilla, Cádiz, Barcelona y Navarra, cuyas demandas de recursos se convierten en datos que recopilamos y analizamos en el presente artículo. De forma complementaria, consideramos también propuestas de acercamiento entre universidad-calle desprendidas de los debates del congreso *La Universidad Comprometida*, celebrado en Sevilla.

Este texto aporta información sobre la situación del tercer sector, permitiendo la optimización de la ficha de demandas y fundamentando otras propuestas de colaboración y cambio en la dinámica universitaria. La construcción de una universidad al servicio del bien común es el telón de fondo de este trabajo.

PALABRAS CLAVE: tercer sector, movimientos sociales, universidad, ficha de demandas, investigación-acción participativa.

The demands card as a means of rapprochement between the University and the Third Sector

ABSTRACT

The model of current university tends to become free of the third sector, while both possess resources that can benefit each one. The Demands Card is a document created by the Seville's University as response to this situation, and facilitates the request of resources of the third sector.

The card was used in several organizations of the third sector of Seville, Cadiz, Barcelona and Navarre, which resources demands turn into information that we compile and analyze in the present article. Of complementary form, we consider also offers of approximation between University-Street extracted of the Congress The Awkward University's debates celebrated in Seville.

This text provides information about the status of the third sector, enabling the optimization of the demands card, and other proposal based on collaborative and dynamic changes in the university. Building a university to serve common goal is the backdrop for this work.

KEYWORDS: third sector, social movements, university, demands card, participative action-research.

Introducción

Una experiencia de trabajo tan pedagógica como fue el proyecto UNIR-UNALM, en que se desarrolló el trabajo conjunto entre estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina de Perú y agricultores, desató la siguiente conclusión en su coordinadora:

Permite el desarrollo de interaprendizaje entre docentes/alumnos de diferentes disciplinas y la población. En muchos casos viven la interculturalidad, al incorporarse a grupos étnicos diferentes y crean estrategias adecuadas de comunicación. Aprenden a investigar, a validar teorías, a preguntarse y reflexionar frente a hechos y/o preguntas que se les hace. Desarrollan la creatividad, nuevas iniciativas para resolver problemas cotidianos con la gente. Comparten los conocimientos que adquieren en la universidad con la población... Esta interacción los motiva al estudio. Deben responder a las expectativas que la población, sobre todo rural, va teniendo de ellos (Castrillo, 2012, 11-12).

Son muchas las experiencias que muestran cómo la universidad puede dar mucho a la sociedad en general y, en especial, a los grupos más desfavorecidos, como colectivos dependientes, marginales o en riesgo de exclusión. Entre otras aportaciones, posee gran cantidad de recursos que podrían ser aprovechados por organizaciones y movimientos directamente implicados en la mejora del bien común. Espacios y aulas, profesionales de diferentes áreas de conocimiento, prestigio institucional, posibilidades de financiación, etc., son, a veces, primordiales para el éxito y la continuidad de estos grupos. No obstante, estas experiencias de cooperación entran solo anecdóticamente dentro de la dinámica de funcionamiento de la universidad y de los propios movimientos sociales.

Una de las causas de esta situación es la falta de enlaces entre la universidad y el tercer sector. Entre otros motivos, esta brecha podría deberse a que ambas partes actúan en dimensiones operativas y conceptuales diferentes. El objetivo de este documento es proporcionar información y nuevas alternativas útiles para el acercamiento mutuo de ambos lados.

En primer lugar, establecemos un *marco teórico* que fundamenta la importancia de esa relación. El apartado *ficha de demandas* da a conocer las características de esta herramienta, que permite concretar qué puede hacer la universidad por los movimientos sociales. En el apartado *Congreso Universidad Comprometida* expondremos las dificultades y posibles soluciones que percibieron miembros de la universidad y del tercer sector en uno de los talleres y que afectan a la ficha. En los resultados se recopilarán y analizarán las demandas extraídas de las fichas puestas en práctica. Y finalizaremos, en las conclusiones, reflexionando de forma propositiva sobre la información expuesta.

Marco teórico

Nos proponemos aportar en este trabajo información sobre experiencias previas entre tercer sector y universidad que aclaran necesidades de movimientos sociales y vías para concretar la satisfacción de sus demandas. El enfoque, siguiendo a Pantera Rosa (2004), es realizar la investigación *desde* y no *sobre* los movimientos sociales.

Partimos de la base de que la desconexión de la universidad con las necesidades sociales tiene una de sus raíces en las prioridades de esta institución. No se centra en poner el conocimiento al servicio de la sociedad, sino que prioriza el conocimiento como mercancía, dejando de lado las políticas sociales y la relación con el tercer sector. Hablamos de que la universidad se está *mercantilizando*.

La mercantilización es el proceso mediante el cual se construye la identidad primaria a partir de la función de consumo. Por esto, «los medios suprimen cualquier posibilidad de una esfera pública crítica y transgresora, impulsando la existencia individual a una lucha banal de todos contra todos por la siempre insatisfecha consumición compulsiva de lo irreal» (Vidal, 2005, 23). Pensamos que este proceso dentro de la universidad producirá una apropiación de la información y una economía que, según la UNESCO (2005), da prioridad a conocimientos científicos y técnicos, debilitando los dedicados a la solución de problemas prácticos, locales o autóctonos.

Así, la universidad como institución se aleja progresivamente de su función social y de las organizaciones del *tercer sector*, concepto que utilizamos para referirnos a las «formas organizativas que surgen de la sociedad, cuyos discursos

y prácticas se caracterizan por la promoción de la cooperación social y el trabajo voluntario, bajo lógicas altruistas y solidarias» (Rodríguez, 2005, 465), constituyendo, según el mismo autor, una tercera esfera de organización detrás del mercado y el Estado. Los movimientos sociales que nutren el tercer sector también se mantienen ajenos a la institución universitaria, en parte por recelo de las ciencias que ayudan a la explotación y al mando, apropiándose de los saberes menores (Malo, 2004) y, especialmente, por desconfianza hacia las ciencias sociales, consideradas impulsoras de «saberes adecuados para la reestructuración productiva y para la reproducción del poder de mando capitalista» (Conti, 2004, 58).

Esta situación se agrava desde el modo habitual de trabajo académico que, según Greenwood (2012), se basa en la fuerte compartimentación de especialidades, en la publicación rápida de trabajos y en la desconexión con las dimensiones no académicas, disminuyendo los trabajos colaborativos.

A pesar de estas barreras, la relación entre la universidad y los movimientos sociales se establece, cuando menos, por la doble condición de sus individuos, es decir, por la militancia social de miembros de la universidad y la relación universitaria de activistas. De esta manera, muchas veces los activistas son o han sido universitarios y los universitarios son o han sido activistas, compartiendo intereses y practicando la reconciliación de las diferencias que implica la cooperación entre dos partes (Watts, Griffith y Abdul-Adil, 1999).

Además de la doble condición, existen modelos vivos de relación entre universidad y movimientos sociales que cuentan con una nutrida experiencia. Ocurre así con el enfoque de la investigación-acción participativa (IAP), poco apoyado por los organismos de financiación (Thiollent, 2012), pero plenamente instalado en la transformación social a partir de la relación horizontal entre activistas y especialistas de la investigación o de la educación (Balcázar, 2003). En la IAP no se realizan estudios sobre los miembros de una comunidad, sino que estos miembros forman parte de la asociación de investigadores constituida para identificar las cuestiones de importancia, las formas de desarrollar el estudio e interpretar los resultados (Smith, Bratini, Chambers, Jensen y Romero, 2010). En la IAP se trabaja bajo la premisa de que todos los actores —participantes e investigadores— poseen conocimiento y capacidad de acción para contribuir al análisis y solución de los problemas esenciales (Greenwood, 2012). Un ejemplo de experiencia práctica en esta línea y especialmente pertinente en este artículo es el Barómetro Ciudadano, una encuesta periódica en cuyos objetivos participan miembros de la universidad y de organizaciones del tercer sector, siguiendo un proceso de investigación-acción participativa (Manzano Arrondo, 2014).

La importancia de estas metodologías participativas para el acercamiento de universidad al tercer sector se basa, además de la propia participación, en los

beneficios que proporciona el diálogo como medio de comunicación. Según Montero (2009), el diálogo se construye como una comunicación horizontal y se expresa en discusiones, opiniones, debates y reflexiones. Puede establecerse entre investigadores y la propia gente, en un lenguaje común y cercano. Además de proporcionar información cualitativa directa de la fuente y rica en matices, es una prueba de horizontalidad que podría ayudar a erradicar el elitismo que pueden percibir los movimientos sociales hacia la universidad.

Otra de las estrategias que sustentan las prácticas que creemos que deben potenciarse entre universidad y movimientos sociales es el modelo de Aprendizaje-Servicio (ApS). Si bien hemos considerado la IAP como el proceso más adecuado para el acercamiento universidad-calle en la función investigadora, el AS lo es para la función educativa de la universidad, si bien autores como Kalliola (2009) defienden la IAP con un fuerte componente educativo o de aprendizaje.

El ApS se trata de un método que compagina la enseñanza y la consecución de logros académicos, con la construcción de ciudadanía (Coles, 2009). Según este mismo autor, tres características esenciales definen el ApS: 1) la planificación de objetivos y logros de aprendizaje; 2) el servicio comunitario como asunto de aprendizaje; y 3) incitar a la reflexión conjunta de los estudiantes sobre las actividades realizadas. Son muchos los beneficios probados que este proceso aporta, desde la reducción de estereotipos raciales y culturales o el desarrollo moral y crítico, hasta mejoras en la autoeficacia y el rendimiento académico.

Las prácticas IAP, el ApS y cualesquiera estrategias de colaboración entre universidad y tercer sector, podrían verse beneficiadas si se contara con un listado organizado de necesidades sociales establecido principalmente por los propios movimientos sociales. Este es el objetivo de la ficha de demandas, cuya descripción se aborda en el siguiente apartado.

La ficha de demandas y el congreso La Universidad Comprometida

1. Ficha de demandas

En este apartado, abordamos tanto el origen de la ficha de demandas como su función y estructura. La explicación la llevaremos a cabo a través de la propia ficha, de nuestra experiencia con ella y de las palabras de su creador, Vicente Manzano-Arrondo:

Lo que iba viendo es que la Universidad tiene muchos recursos y los desperdicia; o peor, los utilizan en un frente que hace más daño que beneficio. Y por otro lado que los movimientos sociales trabajan con

*mucha fuerza, con poco rendimiento y que les vendría muy bien los recursos de la universidad. Pero los movimientos sociales tienen agendas, ritmos, vocabulario y motivaciones diferentes a los que tiene la universidad, con lo cual es como dos dimensiones que hablan dos idiomas. ¿Y cómo intentar tender puentes?*¹

La *ficha de demandas* es un documento mediante el cual las organizaciones del tercer sector pueden solicitar recursos de diferente naturaleza. Recursos que quizá no puedan obtener por otras vías y que la universidad pueda proporcionar. El fin es tanto mejorar las relaciones entre universidad y tercer sector como facilitar la continuidad y el éxito en la consecución de los objetivos del movimiento.

Este tipo de iniciativas ayudan a salvar la brecha que existe entre los movimientos sociales y la actividad universitaria; una brecha formada por el desconocimiento mutuo, las diferentes perspectivas y la historia de separación de ambas partes, así como el profundo desconocimiento por parte de cada lado para entender al otro.

La *ficha de demandas* se estructura como un cuestionario que debe completar el representante de la asociación, organización, etc., del tercer sector. Para facilitar sus respuestas, la *ficha* incluye un listado de recursos de los que dispone la universidad. La necesidad de añadir este listado surge cuando la práctica muestra que los representantes encuestados no saben qué pedir a la universidad.

En el objetivo de la *ficha* se deja clara la intención de *construir bien común*, algo esencial para visibilizar la convergencia de caminos. La *ficha* en sí consta de un cuestionario con seis apartados, a rellenar con el nombre del colectivo, el nombre de la persona que responde y cómo contactar con ella o con la organización. En la descripción de la demanda se debe incluir qué se demanda, para qué, dónde y cuándo, pudiendo especificar el tipo de recurso que se solicita. Por último, se recogen posibles experiencias previas del solicitante con la universidad y enlaces o información de interés.

Los recursos disponibles en el listado están organizados en *espaciales* —aulas, seminarios, salón de actos, etc.—; *económicos* —sujeto a la presentación de proyectos conjuntos con miembros de la universidad—; y *humanos*, donde puede requerirse tanto a profesores para asesoramiento en su especialidad, diseño de proyectos, representación o divulgación; como a miembros de la comunidad universitaria para voluntariado, organización de proyectos o tareas informativas (ver modelo en anexo 1).

1 Entrevista personal.

Conociendo la falta de implicación social de la universidad —a pesar de la enorme cantidad de recursos— y las frecuentes dificultades del tercer sector para alcanzar sus objetivos, la ficha de demanda surge como sugerencia de enlace entre ambas partes. Con las fichas de demandas, la universidad tiende una mano al tercer sector, no como un apoyo puntual, sino para comprometerse y elaborar proyectos comunes.

2. Congreso La Universidad Comprometida

Íntimamente relacionado con la promoción de las fichas de demandas se encuentra el congreso *La Universidad Comprometida: Visiones de Universidad al servicio del Bien Común*. Tuvo lugar los días 14 y 15 de marzo de 2014 en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y en el centro social ocupado y autogestionado «La sin nombre» del barrio de San Bernardo; y co-organizado por CIADO (Comunidad de Investigación, Acción y Desarrollo para superar la Opresión), junto con activistas sociales y miembros de diversas universidades del territorio español. El congreso consistió principalmente en exposiciones de experiencias universidad-calle, contribuciones científicas y espacios de trabajo en los que se presentaron ideas y proyectos para llegar a propuestas concretas de colaboración. Además de estos formatos, se habilitó espacio y tiempo para abordar las demandas de los movimientos sociales a partir de la información recogida en fichas de demandas.

Para abordar esta información, los asistentes al congreso se repartieron en dos grupos de trabajo: enfoque universidad y enfoque tercer sector. Las conclusiones de este espacio se organizaron en dos frentes: dificultades y soluciones *de esencia* y dificultades y soluciones *operativas*.²

Como *dificultades de esencia* —relacionadas con perspectivas, motivaciones, confianza, diferencias, etc.—, se reconoció que la universidad no encuentra necesario vincularse con el tercer sector, y que su papel jerárquico y unidireccional en la producción del conocimiento científico le aleja también de los movimientos sociales; la dinámica propia de la universidad y la naturaleza de los trabajos que se valoran caracterizan la separación. Entre las propuestas para superar estas dificultades, se propone la creación de movimientos sociales desde la universidad, trabajando el compromiso y la sensibilización hacia problemas sociales; la apertura de la actividad académica universitaria —docencia e investigación— a los movimientos y la inclusión de la representación del tercer sector en los órganos de gobierno de la universidad también aparecieron como soluciones. Desde el tercer

2 La propuesta de esta dinámica fue iniciativa de María Teresa Hernández Merino, co-organizadora del congreso y personal de administración y servicios de la Universidad de Córdoba.

sector, se reconoce que hay una ruptura intelectual con la universidad y profunda desconfianza, provocada en parte por su reputación elitista y afín al sistema opresor. También, se percibe indiferencia de la universidad hacia las necesidades sociales y las acciones políticas, base de los principios del tercer sector. Entre las soluciones propuestas, se encuentra la creación de metas comunes y construcción conjunta de espacios de encuentro, así como el trabajo de una identidad mixta en ambos lados que no marque diferencias y favorezca la confianza.

Con respecto a las *dificultades operativas* —referentes a la logística, instrumentos de recogida de necesidades, comunicación, etc.— se coincidió en que el modelo universitario no se ajusta a los ritmos, evolución y necesidades de la calle, y que la burocratización interna impide adaptarse a todos estos cambios. Se consideró necesaria la creación de metodologías y espacios que logren casar ambas partes, más comunicación y momentos de reunión con el tercer sector —quienes asumen falta de continuidad en los modos de hacer—, pero manteniendo también algo de distanciamiento para continuar la labor universitaria. Clarificar conceptos como qué es el voluntariado y asimilar que el papel de los profesores es lograr la participación de los alumnos en los proyectos, también se tuvo en cuenta por parte de los miembros de la universidad. Como soluciones se propuso el uso de modelos operativos, prácticos y enfocados a problemas concretos, así como visibilizar y continuar las experiencias que ya se estaban llevando a cabo. A la hora de evaluar las acciones, se considera fundamental un buen grado de autocrítica, pero comunicando y divulgando los éxitos. De forma más concreta, se propone la creación de un banco de recursos para facilitar el intercambio, la explicitación de reglas y la revisión de los procesos que se lleven a cabo. También se considera necesaria la colaboración estable en el tiempo, intercambiando saberes e incorporando factores cotidianos. Con respecto a los cambios específicos que se podrían llevar a cabo en la dinámica universitaria, se propuso llevar el tercer sector a las aulas y sacar las clases a la calle, la capacitación del personal universitario en habilidades comunicativas y la búsqueda de puntos de inflexión en los trámites burocráticos para facilitar la eliminación de obstáculos irreales. Quedan dos últimos aspectos clave por destacar, cuya utilidad, además, ha sido ya probada por la experiencia. Estos son el aprovechamiento de figuras de confianza dentro de la universidad, que hagan de facilitadores del encuentro y que tiendan puentes con el tercer sector; y el trabajo colectivo bajo un patrón horizontal, sin jerarquías y evitando egocentrismos.

3. Resultados de las fichas de demandas

Descripción

Tras desestimar algunas fichas completadas de forma incorrecta, este trabajo considera los resultados obtenidos a partir de veintinueve fichas. Mediante un

muestreo de conveniencia, se accedió a la respuesta correcta de las siguientes fichas según su origen geográfico: siete de Barcelona, una de Navarra, nueve de Sevilla, once de Cádiz y una de Córdoba. Según su dimensión de trabajo, catorce son relativas a la exclusión social (barrios pauperizados, etnias despreciadas, etc.), seis del ámbito sanitario, cuatro de cultura y política, cuatro de inmigración y una jurídica.

Según el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (2013), los grupos más vulnerables son las personas sin hogar, con discapacidad, mayores, en situación de dependencia, víctimas de violencia y discriminación racial, étnica o por identidad de género, con problemas de adicción, reclusas y exreclusas, y población gitana e inmigrante. Se corresponden con el grueso de los movimientos sociales entrevistados, en la categoría «exclusión social». Aunque la inmigración pertenece a este grupo, en este trabajo se ha considerado por separado, por su entidad y el número de movimientos específicos. Dedicadas a la *sanidad* son aquellas organizaciones centradas en colectivos que sufren determinadas enfermedades, y que ofrecen ayuda tanto a los enfermos como a sus familias. Las *jurídicas* son las dedicadas a asuntos legales. Y, dentro de *cultura y política*, están las que tratan temas de actualidad, ciudadanía, política y territoriales.

Hallazgos

La primera observación ha de ser la propuesta, por parte de los movimientos sociales, de incluir un cuarto elemento en la ficha, además de la clasificación ya indicada (recursos humanos, espaciales y económicos): la información o el conocimiento. Muchas organizaciones manifiestan desconocer las posibilidades que la universidad ofrece y las posibles ayudas económicas; mientras que otras demandan acceso a las bases de datos y a las últimas investigaciones de las que dispone o que se realizan en el ámbito académico.

En todas las fichas se demandan recursos humanos o bien queda claro que son imprescindibles para el desarrollo de su actuación. En ocho de las veintinueve, se muestra la necesidad de recibir ayudas económicas y cinco demandan recursos espaciales

Entre los recursos humanos más demandados por organizaciones dedicadas a *grupos de riesgo de exclusión social*, se encuentra el voluntariado, especialmente en organizaciones cuyas prácticas se basan en ofrecer alternativas de ocio o capacitación, para llevar a cabo las actividades y talleres. Muchas de las organizaciones demandan también convenios con la universidad para la admisión de alumnos de prácticas, y especialmente piden recibir información sobre becas, talleres y cursos que oferta la universidad, así como los proyectos realizados que puedan resultar de interés. Destacan las peticiones de asesoramiento por parte de profe-

sionales para trámites burocráticos y legales, de formación de los voluntarios por parte del profesorado, de acceso a datos de las investigaciones relacionadas con los grupos concretos con los que trabajan y de colaboraciones y proyectos conjuntos de investigación.

En este mismo ámbito, algunas asociaciones demandan recursos económicos en forma de ayudas directas o información sobre convocatorias de ayudas a proyectos. Y de forma más aislada, se demandan recursos espaciales, como lugares donde darse a conocer y realizar talleres.

Lo que más se ha demandado dentro de los recursos humanos en las organizaciones del ámbito de la sanidad es el voluntariado constante, seguido del eventual (para eventos y actividades concretas). Casi todas las organizaciones que no tienen convenio de prácticas lo solicitan, y algunas de las que ya tienen piden que tengan una duración más larga, para aprovechar mejor los vínculos y el aprendizaje que se crea en las mismas. Otra demanda reiterada en las fichas es la recepción de información sobre proyectos, cursos, becas y novedades de la universidad. Algunas organizaciones piden acceso al boletín informativo de la universidad. La disposición a dar charlas informativas, para dar a conocer las enfermedades y la realidad social de las familias y personas afectadas, está presente en prácticamente todas las fichas. Algunas organizaciones exponen la necesidad de adaptar los contenidos universitarios y lo que ofrece la universidad, a la realidad de las personas afectadas con las que se va a trabajar. Este desajuste que perciben debe tenerse muy en cuenta y, como se propone en algunas fichas, podría solventarse con una enseñanza más práctica y basada en habilidades comunicativas, que permitan el acercamiento a la realidad.

Como demandas más aisladas, se encuentran las investigaciones relacionadas con determinadas enfermedades —con el fin de actualizar las prácticas—, facilitación de la integración laboral a través de ofertas de empleo del PAS (Personal de Administración y Servicios) en la Universidad y colaboración en proyectos. No hay peticiones de recursos económicos, aunque sí de presión institucional por parte de la universidad para mantener la financiación.

En el ámbito de *cultura y política*, la mayoría de organizaciones demanda la colaboración de la universidad en la realización de estudios de investigación tanto históricos, del patrimonio y el terreno, como estadísticos para conocer mejor a la población o la participación ciudadana. Con menos frecuencia, las organizaciones demandan voluntariado y ayuda de profesionales para tareas educativas, de mejoras urbanísticas y de divulgación.

Las organizaciones dedicadas a la *inmigración* de las que se han recibido fichas tienen buena parte de sus necesidades cubiertas; no obstante, piden voluntarios formados en el ámbito de la inmigración y ayudas económicas.

La única asociación dedicada al ámbito jurídico de la que se recogió ficha, demandó espacios de trabajo científico conjunto y seminarios en los que se traten contenidos que no se dan en la universidad.

Conclusiones

Resulta interesante atender a las coincidencias entre las dificultades y propuestas que aparecieron en el *taller de demandas* del congreso *La Universidad Comprometida* y las peticiones que han aparecido en las *fichas de demandas*, lo que nos permite unir perspectivas distintas. Una, la de los estudiantes y profesores de universidad, aunque activistas en su mayoría, que acudieron al congreso; y otra la de los representantes del tercer sector. Esta recapitulación es de especial importancia para sistematizar y mejorar instrumentos de recogida de demandas, conocer sobre qué recursos debería potenciarse la disponibilidad y la información, y para adaptar a corto y largo plazo las dinámicas de la universidad, con cambios que beneficien a ambos lados.

El recurso más demandado ha sido sin duda el humano. Entendemos por tanto que, al tratarse de organizaciones que se encuentran fuera de la protección u organización del Estado y que generalmente parten con escasos recursos de cualquier tipo, las personas participantes son vitales para sacar adelante con su trabajo los proyectos planteados. Quizá sea más fácil conseguir espacios, mientras que las ayudas económicas entendemos que pueden venir de muchas fuentes. Muchas organizaciones acuden a la autogestión, mientras que otras reciben donaciones públicas o privadas.

Como se ha visto, especialmente en las organizaciones dedicadas a la sanidad y a los grupos en riesgo de exclusión social, la demanda de voluntariado es muy destacada. Para hallar formas de soporte, es necesario no solo ocuparse de la tarea de buscar voluntarios, sino indagar en causas más profundas que puedan responder a esta demanda también a largo plazo. Una de las dificultades que surgieron en el taller fue la necesidad de sensibilización tanto de alumnos como de personal universitario hacia los problemas sociales. Que a esta sensibilización se le dé importancia en la universidad generaría conciencia social y crítica, que sumaría más personas interesadas en participar en el tercer sector, entre otras formas, como voluntarios. Por otro lado, la captación de estudiantes como voluntarios se vería favorecida si se les presenta como una oportunidad de enriquecer su formación académica —en estudios relacionados con las actividades del voluntario—, laboral y personal. En lo que respecta a esta visión del voluntariado como formación práctica y complementaria para alumnos de Trabajo Social, Psicología, Medicina, etc., se presenta la inadvertida pero molesta dificultad de que no son mayoría los estudiantes interesados por obtener una formación completa, absor-

biendo su atención la obtención del título o un buen expediente. Abrir la puerta del interés por la formación práctica y por la solidaridad es una tarea que debemos empezar desde abajo.

En esa misma línea, encontramos que algunas organizaciones declaran que los contenidos estudiados en la universidad no se adaptan a las necesidades reales, algo que se comentó también en el *taller de demandas*. De esta forma, parece que la brecha existente entre el mundo académico y las necesidades de la sociedad es evidente. Los estudiantes están muy centrados y presionados abordando materias que requieren de gran parte de su tiempo y esfuerzo. A la vez, carecen de las herramientas necesarias para enfrentarse a problemas concretos. Esta desconexión con la realidad genera, al mismo tiempo, individualismo, desconfianza e inseguridad hacia labores que no sean las establecidas por la institución académica.

Es importante potenciar las prácticas en organizaciones del tercer sector, de forma continuada, en vista de la cantidad de demandas de convenio de prácticas que se dan. De esta forma, ambas partes pueden beneficiarse y los estudiantes adquieren conciencia social. Esto enlaza con varias de las dificultades que se mencionaron en el congreso. Para empezar, la burocratización de la universidad, que dificulta cualquier relación con otra organización. Y, por otro lado, la presión que reciben profesores y estudiantes para realizar estudios que sean académicamente reconocidos y por trabajar ciertos temas y no otros. De esta forma, se llega a pensar que no merece la pena emplear tanto esfuerzo en proyectos que, aunque puedan ser útiles, no están suficientemente recompensados.

Otra demanda reiterada que coincide con un punto de desconexión entre la universidad y el tercer sector es la recepción de información. La falta de comunicación y de espacios comunes fue una de las dificultades que se consideró necesario salvar. Son muchas las organizaciones que piden recibir más información tanto sobre becas económicas y proyectos de financiación, como información sobre actividades universitarias —talleres, cursos, proyectos, eventos culturales, novedades, etc.—. Esta demanda tiene varias posibles soluciones. Una de ellas fue propuesta en una de las fichas: que las organizaciones del tercer sector puedan suscribirse fácilmente a los boletines informativos de todas las universidades. Desde la perspectiva de una universidad comprometida, y ligada al tercer sector, esto sería un gran paso para el estrechamiento de la distancia.

Muy relacionado con lo anterior es la dificultad de las organizaciones para acceder a información científica de interés. Esto apoya la ruptura intelectual que existe entre los movimientos sociales y la universidad, y las dificultades para reunirse y hablar el mismo idioma. Proporcionar este acceso resulta crucial para acercar el conocimiento científico al tercer sector, y para que este pueda demandar con naturalidad nuevos estudios y propuestas de investigación que puedan

resultar útiles al desarrollo, las prácticas y la continuidad de las organizaciones, beneficiando a los colectivos adheridos a ellas. Proponemos que las universidades proporcionen cuentas de acceso a responsables de las organizaciones que así lo soliciten —y, por supuesto, divulgar esta posibilidad—, para que puedan entrar en las bases de datos de publicaciones científicas a las que están suscritas las universidades, y obtener libros en préstamo de las bibliotecas.

No hay que olvidar que, aunque las organizaciones del tercer sector necesiten disponer de este acceso a la información académica, la universidad no es la única capaz de enseñar. Debemos tener en cuenta el conocimiento teórico, la experiencia práctica y las distintas perspectivas que el tercer sector puede aportarnos. Con ello, constituye una fuente de conocimiento vital para cursos, congresos, seminarios, másters y asignaturas que tengan que ver con su ámbito de actuación. Fomentar la participación de verdaderos activistas en la organización de la enseñanza puede aportar a profesores, congresistas, alumnos, oyentes, etc., una visión más cercana a la realidad, más útil, y que les brinde la posibilidad de unirse a proyectos del tercer sector.

Algo parecido pensamos de los trabajos de fin de grado y fin de máster (TFG y TFM), que en lugar de mantenerse estancados, deben actualizarse cada año, adaptándose a las necesidades reales de la población. Ello permite, entre otras consecuencias, que el estudiante no solo finalice sus estudios sino que deje algún tipo de beneficio en la sociedad.

El camino hacia la universidad comprometida pasa porque las personas de doble condición (activistas y miembros de la universidad) visibilicen y compartan las experiencias, se unan, trabajen colectivamente y, de forma horizontal, busquen a los activistas de dentro y de fuera de la comunidad universitaria para acercarse a los movimientos sociales y colaborar desde dentro. Pasa, también, por sensibilizar, empatizar y fomentar el respeto hacia el trabajo de los demás, y dejar atrás el miedo a participar, a salirse de lo cotidiano y a no saber qué hacer.

La ficha de demandas debe ser actualizada a la luz de los resultados obtenidos. Sería positivo incluir en las fichas un apartado dedicado a la demanda de voluntariado —que, si no fuera necesario, no se rellenaría—, especificando la naturaleza de las actividades, talleres o tareas en las que se solicitan voluntarios. También, procede añadir una casilla para las fechas, lugares, días y horarios, e información adicional sobre si se precisa algún tipo de formación. Obtener directamente esta información de la ficha agilizaría sobremanera la captación de voluntariado, pudiendo realizarse una lista que se vaya actualizando y publicando periódicamente.

Otra propuesta es explicitar temáticas concretas en las que se necesite colaboración conjunta con la universidad y que las organizaciones del tercer sector tengan la posibilidad de solicitar información o contacto con expertos en temas que estén tratando.

Desde la humildad, este trabajo ha planteado aprovechar el conocimiento generado a partir de la experiencia del congreso *La Universidad Comprometida* y la reunión de datos mediante la ficha de demandas, para colaborar en la construcción de un imaginario colectivo entre el activismo y la academia, de tal forma que sea más viable el camino juntos.

Agradecimientos

Este artículo ha sido posible gracias a muchas personas que han puesto su trabajo e ilusión en la sinergia entre universidad y movimientos sociales. Agradecemos a todos los asistentes al congreso *La Universidad Comprometida* que participaron en este proyecto, aportando sus ideas y experiencias, haciéndonos crecer como personas, activistas y universitarios. Gracias a María Teresa Hernández Merino, de la Universidad de Córdoba, que realizó la síntesis del congreso. Gracias a todos los alumnos de prácticas y TFG que encuestaron a las organizaciones del tercer sector y nos han permitido contar con una buena cantidad de fichas de demandas. Queremos nombrar también aquí al Centro Social Okupado y Auto-gestionado «La sin nombre» y a las personas que allí participan, por todo el trabajo que hacen y por cedernos el espacio para que, de forma simbólica, uniéramos al tercer sector con la universidad. En el momento de escribir estas palabras, el centro ha sido desalojado, y con él las esperanzas de muchas personas, depositadas en la utilización comunitaria de un espacio abandonado. De la misma manera agradecemos al Centro Social Tahrir, en el que los asistentes al congreso compartimos un interesante tiempo de ocio entre jornada y jornada de congreso. Igualmente, damos las gracias a todas las organizaciones encuestadas su participación y, en especial, a la Corrala Utopía, que tuvo mucho que ver en la gestación de la ficha de demandas. Un agradecimiento muy especial a los miembros de CIADO, Irene, Kike, Álvaro, José y Wahiba. Y para Nilda Varas, por aconsejarnos y por compartir su experiencia. Y, por último, un agradecimiento especial para Vicente Manzano Arrondo, por tener la iniciativa que ha hecho posible este trabajo, por no rendirse en su intento de alcanzar una universidad mejor y por embarcarnos a todos en esta aventura.

Referencias bibliográficas

- BALCÁZAR, F. E. (2003). «Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación». *Fundamentos en Humanidades*, 4, 59-77.
- CASTRILLO, M. N. (2012). «GAV: Praxis del voluntariado universitario». *Asociación de docentes de la Universidad Nacional Agraria La Molina, Gaceta de la Aduana*, 23, 11-12.

- COLES, E. A. (2005). «Why do Service-Learning? Issues for first-time faculty». En M. Bellner and J. Pomery (eds.), *Service-Learning: Intercommunity and Interdisciplinary Explorations* (pp. 85-95). Indianapolis: University of Indianapolis Press.
- CONTI, A. (2004). «La encuesta como método político». En M. Malo (eds.), *Nociones Comunes* (pp. 55-65). Madrid: Traficantes de Sueños.
- GREENWOOD, D. J. (2012). «Doing and learning action research in the neo-liberal world of contemporary higher education». *Action Research*, 10 (2), 115-132.
- KALLIOLA, S. (2009). «Learning along with participatory action research. A Finnish perspective». *International Journal of Action Research*, 5 (3), 289-321.
- MALO, M. (2004). «Prólogo». En M. Malo (eds.), *Nociones Comunes* (pp. 13-40). Madrid: Traficantes de Sueños.
- MANZANO-ARRONDO, V. (2014). «Il Barometro Cittadino. La risposta dell'Università per unire didattica, ricerca, azione». *Rivista Internazionale di EDAFORUM*, 9 (23). Recuperado de <http://rivista.edaforum.it/numero23/monografico_Manzano.html>.
- MONTERO, M. (2009). «Methods for Liberation: Critical Consciousness in Action». En M. Montero and Ch. C. Sonn (eds.), *Psychology of Liberation: Theory and Applications* (pp. 73-92). Berlín: Springer.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España*.
- PANTERA ROSA (2004). «Moverse en la incertidumbre; dudas y contradicciones de la investigación activista». En M. Malo (eds.), *Nociones Comunes* (pp. 191-205). Madrid: Traficantes de Sueños.
- RODRÍGUEZ, J. (2005). «Tercer sector: una aproximación al debate sobre el término». *Revista de Ciencias Sociales*, 11 (3), 464-474.
- SMITH, L., BRATINI, L., CHAMBERS, D., JENSEN, R. V., y ROMERO, L. (2010). «Between idealism and reality: meeting the challenges of participatory action research». *Action Research*, 8 (4), 407-425.
- THIOLLENT, M. (2011). «Action research and participatory research: an overview». *International Journal of Action Research*, 7 (2), 160-174.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones de la UNESCO.
- VIDAL, R. (2005). «Comunicación, poder y transgresión en la «sociedad global informacional». *Ámbitos*, 13-14, 13-30.
- WATTS, R. J., GRIFFITH, D. M., y ABDUL-ADIL, J. (1999). «Sociopolitical development as an antidote for oppression, theory and action». *American Journal of Community Psychology*, 27(2), 255-271.

**¿Es posible una política universitaria
en materia de compromiso social?
La experiencia del grupo de compromiso social
de la Universidad de Cantabria**

Yaelle CACHO SÁNCHEZ y Lucía LLANO MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Yaelle Cacho Sánchez
y Lucía Llano Martínez
son miembros de ACOIDE
Edificio de I+D de
Telecomunicaciones, planta -3
Plaza de la Ciencia, s/n, 39005
Santander
E-mail: Uc.cooperacion@unican.es
T.: 942203900

Recibido: 21/05/2014
Aceptado: 28/07/2014

RESUMEN

El grupo de compromiso social de la Universidad de Cantabria quiere proponer una nueva política universitaria, hasta ahora inexistente, en materia de compromiso social. Para ello, este grupo, a través de subgrupos de trabajo mixtos y multidisciplinares (alumnado, PAS y PDI), utiliza una metodología de trabajo participativa de abajo hacia arriba. Los resultados iniciales de este proceso muestran el papel clave que tiene el PAS en el proceso y un claro desconocimiento interno de las políticas universitarias propias. Asimismo, aún sin estrategia desarrollada, algunos miembros del grupo han comenzado a desplegar iniciativas de compromiso desde sus áreas.

PALABRAS CLAVE: planificación de la educación, función de la universidad, política educacional, enseñanza superior.

***Is it possible a university policy about social
commitment? Experience at the University of Cantabria
with the social commitment group***

ABSTRACT

Social Commitment Group of the University of Cantabria wants to propose a new university policy hitherto nonexistent in social commitment. For this, the Group, through mixed and multidisciplinary subgroups (students, PAS and PDI), uses a participatory and bottom-up methodology. The initial results of this process are the key role of the PAS in the process and a clear disregard for our own internal university policies. Although the strategy is not developed yet, some members have begun deploying engagement initiatives from their areas.

KEYWORDS: educational planning, function of the university, educational policy, higher education.

Marco de partida práctico

El punto de partida de la experiencia desarrollada en la Universidad de Cantabria (UC) y que centra el presente artículo se fundamenta en tres hechos, que parecen confluir en un determinado momento, generando el sustrato necesario para su desarrollo. En primer lugar, la situación de crisis en España se ha ido consolidando y prolongando en el tiempo. Distintos informes de Cáritas y otras instituciones muestran que, desde que el inicio de la crisis económica en 2007, no ha dejado de crecer el número de personas que acuden a las organizaciones sociales para cubrir sus necesidades básicas (Cáritas, 2007). Es indudable, por tanto, que ya nos encontramos ante una situación estructural, que ha generado gravísimas consecuencias, como los importantes recortes económicos en gastos sociales, la aparición de nuevos perfiles de población demandante de apoyo, entre otras. En 2012, la crisis había llegado a un punto álgido y consolidado provocando que las reacciones individuales de miembros de la universidad buscaran formas de participación.

En segundo lugar, el Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ACOIDE) fue creada a mediados de 2008 en el seno del entonces Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la UC como «estructura institucional» responsable de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD). Por diferentes circunstancias, fue asumiendo con el tiempo nuevas funciones y líneas de trabajo relacionadas con el comercio justo, el consumo responsable y el voluntariado. Desde finales de 2012, comenzó a trabajar el «compromiso social de proximidad».

En tercer y último lugar, la metodología de trabajo de ACOIDE al desempeñar sus funciones se caracteriza por la transversalidad u horizontalidad. Todo el trabajo de ACOIDE ha consistido desde sus orígenes en diseñar planes, programas, proyectos y acciones «propiciando la máxima implicación posible del conjunto de la comunidad universitaria cántabra (Personal Docente e Investigador [PDI], Personal de Administración y Servicios [PAS] y estudiantes)», de distintas áreas, unidades y servicios y «reforzando las relaciones con otros agentes de la cooperación».¹ Creemos que esta metodología de trabajo contribuyó a que parte de esa comunidad universitaria con la que ya veníamos trabajando, cuando quiso reaccionar frente a la crisis y encontrar una forma de participar, acudió por sí misma a ACOIDE. Estas personas son el núcleo que desembocó en la creación informal del grupo de compromiso social de la UC que depende de ACOIDE.

1 Así ha quedado reflejado, por ejemplo, en el *Plan Estratégico de Cooperación para el Desarrollo de la UC 2010-2014*, aprobado en Consejo de Gobierno, el 30 de noviembre de 2010, pp. 48, 54 y 55.

Marco de partida teórico

Siguiendo a Manzano y Torrego (2009), partimos de la identificación de tres modelos de universidad. El modelo histórico es el de institución que genera y transmite conocimiento, además de formar a personas de manera integral, pero desde un punto de vista académico y financiado desde el sector público. El siguiente modelo, más actual, ha adaptado esta definición de manera que la generación y transmisión de conocimiento se hace a los sectores productivos y la formación de personas se convierte en formación de profesionales con el objetivo de favorecer el desarrollo económico y, por lo tanto, también financiado por el sector privado. Sin embargo, existe un tercer modelo que entiende la formación integral de la personas no solo como profesionales, sino también desde la perspectiva académica y desde la perspectiva de ciudadanía responsable. Por otro lado, la rendición de cuentas de este último modelo estaría dirigida no tanto a lo público o lo privado, sino a la sociedad misma concibiendo la función de la universidad como «una intervención basada en el conocimiento generada junto con los protagonistas de la cotidianidad social» (Manzano y Torrego, 2009, 477).

La idea de universidad comprometida se fundamenta en la «reivindicación de una institución de educación superior orientada directamente a la construcción de una sociedad mejor» (Manzano, 2012, 43). Esta propuesta de modelo de universidad se confronta directamente con otros modelos de universidad, como la universidad mercantilizada que define García (2010). Frente a estos, el tercer modelo ofrece una postura nueva que responde, en la teoría, a los intereses de todos los sectores, al entender sociedad en el sentido amplio de la palabra. Es decir, una universidad capaz de formar un profesional cualificado, pero también crítico y con ética a la hora de desarrollar su trabajo, con capacidad de adaptación y con interés por participar activamente en su sociedad.

En la actualidad, sin embargo, la universidad más que un *servicio público* parece haberse convertido en una vía de *generación de negocios en sentido económico*. De hecho, esta visión es coherente con el desarrollo de políticas de responsabilidad social universitaria (RSU), adaptadas desde los programas de responsabilidad social corporativa (RSC) de las empresas. Ciertamente es que algunas definiciones de responsabilidad social universitaria parecen incorporar cierto grado de contenido de compromiso social, como la que utiliza François Valleys (Valleys, 2013, 2):

una nueva política de gestión, un nuevo modo de administrar las organizaciones, cuales sean, cuidando de los impactos y efectos colaterales que se generan a diario adentro y afuera de la institución, responsabilizándose por las consecuencias sociales inducidas por el mismo funcionamiento de la organización. Este nuevo modelo de gestión está basado en fines éticos y de desarrollo social justo y sostenible, y tiene el afán de promover estándares y regulaciones universales.

Esto se debe a que uno de los cuatro impactos que la universidad genera desde la perspectiva de la RSU se refiere específicamente al entorno social.² Sin embargo, tras un somero análisis de las memorias de responsabilidad social de las universidades españolas que realiza Benavides Velasco (2012), se observa que no han desarrollado totalmente el área de impacto social, por lo que queda claro que no existe una verdadera política universitaria en materia de compromiso social. Es más, en ocasiones es observable cómo las acciones que se incluyen en las memorias de responsabilidad social o del Pacto Mundial de las Naciones Unidas, se llevan a cabo no tanto por su impacto en alguna de las áreas de actuación de la RSU (como es el impacto medioambiental), sino, sobre todo, por los beneficios económicos que conllevan para la institución (el ejemplo más claro se aprecia en las medidas de eficiencia energética).

Partiendo de esta reflexión conceptual, llegamos a dos conclusiones teóricas básicas de partida. Por un lado, el modelo de universidad imperante no tiene por qué ser el único. Existen otros modelos que se pueden «practicar». Los rectores, como máximos representantes de las universidades españolas, han puesto de manifiesto el papel de la universidad como agente de desarrollo de nuestra sociedad. Ese papel como agente de desarrollo no permite una posición de indiferencia ante los crecientes problemas que afectan a nuestro entorno más próximo y más lejano. La universidad puede y debe proponer respuestas, además de analizar las causas de los problemas. La sociedad quiere una universidad plenamente comprometida con los problemas, conceptualizada en un sentido amplio, acorde con un mundo globalizado; lo que implica identificar esos problemas, diagnosticarlos, idear soluciones y cooperar activamente, tanto en el plano interno como externo, para hacerlas realidad.

Con este objetivo, las universidades deben ampliar su papel e ir más allá de sus funciones de formación, investigación e institucional concebidas dentro de los estrechos límites de su sentido tradicional, para trascender hacia los conceptos de desarrollo humano y sostenible con el fin de promover un mundo más justo con las personas y con el medio ambiente. Esta responsabilidad se ejerce, por tanto, desde una originaria, histórica y necesaria relación universidad-entorno social. Esta relación no debe concebirse unidireccionalmente, desde la Universidad hacia la sociedad, sino basarse en el diálogo y la concurrencia de todos los agentes interesados en promover justicia social y un desarrollo humano y sostenible.

2 Estos cuatro impactos son: impacto social y organizativo (como impactos de gestión) y el impacto educativo y cognitivo (como impactos académicos). Vallaey, F. (2007): «Responsabilidad social universitaria: Propuesta para una definición madura y eficiente», Tecnológico de Monterrey, México, p. 6. Disponible en <http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf>.

Por otro lado, las universidades mencionan generalmente en sus memorias al compromiso social como una de las áreas de la RSU. Sin embargo, su realización práctica no es suficiente y queda lejos de poder llamarse realmente compromiso social. Además, tal vez habría que cambiar la perspectiva, considerando que el compromiso social no es tanto un área de acción *residual* de la RSU, sino el objetivo principal que debe perseguir la universidad o incluso su misión. Por lo tanto, la RSU no está resultando un modelo adecuado para desarrollar una verdadera *universidad comprometida*.

Objetivos, proceso y resultados: metodología de trabajo y acciones realizadas

1. Objetivos

El objetivo de la experiencia que se está desarrollando en la UC es proponer, a través de herramientas participativas, una política institucional universitaria en materia de compromiso social. Para ello, se parte de la perspectiva de la ventaja comparativa de la universidad, poniendo especial énfasis —por tratarse de un área escasamente desarrollada— en determinar qué necesita el entorno social de proximidad en el que se encuadra.

Este énfasis no se contradice con la visión más amplia del desarrollo humano y sostenible y con un concepto amplio de sociedad-entorno que integra tanto lo local como lo global no circunscrito al mundo laboral-empresarial. Obedece más bien al hecho de que algunos de los otros ámbitos de actuación afectados por esta concepción ya vienen siendo objeto de un cierto desarrollo en nuestra Universidad.³ No obstante, estas otras áreas de actuación, en las que ya existe una trayectoria en la UC, no siempre se han vinculado entre sí, ni se han definido desde una

3 A modo de ejemplo se puede citar que la UC ha aprobado el Plan Estratégico de Cooperación para el Desarrollo 2010-2014 (2010), el Plan de Comercio Justo (2010), el Plan Concilia (2007) y el Plan de Igualdad entre mujeres y hombres (2009). Para contribuir a los objetivos de estos planes, desde la Universidad de Cantabria se han adoptado diferentes modelos de intervención, como la Convocatoria de Cooperación Universitaria para el Desarrollo, las acciones de fomento del consumo de productos de comercio justo en la UC, el Programa para la consolidación en la UC de un modelo de contratación de bienes y servicios que incorpore criterios éticos, sociales y medioambientales, la participación en la Olimpiada Solidaria de Estudio o el Programa Universitarias Líderes. Por otro lado, la UC ha puesto en marcha el Programa de Voluntariado, ha elaborado dos memorias del Pacto Mundial de Naciones Unidas (Global Compact)-Programa de Naciones Unidas para promover prácticas de responsabilidad social y su primera Memoria RSU, al tiempo que ha estado trabajando en la implantación de un Plan de Eficiencia Energética y en el desarrollo de algunas acciones dentro del Plan de Ambientalización (Agenda 21) y en materia de biodiversidad con el Ayuntamiento de Santander.

perspectiva integral, por lo que también deben ser revisadas para dotar de coherencia a todo el proceso y a las áreas de actuación. Una política de compromiso social universitario puede ser el elemento clave para conseguir esta coherencia de políticas universitarias transversales.

Es, además, importante, a la hora de lograr el objetivo fijado, no perder de vista la ventaja comparativa de la universidad. No se trata de replicar sin más lo que hacen otros agentes sociales, para lo que están más capacitados y tienen más experiencia, sino de encontrar qué puede aportar la universidad en cuanto tal, con el fin de promover un verdadero desarrollo humano y sostenible. Para ello, la estrategia resultante pretende clarificar y potenciar la relación de la universidad con estos otros agentes sociales. En ese proceso, se pretende transformar las experiencias puntuales con el tercer sector y las instituciones públicas, mediante relaciones a largo plazo en las que se vea a la universidad no como mero donante sino como un actor con cualidades diferentes que se pueden aportar a la sociedad.

Al utilizar una metodología participativa, se espera obtener una política universitaria distinta en su propuesta y en su contenido. Una estrategia de la que se apropien todos los miembros de la comunidad universitaria, al tratarse de un proceso colectivo de discusión y participación. Si bien la metodología participativa se discute en la universidad en el ámbito de la enseñanza, no es tan debatida en las dinámicas de las políticas universitarias.

2. Proceso

A la hora de organizar el trabajo del Grupo de Compromiso Social, se ha tomado como referencia la experiencia que tenía ACOIDE en un doble sentido. Por un lado, la metodología de trabajo ha buscado siempre la máxima participación e implicación posible de otros agentes de la universidad, así como de las organizaciones sociales y entidades públicas competentes. El resultado ha sido siempre positivo y enriquecedor, además de observar que ha contribuido a la apropiación de las acciones por los participantes, destacando siempre como un agente principal de nuestra comunidad universitaria el personal de administración y servicios (PAS).

Por otro lado, ACOIDE ha optado por una puesta en marcha y funcionamiento informal del Grupo de Compromiso Social para dotar al proceso de una mayor flexibilidad. No obstante, a medio plazo se le pretende dar la formalidad necesaria.

a) Creación del Grupo

El Grupo por el Compromiso Social de la UC (en adelante, Grupo) se creó como estructura dependiente de ACOIDE. Su origen está en una petición realizada en el último trimestre de 2012 por miembros del personal de la Biblioteca de

la Universidad de Cantabria (en adelante, BUC). Este colectivo ya había trabajado con ACOIDE en temas de cooperación. Deseando responder a la situación de empobrecimiento general de la población en España y en Cantabria, nos comunican su intención de poner en marcha algún tipo de proyecto de recogida de productos. Se mantienen algunas reuniones con los/as peticionarios/as a las que se suman algunas otras personas (un total de cinco). De este modo, ACOIDE decide crear informalmente el Grupo y dar forma jurídica y organizativa a la propuesta de campañas de recogida de productos desde un enfoque más amplio.

El Grupo se constituyó de manera informal en enero de 2013, integrado por un pequeño equipo de voluntariado procedente de la BUC y de Gerencia, y coordinado por ACOIDE. En cuanto a la metodología de trabajo, se opta por una composición reducida para garantizar una mayor operatividad. No obstante, posteriormente se crean grupos de colaboración para involucrar a muchas más personas que buscan un tipo de participación más puntual y no formar parte tanto en la organización. A pesar de esta distancia voluntaria de las tareas de organización, se les da la opción de participar ellas.

b) Campaña «Cajas para compartir»

A partir de este origen, con esas premisas y tras varias reuniones con el Grupo, se diseñó una metodología de trabajo sencilla para llevar a cabo todas las campañas de recogida de productos. En primer lugar, se prepara un breve cuestionario que se distribuye entre los miembros del Grupo para que entrevisten al personal técnico de organizaciones sociales en Cantabria —que habían sido identificadas previamente por ACOIDE— y se dediquen a la recogida y reparto de productos (alimentos, medicamentos, etc.). A través de este cuestionario, se obtiene información sobre el modo en que llevan a cabo sus campañas, en qué épocas del año las realizan, a qué problemática se enfrentan, cuáles son las necesidades más acuciantes, quiénes son sus beneficiarios/as, si tienen otro tipo de proyectos no asistenciales, etc. Esta información permite al Grupo decidir la forma de implementar las campañas dentro de la universidad, atendiendo a la información y solicitud de las organizaciones sociales.

De este modo, se perfila el programa «Cajas para compartir». El programa define las campañas como iniciativas de sensibilización activa, que quieren hacer reflexionar a la comunidad universitaria sobre la situación y causas de la crisis, así como dar a conocer el trabajo más a largo plazo que llevan a cabo las organizaciones en Cantabria y ponerlo en valor, sin olvidar las necesidades más urgentes identificadas por las organizaciones cántabras. Los criterios que establece el grupo para el desarrollo de las campañas son los siguientes: se realizarán dos veces al año (primavera y otoño, nunca coincidiendo con épocas navideñas), con una duración máxima de dos semanas; las organizaciones a las que se donen los produc-

tos serán seleccionadas en atención a que trabajen en el espacio geográfico más amplio posible, y no solo con acciones asistenciales sino también proyectos a más largo plazo; se propondrá una lista corta de productos que necesiten (identificados por las organizaciones) más urgentemente en cada periodo.

Por el momento, se han realizado dos campañas de productos de aseo y limpieza del hogar y otra de alimentos —limitada a productos envasados en *brick*, lata y cartón—, proporcionándose en todos los casos una lista con productos determinados. La comunidad universitaria recibe información sobre los resultados de cada campaña y sobre el impacto que ha tenido para los beneficiarios, con datos proporcionados por las organizaciones.⁴

Una vez definidas sus características, las campañas se llevan a cabo a través de la red de personas colaboradoras que pertenecen principalmente a la biblioteca, pero también se acude a otros contactos para intentar que participen el máximo de centros posibles, contando con estudiantes, responsables de servicios y profesores como colaboradores. Por cada campaña, hay una persona coordinadora general que se encarga del apoyo a todos los centros durante los quince días, así como un/una responsable por centro participante. Como se puede observar en la descripción del proceso, lo que se intentó fue hacer partícipe en todo momento y con responsabilidades concretas a todos los miembros del Grupo, así como a las personas colaboradoras. En todo caso, se cuenta con el apoyo de la Dirección de la Biblioteca,⁵ ya que esta red de colaboración realiza las tareas encargadas dentro del programa de las campañas en su tiempo de trabajo.

c) Diseño de una política de compromiso social universitario

En las reuniones de evaluación de las campañas, el Grupo identificó la necesidad de ir más allá de esta iniciativa de sensibilización y dar respuesta a otras necesidades en las que la universidad aportase una ventaja comparativa. En esa dirección, se están desarrollando actualmente dos proyectos más integrales en materia de compromiso social: uno que se ha denominado «Diseño de una política universitaria por el compromiso social de la UC», y otro que pretende desarrollar propuestas concretas de formación («Formación comprometida») a través de proyectos piloto en varias áreas de conocimiento, desde la perspectiva de la innovación docente. En el plano estructural, esto ha supuesto la creación informal de dos equipos de trabajo adicionales, vinculados al Grupo, de tal forma que el número

4 Se pueden consultar los resultados de las tres campañas en este enlace de 2013: <<https://www.unican.es/acoide/actividades/20130419.htm>>. <<https://www.unican.es/acoide/actividades/20131002.htm>> y de 2014. <<https://www.unican.es/acoide/actividades/20140310.htm>>.

5 Otro factor importante del diseño del Programa ha sido el buen funcionamiento interno de la propia biblioteca.

asciende a tres: «Cajas para compartir», «Política universitaria» e «Innovación docente». Estos dos últimos equipos, dada la fase de desarrollo de los proyectos en que nos encontramos (conceptualización y búsqueda de información), y dada la necesaria vinculación de ambos proyectos, han empezado a trabajar conjuntamente, si bien en un momento posterior adoptarán una forma de trabajo más independiente.

Estos dos equipos están formados por miembros de los distintos sectores de la comunidad universitaria, en la mayoría de los casos, identificados a partir del trabajo previo realizado con ellos en acciones concretas (de cooperación universitaria para el desarrollo y Cajas para compartir), que permitieron comenzar a colaborar y establecer líneas conjuntas de acción. Al proponerles esta iniciativa, se mostraron con interés y apertura a participar en los proyectos, a pesar de que les suponía un aumento considerable de la carga de trabajo, ya de por sí elevada. En el momento actual, están integrados estudiantes (2), personal de la BUC (1), de la oficina de Campus de Excelencia Internacional (1), del Servicio de Orientación Universitaria (SOUKAN) (1), del Campus Cultural (1), de Rectorado (1) y personal docente e investigador de Educación (2-3), Enfermería (1), Empresas (1), Ciencias (1) y Derecho (2), así como el personal técnico del Área de Cooperación, Igualdad y Compromiso Social (2).

En el caso del proyecto sobre una política universitaria, se detectó la necesidad de realizar un diagnóstico sobre qué se está haciendo en otras universidades españolas, europeas, estadounidenses y latinoamericanas en materia de compromiso social. El diagnóstico tiene el cometido de identificar buenas prácticas y posibles socios, así como definir un posible perfil de universidad por el Compromiso Social, que luego debería ser adaptado a la Universidad de Cantabria. Se trataría de determinar la línea institucional a seguir para dotar al compromiso social de valor y reconocimiento como política universitaria, diseñando una propuesta desde esa perspectiva. Para establecer unos criterios comunes a la hora de la búsqueda de información, el primer paso que se dio fue reflexionar sobre el concepto de «compromiso social». Con este fin, se propusieron una serie de lecturas sobre ello y en torno a la responsabilidad social universitaria, con posterior sesión de puesta en común.

El siguiente paso se está encaminando a la realización del diagnóstico externo de universidades. La búsqueda de información sigue la metodología diseñada para ello. Se han adjudicado unas tres universidades a cada miembro de los equipos, así como un plazo para realizar la tarea (agosto de 2014).⁶ Las universidades de la muestra se han seleccionado en relación con su posición en distintos *rankings*

6 Se ha mantenido una reunión en junio en la que se han compartido los primeros datos de universidades y revisado la metodología de recogida de información.

de referencia internacional, a las que se han añadido las universidades populares, para comparar prácticas de distintos modelos universitarios.

Simultáneamente —dado que el punto de partida es común—, y en un intento por involucrar a más PDI en las acciones de compromiso social, se ha puesto en marcha el segundo proyecto que es más específico al centrarse en la formación y la docencia (Innovación Docente). Por el momento, se está buscando entre las universidades seleccionadas información sobre iniciativas de formación en materia de compromiso social, fundamentalmente desde la perspectiva de la innovación docente. En este caso, el proceso de búsqueda, aunque se inicie con las universidades propuestas de acuerdo con la muestra ya seleccionada, está abierta a otras universidades. Enmarcar la modalidad de formación comprometida como innovación docente responde al objetivo de incorporar este *esfuerzo* dentro de los mecanismos del sistema de acreditación universitario español.

d) *Mapa de agentes*

Por otro lado, se ha comenzado a desarrollar un mapa de sectores y agentes (públicos y de la sociedad civil) de Cantabria, que permita tener una imagen general de la situación en nuestra comunidad. Este trabajo, que se encuentra en un estado muy inicial, está permitiendo localizar a muchos agentes, como también identificar dificultades para encontrar información actualizada y precisa. En un momento posterior, deberá realizarse también un diagnóstico interno de la Universidad de Cantabria, aunque creemos que esta fase será más sencilla, en atención a la información que manejan los servicios y unidades representadas en los equipos.

Con la información sobre la situación de Cantabria y de la experiencia de otras universidades, el Grupo espera establecer unas conclusiones iniciales en septiembre. A partir de ahí, se procederá a diseñar los primeros borradores de la política en materia de compromiso social así como de las primeras acciones encaminadas a la consecución de los resultados que se planifiquen, así como indicadores para su seguimiento y evaluación. En todo caso, este trabajo se compartirá con el resto de agentes sociales involucrados para analizar su visión de qué creen y qué esperan que se aporte desde la universidad en este ámbito. La puesta en común con el tejido social esperamos contribuya a la validación tanto externa como interna del papel de la universidad como agente de desarrollo que la sociedad civil ha dejado de percibir.

3. Resultados

Uno de los primeros resultados que se observó en el proceso —y que se ha mostrado muy útil—, ha sido lograr una presencia representativa de los diferentes centros y edificios del campus. Se ha conseguido principalmente a través del PAS.

Este colectivo presenta unas características idóneas para el trabajo en red, por su conocimiento interno de la universidad y de sus miembros, que es útil para el diagnóstico del trabajo de la universidad en materia de compromiso pero también para fomentar la participación en este proyecto. Un ejemplo claro ha sido la vinculación de la BUC con el proyecto. En primer lugar, porque existe una biblioteca en cada centro de la UC, pero también porque es un servicio utilizado tanto por estudiantes como PDI y PAS, convirtiéndola en una red óptima para llegar a la mayor parte de la comunidad universitaria.

Esta experiencia está suponiendo un reto a todos sus miembros, ya que es la primera vez que una metodología de este tipo se utiliza para el diseño de una política universitaria. Una de las principales dificultades en esta fase inicial es conseguir que todos los miembros puedan participar en las fechas señaladas para los talleres de preparación. El motivo: los horarios de los distintos colectivos son difícilmente compatibles. De hecho, se trabaja mucho haciendo uso de nuevas tecnologías para facilitar la participación.

Otro efecto que se está observando a lo largo de este proceso es la proactividad de los servicios y centros participantes en los equipos de trabajo. En la fase de análisis de otras experiencias, han comenzado a surgir iniciativas que se están poniendo en marcha directamente desde los servicios implicados. Por ejemplo, ACOIDE ha adoptado un *Protocolo para colaboraciones con entidades ajenas a la UC en materia de cooperación y compromiso social*, en la línea de favorecer el trabajo con las organizaciones sociales en un sentido más práctico o de intervención y generación de relaciones a largo plazo, que vaya más allá del mero «utilitarismo mutuo». ⁷ También, para dar continuidad a las campañas de recogida, ACOIDE ha creado una sección en la web donde se recoge información de campañas de recogida activas en Cantabria. ⁸ Desde el Campus Cultural, han comenzado a colaborar con organizaciones no gubernamentales en iniciativas de carácter cultural y solidario como, por ejemplo, un concierto con Amnistía Internacional para promover una campaña sobre derechos de las mujeres. En la Facultad de Educación, han incluido varias mesas relacionadas con el compromiso social de las universidades en un congreso que organizan. A su vez, este tipo de iniciativas están abriendo el camino para que las relaciones con el tercer sector se transformen en relaciones de largo plazo con objetivos comunes. Además, se espera que esta mejora de las relaciones sirva para conseguir una mayor participación de este sector en las siguientes fases de la propuesta de la política universitaria, tanto de consulta como de definición e implementación de la política.

7 Cacho, Y. y Llano, L. (2014).

8 <<http://www.unican.es/acoide/alertas>>. Se ha contactado con las organizaciones para que informen directamente de este tipo de campañas para darles difusión.

Por último, otro resultado que se está observando en esta fase inicial del proceso es que aunque existía un desconocimiento general de las propias políticas internas de la UC en materias relacionadas con compromiso social como cooperación, igualdad, etc., se está consiguiendo colectivizar estos conocimientos.

Discusión

Aunque es pronto para responder a la pregunta planteada en el título del presente trabajo, sobre si es posible una política universitaria en materia de compromiso social, podemos afirmar que la UC está intentando caminar en esta dirección a partir de las distintas propuestas que está ejecutando el Grupo de Compromiso Social.

En la UC, con la propuesta de los grupos de trabajo creados en el marco del Grupo por el Compromiso Social, se está buscando la estrategia para conseguir una verdadera institucionalización del compromiso social que involucre a toda la comunidad universitaria y que defina las acciones a desarrollar en función de la ventaja comparativa que ofrece la universidad como institución. Aunque los procesos de este tipo comienzan en la mayoría de los casos por intereses particulares de individuos miembros de la institución, la experiencia muestra cómo pueden evolucionar hacia una progresiva institucionalización. Por eso, una vez abierto el debate, es importante buscar vías de canalización de los intereses personales de la comunidad universitaria para darles forma y coordinarlos bajo una misma línea, pudiendo obtener mayores impactos y resultados. Es decir, ACOIDE es la estructura institucional que se va a utilizar para canalizar de forma *oficial* la propuesta elaborada por el Grupo.

No obstante, en ocasiones, los miembros de la comunidad universitaria prefieren canalizar el compromiso personal en iniciativas de la sociedad civil ajenas al ámbito universitario. En otros casos, pretenden reproducir en sede universitaria esas iniciativas externas desechando el valor añadido que aportaría la universidad. A veces, simplemente mantienen la inercia de no unir su institución y su trabajo con ese compromiso individual o incluso consideran que la «universidad no está para eso». Por ello, es importante incluir dentro de la propuesta del Grupo el cambio de mentalidad interno necesario y divulgar ese tercer modelo de universidad identificado por Manzano y Torrego (2009) que fundamenta la propuesta de una política universitaria en compromiso social. Esta contextualización es imprescindible para poner en marcha una política universitaria realista.

La propuesta de involucrar a personas de distinta procedencia universitaria en este proceso pretende, además, conseguir diferentes percepciones, puntos de vista y visiones de todos los sectores de la universidad capaces de identificar, desde su trabajo diario distintas ventajas comparativas de la universidad para el futuro

desarrollo de una estrategia y una planificación de compromiso social. Aunque esta multiplicidad de visiones tiene un lado positivo, también hace más complicado llegar a acuerdos. Por otro lado, con esta composición, se quiere ahondar también en un proceso de apropiación de la propia iniciativa, ya que serán estas mismas personas las que tengan que *ejecutarla*, al tiempo que se pueden convertir en agente multiplicador dentro de su propio centro, servicio o unidad. Estas razones, también, justifican que los equipos no sean estructuras cerradas y formales, sino abiertas y flexibles, que permitan incorporar nuevas aportaciones y una mejor y mayor adaptación a los cambios necesarios en un proceso como el que hemos iniciado.

Otro elemento de debate surgido de la propia informalidad del Grupo es la exigencia de un compromiso personal unido al institucional. Aunque el funcionamiento de estos equipos ha mostrado la capacidad de trabajo en red de los distintos servicios universitarios y la voluntad de implicación transversal de la comunidad universitaria, también, se observa que compatibilizar el trabajo diario con este tipo de grupo de trabajo no siempre es fácil. Como consecuencia, los procesos son lentos y poco constantes.

Referencias bibliográficas

- BENAVIDES, C. A. (investigador responsable) (2012). *Integración de la responsabilidad social en los sistemas de garantía interna de calidad: Hacia una universidad saludable, sostenible y solidaria (EA 2011-0027)*, Programa de estudios y análisis del Ministerio de Educación (convocatoria 2011). Ministerio de Educación. Disponible en <<http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20121126132225Proyec%20EA%202011-0027,%20Memoria%20final.pdf>>.
- CACHO, Y., y LLANO, L. (2014). *El proceso hacia un compromiso social institucional en la Universidad de Cantabria*. Ponencia presentada el 15 de marzo. Universidad de Sevilla.
- CÁRITAS (2012). *VII Informe del Observatorio de la Realidad Social. De la coyuntura a la estructura. Los efectos permanentes de la crisis*, equipo de Estudios Cáritas Española. Disponible en <<http://www.caritas.es/AdjuntoNoticiaDownload.aspx?id=691>>.
- GARCÍA, T. (coord.) (2010). «La mercantilización de la educación». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32 (13, 1), pp.16-21. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127902877410.pdf>.
- JUARROS, F., y NAIDOR, J. (2007). «Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina». *Revista da Avaliação da Educação Superior* 12 (3), pp. 483-504. Disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a06v12n3.pdf>>.

- MANZANO, V. (2012). *Universidad comprometida*. Bilbao: HEGOA. Disponible en <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/283/Univ_comprometida.pdf?1358940785>.
- MANZANO, V., y TORREGO, L. (2009). «Tres modelos de universidad». *Revista de Educación*, 350, septiembre-diciembre de 2009, pp. 477-489. Disponible en <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_21.pdf>.
- UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (2010). *Plan Estratégico de Cooperación para el Desarrollo de la UC 2010-2014, aprobado en Consejo de Gobierno, el 30 de noviembre de 2010*. Disponible en: <https://www.unican.es/acoide/actores_uc.htm>.
- VALLAEYS, F. (2007). «Responsabilidad Social Universitaria: Propuesta para una definición madura y eficiente». Programa para la Formación en Humanidades, Tecnológico de Monterrey, México. Disponible en <http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaeys.pdf>.
- (2013). *La responsabilidad social universitaria: ¿cómo entenderla para quererla y practicarla?* Universidad Central de Venezuela, 2 (1), (2012), pp. 1-9. Disponible en <http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_scfc/article/viewFile/4768/4576>.

**REALIDAD,
PENSAMIENTO
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Talento emprendedor, inteligencia, creatividad y sistema educativo

Mariano GUTIÉRREZ TAPIAS y José Luis GARCÍA CUÉ

Datos de contacto:

Mariano Gutiérrez Tapias
Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía
Campus Universitario
María Zambrano
Plaza Alto de los Leones, 1
40005 Segovia
E-mail: mgutierr@pdg.uva.es
Tel.: +34 921 11 22 97

José Luis García Cué
Colegio de Postgraduados
PSEI-Estadística
Campus Montecillo,
Estado de México
K. 36.5 Carretera México-Texcoco
Edificio Eduardo Casa Díaz,
despacho 108
C. P.-56230, Montecillo,
Edo. de México
Tel.: +52 55 58 04 59 00
E-mail: jlgcue@colpos.mx

Recibido: 20/06/2014
Aceptado: 28/07/2014

RESUMEN

En este artículo, pretendemos realizar un sencillo análisis de términos relacionados con el talento, el emprendimiento y la creatividad por entender que dichos conceptos deben estar presentes en aquellas sociedades que pretenden seguir creciendo en lo cultural, en lo social y en lo económico. Ya decía Einstein que es muy difícil encontrar niños que sigan siendo creativos al terminar la escuela. Este reto debe afrontarlo el sistema educativo si quiere ser de utilidad a la sociedad, favorecer personas críticas y creativas, con pensamientos divergentes, capaces de aprender y desaprender, de reinventarse varias veces a lo largo de su vida.

PALABRAS CLAVE: talento emprendedor, inteligencia, creatividad, sistema educativo.

Entrepreneurial talent, intelligence, creativity and educational system

ABSTRACT

In this article we pretend to perform a simple analysis of terms related to the talent, entrepreneurship and creativity in order to understand how these concepts should be present in those societies which pretend to keep growing culturally, socially and economically. As Einstein said it is very difficult to find children who remain being creative after school. This challenge must be faced up by the education system if it wants to be useful for society, and also encourage critical and creative people with divergent thinking, able to learn and unlearn, to reinvent itself several times throughout his life.

KEYWORDS: entrepreneurial talent, creativity, economy, educational system.

Algo hacemos mal si nuestros hijos entran en la escuela queriendo ser astronautas y salen queriendo ser funcionarios.

(Richard Hugget)

1. Introducción

Vivimos en una sociedad del conocimiento donde la economía se basa, y aún lo hará cada vez más, en la ciencia y en la tecnología. La principal riqueza de las naciones ya no son su territorio, su población, sus materias primas, su capital. Su riqueza pasará necesariamente por descubrir y valorar el talento a todos los niveles. Para Hanushek y Kimko (2000) algunas investigaciones muestran que el 73% de la variación de la tasa de crecimiento económico entre países se puede explicar simplemente con dos variables: el nivel inicial de ingresos y el nivel intelectual de la población.

Por otra parte, se ha comprobado que una mejora en los resultados de los informes PISA correlaciona directamente con un incremento en el PIB de las naciones donde se ha llevado a cabo. Según Robinson (2011), los trabajos de James Heckman, Premio Nobel de Economía en 2000, muestran que la inversión de los países en educación infantil es la que más reportes produce a una sociedad. En diferentes países, ya se comienza a hablar de la «guerra del talento».

Hay quien considera que para remediarlo hay que fomentar la educación, pero en un mundo global y competitivo como el nuestro esto no es suficiente. En opinión de Marina (2012) el objetivo de las políticas educativas y empresariales de los Estados y de las sociedades, debe ser: en primer lugar generar talento y, en segundo lugar, gestionarlo bien.

2. ¿Qué es el talento?

El concepto «talento» suele utilizarse, en general, de manera poco precisa, al mismo tiempo también se alude al término en contextos no científicos ni educativos, lo cual lo clarifica aún menos. Es importante, por ello, encontrar algunas definiciones que lo concreten.

El *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, vigésimo segunda edición, define talento como:

1. m. Inteligencia (capacidad de entender).
2. m. Aptitud (capacidad para el desempeño o ejercicio de una ocupación).
3. m. Persona inteligente o apta para determinada ocupación.

Según el *Diccionario manual de la lengua española*, Vox®, Larousse, S. L., 2007, el término talento alude a:

1. Capacidad intelectual o habilidad que tiene una persona para aprender las cosas con facilidad o para desarrollar con mucha habilidad una actividad: tiene mucho talento para la música.
2. Persona que posee una gran capacidad o mucha habilidad para desarrollar una actividad en la cual se utiliza la inteligencia o la mente: los psicólogos del instituto nos dijeron que nuestro hijo era un talento.

En el *Diccionario manual de sinónimos y antónimos de la lengua española*, Vox®, Larousse, S. L., 2007, aparecen los siguientes términos sinónimos:

Sinónimos de talento (sustantivo masculino): ingenio, inteligencia, entendimiento, capacidad, listeza.

La voz talento, en el sentido en que se mira como sinónimo de la voz ingenio, recae sobre la facultad intelectual de que está adornado un hombre, y de que usa para el arreglo de sus acciones y palabras, para la exactitud de sus raciocinios y fundamento de sus opiniones...

Algunos autores entienden por talento la «inteligencia triunfante», es decir, la que es capaz de elegir metas valiosas, aprovechar los conocimientos adecuados, movilizar las emociones creadoras y utilizar los recursos sociales de manera eficaz para alcanzarlas. El concepto ha sido precisado por José Antonio Marina y por Robert J. Sternberg, Howard Gardner y Mihaly Csikszentmihalyi, entre otros.

• **¿Es posible generar talento?, ¿no es el talento una cualidad heredada?**

La polémica entre herencia y educación es muy antigua. El siglo xx ha sido el siglo de la genética, que ha culminado con la secuenciación del genoma humano. Sin embargo, los científicos han descubierto que la acción de los genes es más compleja de lo que se creía. Nadie piensa ahora que pueda haber un gen de la inteligencia, un gen de la criminalidad, un gen del miedo. El material genético se expresa en relación con el entorno. Ahora sabemos que el entorno puede cambiar la acción de los genes. Según Marina (2012), el nuevo campo de investigación se denomina «control epigenético de un organismo».

La herencia genética es un conjunto de posibilidades, que se van concretando en un proceso de ajustes e interacciones con el ambiente. La clonada oveja Dolly desarrolló obesidad y diabetes, aunque su madre no las padecía. El cerebro humano produce actividad y la actividad humana produce cultura que, a su vez, influye sobre el cerebro. La conducta y la cultura pueden seleccionar variantes genéticas y dirigir, así, la evolución.

Alva Noë (2009) pone de manifiesto que gran parte de lo que consideramos nuestra inteligencia está fuera de nosotros. No existe una inteligencia aislada. Fuera de la cultura —criado en soledad, como los niños lobos— no hay cerebro humano. Somos híbridos de biología y cultura.

El talento es fruto del aprendizaje y esto nos obliga a admitir que la expresión que define mejor nuestra situación es: «vivimos en una sociedad del aprendizaje continuo». El talento está al final de la educación, no al principio. Antes de la educación solo hay biología.

El gran objetivo social, económico y político es, por lo tanto, fomentar el aprendizaje, a nivel individual, institucional, empresarial y social. Las empresas, al igual que los centros educativos, deben convertirse en organizaciones que aprenden y que enseñan. Para sobrevivir al cambio hace falta, sobre todo, aprender. Esta necesidad plantea tres preguntas: ¿qué debemos aprender?, ¿cómo se aprende? y ¿dónde se aprende?

• **¿Qué debemos aprender?**

Debemos aprender las destrezas y los conocimientos necesarios para vivir en una sociedad competitiva, global, basada en la tecnología y la ciencia que sea, al mismo tiempo, equitativa y justa. Para ello, necesitamos que nuestros niños y niñas adquieran cuatro grandes hábitos operativos: hábito del emprendimiento, hábito de la creatividad, hábito de la innovación, hábitos ejecutivos.

• **¿Cómo se aprende?**

Según algunos autores, hemos de buscar las fuentes de información en los estudios sobre el aprendizaje. El talento incluye conocimientos y hábitos intelectuales, emocionales y morales aprendidos.

El concepto de hábito puede ser entendido como pauta estable de comportamiento, aprendida y eficaz. A modo de ejemplo, la excelencia en el juego de un atleta se basa en hábitos ricos, flexibles, inventivos, capaces de resolver rápida y eficientemente los problemas que el competidor plantea en la pista.

La capacidad innovadora es también el hábito de huir sistemáticamente de la rutina, de plantear nuevas preguntas y aprovechar el conocimiento para dar nuevas respuestas. No hay genialidad instantánea. Siempre es el fruto de una tenacidad. Convertir la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la iniciativa en hábitos aprendidos concede interés práctico a estos conceptos con frecuencia vagos y casi misteriosos, y nos permite generarlos a través de un adecuado proceso de entrenamiento, es decir, de una pedagogía adecuada.

• **¿Dónde se aprende?**

Estos hábitos básicos se aprenden en distintos entornos: la familia, los centros educativos, las empresas y el entorno social. No debemos olvidar que todo talento individual aparece en un entorno social que lo estimula o lo bloquea.

Es preciso estudiar los modos de fomentar una cultura del emprendimiento, la creatividad, la innovación y la excelencia. Como estudió Pierre Bourdieu (1997), la innovación o la creatividad surgen en un «campo social»; necesitamos fomentar el «talento social» porque influye poderosamente en la aparición de talentos individuales.

La inteligencia de los grupos es hoy día un concepto clave que ha sido investigado por diferentes autores, entre los que destacan Barry Libert (2000) y Howard Reinghold (2004), que hablan de la revolución que estamos presenciando, y que se caracteriza por un nuevo sistema de colaboración masivo. La palabra «red» es la contraseña para entender este mundo. Más de mil millones de personas están conectadas por Internet y, lo que es más novedoso, se generalizan formas nuevas de cooperación. La Wikipedia es solo uno de los ejemplos. El gigante de los productos de consumo Procter and Gamble, que pasaba por un mal momento, puso en marcha una campaña para buscar ideas innovadoras a través de Internet, lo que supuso una avalancha de nuevos productos.

Las conexiones baratas y rápidas a través de Internet o de mensajes de móvil se están convirtiendo en un medio de convocar grandes movilizaciones, lo que puede alterar incluso el comportamiento político. Esto lo estamos pudiendo comprobar desde hace algún tiempo en numerosos países. Ahora bien, el propio Reinghold (2004) advierte que estas «multitudes inteligentes» no siempre son creativas y benéficas, y que la misma convergencia tecnológica que abre nuevos visos de cooperación también dota de poder tanto a los sádicos como a los altruistas.

La Inteligencia Compartida puede causar fenómenos emergentes o degradantes. Los espectaculares avances de las nuevas tecnologías ponen en claro lo que todos debíamos ya saber: que es preciso cuidar la inteligencia compartida a todos los niveles. Hacer pedagogía de la inteligencia social es una tarea cada vez más necesaria y, si sabemos utilizar bien las nuevas tecnologías, más viable. Los grupos, con bastante frecuencia y dadas las circunstancias adecuadas, manifiestan una inteligencia notable, y con frecuencia son más listos que los más listos de entre ellos. Para algunos investigadores del tema, no hay que ir a la caza del experto, porque eso es una pérdida de tiempo y muy costosa, sino que lo que debemos hacer es dejar de buscar y consultar a la multitud. Según Surowiecki (2005), existen muchas posibilidades de que acertemos si actuamos de esa manera.

«Las nuevas tecnologías han permitido la aparición de muchas fuentes nuevas de conocimiento y aprendizaje» (Marina, 2012, 25). Según este autor, grandes universidades han abierto sus cursos gratuitamente a todo el mundo. Las universidades virtuales proliferan más cada día. Toma fuerza el fenómeno *groundswell*, un movimiento espontáneo de personas que utilizan Internet para comunicarse, experimentar por sí mismas y obtener lo que necesitan de otros: información, apoyo, ideas, productos y capacidad negociadora... El *groundswell* proviene de la colisión de tres factores: las personas (el deseo de la gente de conectar), la tecnología (las nuevas tecnologías interactivas, la web 2.0) y la economía (economía *on line*).

Según Li y Bernoff (2008), el principio que nos permite entender el *groundswell* no se concentra en las tecnologías, sino en las relaciones. La forma en que la gente se comunica —la comunidad que se crea— determina la forma en la que se desplaza el poder. Manifestaciones de este fenómeno son los *blogs*, contenidos generados por usuarios y los *podcasts*; redes sociales y mundos virtuales; *wikis* y programas de código abierto, etc.

3. El necesario cambio cultural

Una de las razones para este cambio es que los entornos creativos son importantes. Esos entornos no son sólo físicos, sino, sobre todo, culturales. Cuando en una sociedad, o en una empresa, se han instalado hábitos mentales, creencias, estilos emocionales, costumbres, que limitan el bienestar y las posibilidades vitales de los afectados, que impiden la implantación o el buen funcionamiento de las instituciones, decimos que hace falta un cambio cultural. Con este término nos referimos a la complejidad del fenómeno y a la necesidad de actuar a través de muchos canales. Los indicadores de la calidad educativa, de innovación, de competitividad, y el número de patentes españolas, indican que en España es necesario fomentar ese cambio cultural para aumentar el talento individual y social (Marina, 2012, 25).

La sociedad es, pues, el lugar de aprendizaje. Ahora bien, ¿sabemos cómo se puede iniciar o gestionar un cambio cultural? ¿Conocemos cuál es la dinámica de los movimientos sociales? Tarrow (2004) definió los movimientos sociales como desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades.

Los movimientos sociales utilizan dos recursos fundamentales para resolver su problema de coordinación: una serie de marcos culturales e ideológicos que permitan activar el consenso y las llamadas «estructuras o canales de movilización». Si

queremos cambiar una cultura de la pasividad por una cultura de la innovación, tendremos que crear «ideas que fomenten el consenso» y «canales de información y difusión».

Tanto el talento individual como el talento social están al final de un proceso educativo, de aprendizaje, proceso que hay que facilitar, estimular y dirigir.

El estudio de las iniciativas llevadas a cabo en todo el mundo demuestra que es necesaria una educación directa a través de los sistemas formales de enseñanza, y una educación contextual, a través de la presión y de las expectativas que el entorno ofrece. Hay sociedades que favorecen el talento y otras que lo obstaculizan. Como dice Michael Fullan (2004), en cuanto la gente se haya dado cuenta del potencial que tiene el contexto para cambiar y empiece a dirigir sus esfuerzos a su transformación, se podrán conseguir avances asombrosos.

4. *Emprendimiento, creatividad, innovación y hábitos ejecutivos*

Ya se aludió a estos hábitos cuando hablamos con anterioridad de lo que se debía de aprender para vivir en una sociedad competitiva, global, basada en la tecnología y la ciencia y, al mismo tiempo, equitativa y justa. Para conseguirlo, el sistema educativo debe fomentar estos cuatro hábitos desde los niveles más bajos de la escolaridad.

A continuación, nos detendremos brevemente en cada uno de ellos para realizar un estudio exhaustivo sobre la creatividad por considerar esta uno de los elementos básicos a abordar desde el ámbito educativo, empresarial y social.

• *El emprendimiento*

Es la capacidad de iniciar proyectos, de luchar contra la pasividad, de aplicar las energías necesarias, planificar la realización, buscar los conocimientos y ayudas necesarias, soportar el esfuerzo, aguantar las frustraciones. Los antiguos lo definían como la decisión de iniciar empresas difíciles y pensaban que para hacerlo eran necesarias la prudencia para aplicar los conocimientos generales a los casos particulares, y la fortaleza para soportar el esfuerzo, arriesgarse al fracaso y mantener el ánimo. Sus opuestos son la pasividad, la impotencia, la dependencia aceptada.

• *La creatividad*

En opinión de Marina (1993), es la capacidad de producir novedades eficaces para resolver un problema o realizar un proyecto. Se opone a la rutina, a la repe-

tición o a la ineficacia. Las economías desarrolladas descansan sobre la creatividad y el conocimiento. Según Florida (2007), en Estados Unidos el sector creativo de la economía supone el 30% de los empleos y el 47% de los sueldos.

• **La innovación**

Es la esencia del progreso. Es importante tener en cuenta que no todo lo nuevo es innovador. La idea de innovación debe ir unida a la de progreso y significa aprovechar el conocimiento para alcanzar de modo más eficaz metas valiosas. Todas las actividades creadoras suelen tener un componente innovador, entendiendo dichas actividades como algo capaz de producir riqueza social o económica. Para algunos autores, la innovación es el «uso social de la creatividad». Nieto (2008) define la innovación como creatividad práctica. El conocimiento sería el fruto del esfuerzo investigador, la innovación sería el fruto del esfuerzo investigador.

Según Javier Echevarría (2008), una innovación social es relevante en la medida en que se oriente a valores sociales, no solo a la productividad, la competitividad empresarial, los costes de producción o las tasas de mercado.

• **Hábitos ejecutivos**

Estos hábitos están relacionados con el emprendimiento, que ya vimos que es la capacidad de iniciar proyectos. Ahora bien, esto no es suficiente, es preciso mantener dichos proyectos y, para ello, es necesario desarrollar las virtudes de la acción, los hábitos ejecutivos: la tenacidad, el aplazamiento de la recompensa, el aprendizaje de los errores, la autocrítica, la toma de decisiones, el compromiso con la tarea, el liderazgo. Para Marina (2012), en este momento se está gestando un nuevo modelo de inteligencia que integra la inteligencia cognoscitiva y la inteligencia emocional dentro de un marco más amplio —la inteligencia ejecutiva— cuyo objetivo es dirigir bien el comportamiento para enfrentarse a los problemas. El talento termina en la acción.

Algunos investigadores consideran básico que en todos estos hábitos hay que buscar la excelencia, es decir, deben ser sometidos a una evaluación continua para asegurarse de que están en condiciones de alcanzar los estándares de calidad necesarios.

Centrándonos en la creatividad, hemos indagado sobre dicho término en algunos diccionarios comúnmente utilizados. Así, por ejemplo:

El *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, vigésimo segunda edición, define creatividad como: *Facultad de crear y capacidad de creación.*

En *The Free Dictionary*, se define de la siguiente manera: *Creatividad s. f. Capacidad y facilidad para inventar o crear. Inventiva.*

En *Diccionario manual de la lengua española*, Vox®, Larousse, S. L., 2007: *Creatividad f. Disposición del individuo que le impulsa a inventar, descubrir y crear.*

En el *Diccionario manual de sinónimos y antónimos de la lengua española*, Vox®, Larousse, S. L., 2007: *Creatividad s. f. Imaginación, inventiva.*

La investigación de la creatividad tuvo su punto de inflexión con el discurso presidencial, en 1950, de J. P. Guilford a la Asociación Psicológica Americana, sobre la naturaleza de la creatividad. Guilford volvió a colocar en el ojo público la importancia de la creatividad y, desde entonces, empezaron a publicarse numerosos trabajos sobre este tema. A partir de esa fecha, se ha investigado mucho sobre los mecanismos de la creatividad y sobre los métodos para fomentarla. Solo mencionaremos algunos de los investigadores más relevantes: Teresa M. Amabile, Frank Barron, Robert J. Stenberg.

Mihaly Csikszentmihalyi (1998) considera que el individuo creativo toma información proporcionada por la cultura y la transforma; y si los cambios son considerados valiosos por la sociedad, serán incluidos en el dominio en el que el individuo trabaja. Las acciones de los tres sistemas —la persona, el dominio (sistema simbólico), y el campo (la organización social del dominio)— son necesarias para que ocurra la ejecución creativa. Existen diferentes técnicas de creatividad, métodos que permiten el entrenamiento creativo.

Una de las más interesantes es la técnica de los seis sombreros para pensar, expuesta por Edward de Bono (2004). La idea de «ponerse determinado sombrero» significa asumir y actuar bajo el rol establecido por dicho sombrero. El sombrero blanco implica neutralidad, actitud objetiva; el sombrero rojo sugiere emociones, reacciones sentimentales, lo no racional; el sombrero negro nos lleva a un juicio negativo sobre las cosas, a los aspectos críticos; el sombrero amarillo realiza juicios positivos sobre las cosas, buscando la armonía y el optimismo; el sombrero verde nos conduce al pensamiento creativo y a la producción de nuevas ideas; el sombrero azul se relaciona con los procesos de control del pensamiento. Lo que propone este método es que al situarse en diferentes «actitudes», se facilita la generación de diferentes procesos mentales, y que esta flexibilidad fomenta el talento creativo.

Otra técnica muy popular es la llamada lluvia de ideas o *brainstorming*, ideada en el año 1938 por Alex Faickney Osborn, que es un proceso de generación de ideas en grupo. El primer paso es la generación de ideas, ideas que son apuntadas sin que se realice ningún juicio crítico sobre las mismas. Se trata de generar

el mayor número posible de ideas. Las ideas fluyen sin interrupción y son evaluadas en una segunda etapa. Se trata de una técnica muy utilizada en los contextos académicos y empresariales.

La técnica de los mapas mentales es una técnica creativa desarrollada por Tony Buzan (1996), investigador en el campo de la inteligencia, que tiene como principal aplicación la generación de ideas por medio de la asociación.

La realización de un mapa mental comienza por colocar en el centro de una hoja en blanco la idea principal y luego rodearla, en todas direcciones, por temas subsidiarios (palabras o imágenes claves), sin pensar, de forma automática pero clara.

La técnica del pensamiento lateral fue expuesta por Edward de Bono (1967) y se trata de una técnica que permite la resolución de problemas de una manera indirecta, mediante provocaciones del pensamiento, para producir desviaciones de los patrones habituales del pensamiento. Para el mismo autor, la expresión «pensamiento lateral» puede usarse en dos sentidos, uno específico y otro general. En sentido específico, se trata de una serie de técnicas sistemáticas que se usan para cambiar los conceptos y percepciones y generar otros nuevos. Para el propio De Bono (1994), en sentido general, se trata de una exploración de múltiples posibilidades y enfoques, en vez de aceptar un punto de vista único. Los tres grandes enfoques del pensamiento lateral serían el cuestionamiento, las alternativas y la provocación.

5. Creatividad y sistema educativo

En opinión de Marina (2012), debemos tener presentes los estudios de E. Paul Torrance sobre la creatividad (1966). El autor de los Test Torrance sobre pensamiento creativo se ha interesado en el problema de la creatividad en relación con nuestro sistema de educación primaria y secundaria. Torrance ha enumerado los obstáculos educativos comunes puestos al pensamiento creador: intentos prematuros por eliminar la fantasía; restricciones al afán de manipular y a la curiosidad; hincapié excesivo o erróneo en los papeles de cada sexo; hincapié excesivo en la prevención, el miedo y la timidez; hincapié erróneo en ciertas capacidades verbales y en la crítica destructiva, y presiones coactivas de los compañeros.

Según Arieti (1993), Torrance plantea cinco principios que los maestros debieran seguir para recompensar el pensamiento creador:

1. Tratar con respeto las preguntas insólitas.
2. Tratar con respeto las ideas insólitas.
3. Mostrar a los niños que sus ideas tienen valor.

4. Dar oportunidades de aprendizaje iniciado por ellos mismos, y dar crédito por él.
5. Ofrecer periodos de práctica o enseñanza no evaluada.

Una de las cuestiones que no puede olvidar el sistema educativo es que se puede aprender y fomentar la creatividad. Esto se basa en la posibilidad de elaborar una pedagogía individual y una pedagogía social de la creatividad.

• ***Pedagogía individual de la creatividad***

Estos son algunos de los elementos esenciales para la creatividad, que se pueden aprender:

1. En el origen de todos los actos y los hábitos hay un deseo, un impulso o una motivación. Fomentar esta motivación es el punto inicial. Robert J. Stenberg (1997) había señalado algunas medidas para educar la creatividad en la escuela: (1) Cambiar los sistemas de evaluación, porque los actuales hacen que los niños estén más pendientes de «aprobar» que de aprender o de desarrollar su creatividad. (2) Hacer de la creatividad una parte explícita del contenido, para mostrar que se valora la creatividad. (3) Dar reconocimiento verbal al trabajo creativo, del propio de los alumnos o de otras personas. Presentar modelos de exploradores, inventores, investigadores de todo tipo aumenta la creatividad. (4) Alentar a los estudiantes a que presenten su trabajo en exposiciones exteriores o concursos. (5) Intentar utilizar una combinación de motivadores.

2. Una perseverancia activa. Para crear hace falta una actitud alerta, energética. La pasividad nunca es creadora. Pero hace falta tenacidad. Einstein dijo en una ocasión: «No soy más listo que mis colegas. Solamente trabajo más». Cuando preguntaron a Newton cómo se le ocurrían sus teorías, contestó: «Noche dieque incubando», dándole vueltas de día y de noche. Y, en el campo artístico, Van Gogh consideraba que el lema del artista podría ser: «Tengo la paciencia de un buey».

3. Una memoria creadora. Esto suele llamar la atención porque parece que la memoria es la facultad de la repetición, no de la creatividad. Es una falsa creencia. No se puede crear sin tener muchos conocimientos. Lo que sucede es que se trata de un tipo de memoria peculiar. También las memorias pueden ser activas o inertes. Las memorias activas almacenan los datos dentro de redes activas, de operaciones que le van a permitir utilizarlas en contextos diferentes. Y en relaciones distintas. En este momento, cuando podemos tener acceso a enormes bancos de información, la memoria creadora debe organizarse de una nueva manera, sobre la que necesitamos investigar más.

4. Operaciones mentales. Relacionar, combinar, extrapolar, introducir variables, anticipar consecuencias, inventar modelos, hacer preguntas. Cada una de

estas operaciones puede automatizarse, convertirse en hábito. Es entonces cuando la creación parece espontánea y simple. Estas operaciones constituyen las actividades de búsqueda, y con un largo proceso de tanteo.

5. La huida sistemática de la rutina. La rutina es cómoda, por eso, la seguimos. Muchas veces somos incapaces de solucionar un problema porque hemos puesto en él más restricciones de las que realmente tiene, porque somos incapaces de cambiar de perspectiva o porque nos empeñamos en seguir un camino equivocado. Hay una rigidez mental que impide la invención.

6. Seleccionar. Producir ocurrencias no es muy complicado. Lo difícil es seleccionar la buena. Eso se da en todos los dominios. En poesía, Eliot escribió: «La mayor parte del trabajo de un autor es la labor crítica, el trabajo de construir, omitir, corregir y probar». En música, Tchaikovski dice lo mismo: «el momento más importante es la fase de evaluación, cuando lo que se ha compuesto en un momento de fervor tiene que ser examinado críticamente».

• ***Pedagogía social de la creatividad***

La creatividad se da siempre en un entorno. Hay sociedades que estimulan la innovación y sociedades estáticas. Los antiguos griegos, que inventaron la geometría, la ciencia, la filosofía, la ética, la democracia y un arte maravilloso, disfrutaban con la innovación. Lo más notable en aquellos hombres era su confianza en que la novedad les haría mejores.

Esta pedagogía social debe hacerse a través de múltiples caminos: la educación, los medios de comunicación, el estímulo a la investigación, el prestigio social. Canto-Sperber y Dupuy (Rychen y Hersh, 2004) consideran necesario desarrollar una «competencia cooperativa», consistente en la capacidad de confiar en otras personas. La confianza interpersonal se considera en la actualidad el capital social decisivo, que determina en gran medida la productividad, el bienestar social y la vitalidad de un país. La confianza es «una representación o expectativa que satisface a la persona» e incluye la capacidad de ponerse en el lugar de los otros. Es aplicable a la confianza que puede existir en un equipo de trabajo, en la vida social o en la política y conlleva creer que la sociedad en la que se vive se rige por unos principios racionales.

Los estudios acerca de cómo fomentar la creatividad desde el entorno son contradictorios, lo que indica la complejidad del asunto. Parece que un entorno estimulante es mejor que otro problemático, pero hay un número importante de grandes creadores que crecieron en un ambiente muy duro. Se ha estudiado la influencia del entorno de trabajo, de la competición, de la cooperación, del clima escolar, el clima en el trabajo. A modo de ejemplo, Amabile (1996), en un estudio

llevado a cabo con 165 científicos que participaban en I+D, halló que había algunas variables que fomentaban la creatividad: (1) libertad y control del trabajo; (2) una buena dirección, que establece metas, evita distracciones y no es demasiado estricta; (3) recursos suficientes; (4) estimulación de nuevas ideas; (5) colaboración entre divisiones de trabajo; (6) reconocimiento del trabajo creativo; (7) disponer de suficiente tiempo para pensar; (8) existencia de problemas desafiantes; (9) sentido de la urgencia de que el trabajo sea realizado.

6. Conclusiones

Se ha demostrado la importancia de la atmósfera social para el fomento de la creatividad. Amabile (1996) había propuesto nueve rasgos de las sociedades, incluidos sus sistemas educativos, que estimulan la creatividad y que aún continúan vigentes:

1. Apoyo al trabajo creativo.
2. Estar abierto a los estímulos culturales.
3. Hincapié en el convertirse más que en el ser (la sociedad que busca desarrollarse).
4. Libre acceso a los medios.
5. Libertad.
6. Exposición a diversos estímulos (por ejemplo, a otras culturas).
7. Tolerancia ante opiniones divergentes e interés en ellas.
8. Interacción de las personas creativas (por ejemplo, para construir sobre el trabajo de otros).
9. Incentivos y recompensas para el trabajo creativo.

Para la misma autora, las sociedades que autorizan a los individuos a trabajar orientados hacia el futuro y les dejan en libertad para hacerlo cosechan los beneficios de su cosmovisión al estimular la creatividad de sus miembros.

Un momento importante fue la aparición del libro de Ken Robinson, *All our futures: creativity, culture and education*, en 1999. El libro nos recordaba que nuestro sistema educativo es responsable de lo creativos que llegamos a ser.

Para Richard Huguet (2010), el problema es que el sistema educativo está anclado en el siglo XIX y ahoga la creatividad. Algo hacemos mal si nuestros hijos entran en la escuela queriendo ser astronautas y salen queriendo ser funcionarios. La educación no tiene en cuenta lo que quiere la demanda, que son los alumnos. ¿Se imaginan una empresa que nunca se haya detenido a preguntar a los clientes si les gusta lo que ofrecen? Quebraría.

Así, opina el pedagogo y explica que las compañías como Hewlett-Packard: «ya no buscan al ingeniero con mejores notas, sino a aquel que sepa hablar con el

cliente, que trabaje en equipo, que comparta y que aprenda rápido» (Méndez *et al.*, 2012, 26).

Según numerosos investigadores, la creatividad está asociada al lado derecho del cerebro: es el que se deja llevar por sentimientos, intuiciones, riesgo, etc., mientras que el lado izquierdo controla la lógica, el lenguaje y las matemáticas. Las asignaturas que tienen mayor relevancia en la enseñanza actual provienen de la revolución industrial y están asociadas al lado izquierdo, mientras que el arte, la música o la educación física siguen siendo las marías. Pero en este mundo líquido, en palabras del sociólogo Zygmunt Bauman de la Universidad de Leeds (Polonia), en el que nuestras identidades son cada vez más flexibles, donde se cambia de empleo o de país cada vez con más frecuencia, es fundamental una inteligencia fluida. Si el lado izquierdo nos proporciona el *hardware*, el *software* está en el derecho. Es el que nos permite resolver problemas en situaciones donde no hay precedente a los que agarrarse. Y, si alguien se siente como pez en el agua en un mundo donde todo es nuevo, es un niño.

Extrapolándolo a la importancia que posee el ámbito familiar para el desarrollo de una inteligencia fluida, Jeremy Baka (2012), chief creative en la agencia publicitaria Cohn and Wolfe, que ha recibido más de trescientos premios a la creatividad, lo resume de una manera muy adecuada: «A Picasso le llevó cuatro años aprender a pintar como Rafael, pero toda una vida aprender a pintar como un niño. Si quieres que tus hijos sean inteligentes, léeles un cuento de hadas. Si quieres que sean más inteligentes, léeles dos cuentos».

Para finalizar, consideramos que todo sistema educativo tiene que educar para la innovación e innovarse a sí mismo. Los contenidos, la organización de las escuelas, los modos de actuación (didácticas) y la relación con sus «clientes» (alumnos, familias y sociedad) deben estar sometidos a un proceso de innovación continua.

Referencias bibliográficas

- AMABILE, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder: West View Press Inc.
- ARIETI, S. (1993). *La creatividad. La síntesis mágica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAKA, J. (2012). *Agencia publicitaria Cohn and Wolfe*. En línea, <<http://www.finanzas.com/xl-semanal/magazine/20121209/explota-creatividad-4243.html>>. (Consulta: 5/4/2013).
- BAUMAN, Z. (1980). *Legisladores e intérpretes. Modernidad y holocausto y modernidad y ambivalencia*. En línea, <http://www.wikipedia.org/wiki/Zygmunt_Bauman>. (Consulta: 1/9/14).

- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BUZÁN, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad, el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- ECHEVARRÍA, J. (2009). «El manual de Oslo y la innovación social». *Arbor*, 184 (732), 609-618.
- FLORIDA, R. (2007). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community, and everyday life*. Basic Books. En línea, <<http://www.amazon.es/The-Rise-Creative-Class-Transforming/dp/0465024769>>. (Consulta: 28/5/2013).
- FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GUILFORD, J. P. (1950). *Desarrollo de la creatividad. Conferencia*. En línea, <<http://blogs-delagente.com/carloschurba/tag/guilford/>>. (Consulta: 28/5/2013).
- HANUSHEK, E. A., y KIMKO, D. (2000). «Schooling, labor force quality and the growth of nations», *American Economic Review*, 90 (5), 1184-1208.
- HUGUET, R. (2010). *El futuro según nos cuentan los niños*. En línea, <<http://www.scoop.it/t/e-learning-and-mooc/p/3996459687/tedxmadrid-ricard-huguet-el-futuro-segun-nos-cuentan-los-ninos>>. (Consulta: 8/3/2013).
- LI, CH., y BERNOFF, J. (2008). *El mundo groundswell*. Barcelona: Urano.
- LIBERT, B. D. (2000). *Nosotros es más inteligente que yo*. Barcelona: Gestión.
- MARINA, J. A. (2012). *Libro blanco*. Madrid: Fundación Repsol.
- MÉNDEZ, D., y SÁNCHEZ, C. M. (2012). «Explota tu creatividad». *XI Semana. ABC*, 9 al 15 de diciembre, 1311.
- NIETO, J. (2008). *Y tú... ¿innovas o abdicas?* Valencia: Universidad Politécnica.
- NOË, A., y HILL, W. (2009). *Out of our heads. Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. En línea, <<http://www.amazon.com/Out-Our-Heads-Lessons-Consciousness/dp/0809016486>>. (Consulta: 10/5/2013).
- REINGHOLD, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- ROBINSON, K. (2011). <http://sv.wikipedia.org/wiki/Robinson_2011>. (Consulta: 10/7/2013).
- RYCHEN, D. S., y HERSH, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- SUROWEICKI, J. (2005). *The Wisdom of Crowd*. En línea, <http://books.google.es/books/about/The_Wisdom_of_Crowds.html?id=hHUsHOHqVzEC&redir_esc=y>. (Consulta: 18/4/2013).
- TARROW, S. (2004). *El poder en movimiento, los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid: Alianza.
- TORRANCE, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition*. Princeton, NJ: Personnel.
- (1976). *Tests de Pensée Créative Manuel*. París: Centre de Psychologie Appliquee (2.ª ed.).

Análisis de la experiencia formativa de un grupo de docentes de Educación Física a través de un Seminario de Investigación-Acción

Marcos A. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Antonio FRAILE ARANDA
y José María FUENTES BLANCO¹

Datos de contacto:

Antonio Fraile Aranda
Universidad de Valladolid
Facultad de Educación
y Trabajo Social
Paseo Belén, 1
47011 Valladolid
Teléfono: 983 42 34 35
E-mail: afraile@mpc.uva.es

Recibido: 10/05/2014
Aceptado: 28/07/2014

RESUMEN

Este artículo recoge la experiencia de un grupo de docentes de Educación Física que participaron durante más de una veintena de años en un programa de formación cooperativa a través de un Seminario de Investigación-Acción. Se trata de dar a conocer cuál fue el grado de consecución de los objetivos inicialmente previstos, así como el desarrollo de dicha experiencia, la opinión de estos docentes sobre la (I.-A.) como medio de formación permanente y qué repercusión ha tenido tanto en su vida profesional como personal. Los resultados muestran el enriquecimiento profesional y personal que, para los participantes en el (S. I.-A.) y su alumnado, ha representado participar en un proceso de investigación/docencia/formación permanente; sin ocultar las dificultades y decepciones que se tuvieron que superar. Estos resultados han surgido de un grupo de discusión en el que participaron algunos de esos profesores, destacando dicha experiencia formativa como una alternativa eficaz y satisfactoria para el desarrollo personal y profesional de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Investigación-acción, grupo de trabajo cooperativo, educación física, formación del profesorado, desarrollo profesional y personal.

1 Marcos A. Fernández Sánchez, Colegio Nuestra Señora de la Consolación, Valladolid; Antonio Fraile Aranda, Universidad de Valladolid; José María Fuentes Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca.

Analysis of the formative experience of a group of physical education teachers via a research-action seminar

ABSTRACT

This article describes the experience of a group of teachers of Physical education who took part in a cooperative training programme through a research- action seminar for more than twenty years. The aim of the article is to highlight the fulfilment of the designed goals, the development of the experience, the teachers' opinion about the (I.-A.) as a means of continuing training and its influence on their private lives. The research based on the above mentioned project carried out by teachers and pupils reveals the personal and professional enrichment achieved by their participation in that training process, without attempting to hide the difficulties and disappointments which they had to overcome. Some of the participants came to the conclusion that such educational experience was an effective and rewarding way for teachers to develop both personally and professionally.

KEYWORDS: Research-action, Cooperative working group, PE (physical education), Teacher training, Personal and professional development.

Antecedentes del Seminario de Investigación-Acción en Educación Física

Mientras escribo este artículo, no puedo olvidar con cierto orgullo y emoción que han pasado veintisiete años desde que, en 1987, comenzase a andar el «Seminario de I.-A. en E. F.» (S. I.-A.) en Valladolid, en el que hemos tenido la suerte de participar, en sus diferentes etapas, más de veinte «vocacionales» de la E. F. Lo mantuvimos vivo hasta que, hace unos años, decidimos seguir reuniéndonos una vez al mes, pero para compartir nuestra amistad alrededor de un café.

Mucho han cambiado las cosas para nuestra profesión desde aquellos inicios en los que un pequeño grupo de maestros especialistas en E. F. y profesores de E. F., decidieron participar en un programa de trabajo cooperativo para intentar mejorar su actividad docente, iniciando una experiencia de formación permanente que tenía como método «aquello» que sonaba tan extraño: la «Investigación-Acción» (I.-A.).

Conocimos los trabajos de Lewin que, en 1946, fue el primero en establecer la (I.-A.) como herramienta para mejorar la práctica social a través de las relaciones inter-grupales. Nos identificábamos con su enfoque, sobre la necesidad de

incluir la acción como parte integrante de la tarea investigadora del profesional de las ciencias sociales, viendo en él y en otros autores una alternativa a las nociones tradicionales que desvinculaban la construcción del conocimiento y su posterior aplicación.

El modelo de (I.-A.) surge como estrategia formativa para: superar diferentes situaciones de insatisfacción por lo que sucede; identificar un problema específico; formular hipótesis/preguntas que nos ayuden a comprobar sus efectos y, por último, buscar transferencias a otros contextos educativos. Esta filosofía de trabajo encajaba con la necesidad de partir de la realidad diversa, que cada uno de nosotros tenía en sus aulas, y resolver los problemas con los que nos enfrentábamos en el día a día.

En el (S. I.-A.), creemos haber comprobado que la (I.-A.) en la práctica educativa posibilitaba nuestra superación continuada y la vinculación entre la teoría y la práctica. Especialmente en estos momentos, cuando nos encontramos ante una vuelta a los modelos técnicos, se debe optar por un tipo de investigación en el aula que se anticipe a las reformas educativas Romera-Iruela (2011).

En España, y más concretamente para nuestro (S. I.-A.), la corriente anglosajona nos marca la dirección a seguir. A finales de la década de los años setenta y comienzos de los ochenta, se recibe en Valladolid a miembros del Centro para la Investigación Aplicada a la Educación (East Anglia) y se participa en los primeros Congresos de (I.-A.) desde una perspectiva crítica que organiza el profesor Martín Rodríguez Rojo en la Universidad de Valladolid en donde se presentan los trabajos de Elliott, Stenhouse, Carr, Kemmis, etc.; siendo a través de seminarios con profesores como se introduce y comparte la (I.-A.) (Sáez y Elliott, 1988).

Desde el comienzo del (S. I.-A.), surge, entre los participantes, un interés por introducirse en el paradigma crítico, buscando un cambio de la situación educativa a través de la acción de sus propios actores, gracias a un proceso de reflexión en el cual participan investigadores e investigados. Para ello, procuramos analizar la realidad del aula y del centro escolar con la idea de transformarlos. Pero, no nos queremos llevar a engaño, no fuimos capaces o quizás ni siquiera supimos cómo llevar a cabo el planteamiento de una auténtica *pedagogía crítica*. Para superar el modelo técnico e interpretativo de nuestra actividad docente hubiera sido necesario hacer un mejor análisis de la realidad político-social de la sociedad en que estábamos, así como saber encontrar cómo responder a las demandas socio-educativas que surgían en nuestros centros educativos.

Analizando el cumplimiento de esa preocupación del Seminario por buscar un cambio en nuestras aulas, que incidiera a medio-largo plazo en la propia sociedad a través de formar ciudadanos críticos, se puede decir que dicho cambio no es fácil de percibir en la actualidad. A su vez, para aquellos docentes que seguimos

en activo, y que pasamos por la experiencia del (S. I.-A.), la situación educativa actual es todavía menos evidente, ya que es muy posible que estemos dedicando nuestros esfuerzos, como dice Cascante Fernández, (2013, 53): *...a proporcionar conocimientos, destrezas y habilidades (competencias) que el sujeto se supone necesita para estar adaptado al orden social impuesto*, olvidando que nuestra función, como educadores identificados con una pedagogía crítica, debería estar dirigida a ayudar a crear verdaderos ciudadanos autónomos, activos, libres y responsables.

La experiencia particular de formación desde Seminario de Investigación-Acción

A finales de los años ochenta, surge como preocupación para nuestro colectivo de profesores de Educación Física (E. F.) encontrar la forma de incluir en el proyecto docente los principios pedagógicos que establece la Reforma Educativa (LOGSE). Se crea la inquietud de obtener una mayor autonomía y desarrollo profesional, más consciente y autodirigido, desde la colaboración con otros compañeros. Se origina la necesidad de una formación permanente, que sirviera como continuidad a los cursos postgrado de (E. F.) que promovió la Subdirección General de Formación del MEC, en 1985, en todo su espacio administrativo.

En Valladolid, en el curso 1987-88, para dar respuesta a dicha necesidad, un grupo de maestros especialistas en (E. F.) (formados en dichos cursos de postgrado) y de profesores de (E. F.) pertenecientes al Centro de Formación del Profesorado (CEP) y coordinados por un profesor universitario, valoraron la necesidad de revisar y reflexionar de forma colaborativa sobre su propia práctica. Para ello, se pone en marcha un grupo de trabajo-seminario cooperativo, tratando de adoptar el modelo ya establecido en el Reino Unido para la formación permanente del profesorado (*Teacher's Center*).

El profesorado de este seminario se plantea como finalidad mejorar su actividad docente, a partir de un programa colaborador basado en la investigación-acción (I.-A.) en el aula. Por lo que adoptó el nombre de «Seminario de I.-A. en E. F.». Para ello, se comienza compartiendo las prácticas y las perspectivas profesionales, desde la heterogeneidad de un profesorado de diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad). El desarrollo profesional se fue perfilando gracias, entre otros aspectos, a que poníamos en común nuestros conocimientos privados, haciendo del aprendizaje de cada uno algo compartido.

El seminario de I.-A. en E. F. (S. I.-A.) ha estado constituido por más de veinte docentes en diferentes etapas, con una media entre diez o doce participantes por curso que ejercían en diferentes centros: públicos, concertados y privados; aunque la mayoría de los componentes pertenecía a la Escuela Pública en Educación Pri-

maria. Para su desarrollo, el programa de formación estableció las siguientes finalidades: a) Buscar una mejoría en la calidad de enseñanza, incorporando a la actividad docente un nuevo modelo de E. F. colaborador y democrático; b) Favorecer el desarrollo profesional de los docentes implicados, a través de una mayor autonomía profesional desde la elaboración de unos materiales curriculares a partir del propio contexto escolar.

Para llevar a cabo las anteriores finalidades se plantearon los siguientes pasos:

Desarrollar, a través de un trabajo de experimentación práctica, un modelo de I.-A. aplicado a la E. F.; buscando una mayor sistematización del conocimiento educativo dentro de esta área.
Crear hábitos de reflexión en los profesores de E. F. participantes, a partir del modelo de I.-A., siguiendo el proceso de: observación y diagnóstico de un problema, búsqueda de estrategias y su posterior puesta en práctica, con el objeto de contribuir de forma práctica a su desarrollo profesional.
Desarrollar un trabajo colaborador que permitiera a los profesores poner en común los avances logrados; siendo el seminario donde se compartían las experiencias docentes y se construían estrategias que resolvieran los problemas surgidos en las clases de EF.
Elaborar materiales para atender a las necesidades detectadas durante las clases de EF.
Incorporar a los alumnos en labores de diseño y revisión de su propio proceso docente.
Divulgar y compartir dicha experiencia con otros profesores.

Objetivos y procedimientos de acción del (S. I.-A.). Fraile y Romo (1991) y Fraile (1992).

El programa de trabajo del seminario cubría, en la mayoría de las ocasiones, ciclos de (I.-A.) con una duración aproximada de tres años por tema, que se distribuía en las siguientes fases/plan de actividades (Fraile, 2002; 2004):

- a) Analizar la situación e iniciar el trabajo grupal: En una primera fase, una vez concretado el tema de estudio para ese ciclo trianual, la labor del grupo de profesores era revisar, a modo de diagnóstico, cuáles eran los problemas que cada uno de ellos observaba en sus aulas. Esto exigía observar y analizar nuestra labor docente y reconocer no solo el significado de la actuación de los alumnos sino sus consecuencias, así como revisar su evolución motriz, afectivo-social y cognitiva.
- b) Elaborar materiales curriculares para resolver los problemas planteados: Nuestra propuesta formativa consistió en implicarnos en la producción de unos materiales curriculares, diseñados y experimentados en nuestros centros escolares, con lo que creemos que no solo alcanzábamos una mayor autonomía profesional sino que nos ayudaba a nuestra formación.
- c) Puesta en práctica del material didáctico y recogida de datos: Una vez diseñado ese material didáctico, cada uno de los participantes se encargó de adaptarlo a cada uno de sus contextos educativos, pues cada centro escolar tenía sus propias necesidades y una temporalización adaptada a las carac-

terísticas de los alumnos. Simultáneamente a la puesta en práctica de esos primeros materiales, se recogían los datos relativos al problema objeto de estudio que se habían diseñado desde el seminario. Para ello, se empleaba básicamente la observación y las entrevistas con el alumnado, recurriendo en algunos casos a estudiantes de Magisterio que participaban voluntariamente, como observadores, en dicho proceso. A través de esa dinámica colaboradora, podíamos analizar y debatir sobre las causas y orígenes de los problemas observados, así como determinar las posibles soluciones. Los datos observados en cada una de las clases se sometían a una revisión y contrastación por parte del resto de los profesores durante las reuniones del Seminario. En este caso, era importante partir de la experiencia y vivencia personal de cada uno de los participantes, recogiendo las anotaciones de los cuadernos de campo del profesorado y del alumnado.

- d) Analizar los datos y realizar propuestas de mejora: Analizados los datos de cada uno de los contextos escolares, desde una perspectiva cualitativa, se contrastaban en grupo los cambios desarrollados en nuestras clases. Asimismo, se elaboraron nuevas propuestas para dar continuidad al proceso en aquellos contenidos que precisaban de más tiempo para su aprendizaje. Por lo tanto, se establecía un proceso de investigación en espiral, como parte del ciclo de (I.-A.), finalizando con unas propuestas que invitaban a nuevas intervenciones. Por último, señalar que una de las finalidades era intercambiar nuestras experiencias y reflexionar sobre las actividades prácticas, analizando los cambios en el alumnado; así como construir nuevas teorías que dieran consistencia al trabajo práctico desarrollado. Sin olvidar la importancia de modificar nuestra actuación práctica diaria en el aula para ir obteniendo una mayor autonomía profesional.
- e) Difusión de la experiencia formativa: Con objeto de difundir nuestra labor investigadora, que permitiera compartir nuestros trabajos con otros docentes, se han ido generando publicaciones (materiales didácticos). Inicialmente, en el año 1993, a partir de una invitación del Ministerio de Educación, se diseñó una propuesta práctica de Expresión Corporal para 4.º de Educación Secundaria. Entre los años 1996 y 2004, se llevan a cabo cuatro publicaciones sobre «actividad física y salud», editadas por las Consejerías de Educación y Cultura/Sanidad y Bienestar Social de la Junta de Castilla y León; un material didáctico sobre atención a la diversidad de la Guía Praxis. Por último, en el año 2008, coordinamos desde el seminario una publicación sobre resolución de conflictos a través de la E. F., publicada en la editorial Graó. Además, se ha venido participando como ponentes en varios cursos de formación para el profesorado de E. F., organizados por diferentes centros nacionales de formación del profesorado.

¿El Seminario de Investigación-Acción alcanzó sus objetivos?

Después de más de veinte años de existencia del grupo, y pasados unos años desde que dejamos de funcionar como tal, era de gran interés comprobar hasta qué punto se habían alcanzado los objetivos que nos propusimos inicialmente desde del Seminario. Además, transcurrido ese tiempo, deseábamos conocer cómo recordaban dicha experiencia los integrantes del Seminario, cómo se mantenía su opinión sobre la (I.-A.) como medio de formación permanente y si percibían algunas transferencias de lo aprendido a sus vidas fuera del ámbito escolar.

Para recabar esa información se organizó un Grupo de Discusión (G. D.). De los participantes, tres de ellos formaron parte del (S. I.-A.) desde su formación y otros tres se fueron incorporando años más tarde. Se decidió que fueran estos los participantes debido a su cercanía y disponibilidad, personas que, habiendo participado en el Seminario de (I.-A.), mantenían con nosotros un contacto personal.

El día 27 de febrero de 2014, en una de las dependencias de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, lugar habitual de reunión del grupo, llevamos a cabo ese (G. D.) en el que participaron seis miembros del (S. I.-A.) y el coordinador del mismo; actuando uno de los autores de este artículo como moderador que se encargó de plantear una serie de preguntas: cómo conocieron la existencia del (S. I.-A.), qué motivó el origen del grupo, qué buscaban, qué ventajas/inconvenientes habían apreciado en el trabajo grupal-cooperativo del seminario, qué aportó a los alumnos el poder incorporarles a labores de diseño y revisión de su propio proceso docente, qué ventajas/inconvenientes habían encontrado en el hecho de haber elaborado y publicado diferentes materiales, qué les había aportado la participación en el (S. I.-A.) a su práctica docente y personal, para terminar con la cuestión de si creían que un seminario de (I.-A.) debería ser un buen modelo de formación permanente para educadores, en este caso, de E. F.

El encuentro duró una hora y cuarenta minutos. El moderador apenas hubo de intervenir y, cuando lo hizo, su actuación estuvo encaminada a dejar claros los mensajes expresados por los participantes y a reconducir el curso de la discusión cuando esta se desviaba del motivo que nos reunía.

El debate fue incentivado con imparcialidad gracias a la breve introducción de la temática a tratar por parte del moderador. Así, para facilitar a los seis participantes en el (G. D.) el recuerdo de lo vivido y la reflexión sobre cómo fue verdaderamente esa experiencia, se les plantearon dos primeras preguntas de la anterior lista como «introdutorias». A partir de ahí, fueron los propios participantes los que guiaron el curso de la discusión. Todo el discurso quedó registrado en una cinta de audio, con el consentimiento previo de todos los miembros del grupo de discusión, para su posterior transcripción y análisis.

Cómo se enteraron de la existencia del (S. I.-A.) y qué les motivó a formar parte del grupo:

- Los participantes recordaban que las circunstancias que dieron origen al (S. I.-A.) estuvieron determinadas por su participación en los cursos de postgrado en E. F. para maestros y/o en la actividad formativa del Centro de Profesores dirigida a la creación de grupos de trabajo (como medio de formación permanente para los docentes) que, en Valladolid, se llevaban a cabo en ese momento.

En los dos casos, el nacimiento del grupo estuvo facilitado por la implicación personal y profesional del coordinador (colaborador, en ese momento, en ambas acciones formativas y conocedor de la metodología de (I.-A.)). Una vez hecha la propuesta, esta cuajó en un buen número de docentes que iniciaron la andadura del seminario.

Los otros tres participantes en el (G. D.) relataron que su incorporación estuvo canalizada por el conocimiento personal de algún miembro del grupo ya existente o por la derivación hacia este a través del Centro de Profesores.

- Lo coincidente en todos los casos tuvo que ver con los motivos por los que todos los participantes en el (GD) se unieron antes o después al grupo y que se podrían resumir en dos:

La gran necesidad de mejora de su práctica como docentes de E. F., centrada en el deseo de mejorar en el conocimiento y aplicación de sus contenidos, metodologías, estrategias, etc. Y la búsqueda de compañeros que les sirvan de apoyo/ayuda, intentando acabar con el sentimiento de «soledad del profesional de la E. F.».

«L1»: —*Como maestro provisional durante diez años, me correspondió impartir diferentes áreas, entre ellas, la E. F., sin tener formación alguna. Decidí hacer el curso de formación y adquirí la especialidad...; consciente de que todavía no era suficiente, busqué un grupo de trabajo.*

«M1»: —*Trabajaba sola en mi centro y «necesitaba» encontrar a otros profesionales de la E. F. con los que compartir mis experiencias.*

«S»: —*Buscaba personas con las que compartir ideas y aplicar técnicas de trabajo en el aula que enriquecieran mi labor docente. Al entrar en el grupo, encontré gente ilusionada con la E. F. en la escuela, haciendo cosas diferentes, a las que me uní de inmediato.*

Todos los participantes valoraron muy positivamente su integración en el (S. I.-A.), diferenciando diversos medios por los que se habían enriquecido de esta experiencia y sus efectos en su vida profesional y personal. A continuación, se recoge lo más significativo:

- Las ventajas que hemos encontrado en haber trabajado de manera cooperativa:

Sentirse acompañados, aprender de los demás, sentirse partícipes de un trabajo compartido; el grupo les «obligaba» a superarse, era un espacio para el diálogo, la reflexión y el desarrollo de la conciencia crítica, etc., tal y como se puede apreciar en los siguientes testimonios:

«L»: —*El grupo tiraba de ti, era «la gasolina» para el trabajo de la semana. Sabías que a la reunión del siguiente jueves debías ir con el trabajo bien hecho, pero no por mandato sino por motivación y compromiso de todos.*

«S»: —*Me sentía partícipe de un trabajo innovador, buscando nuevas alternativas para el trabajo en el aula, ampliando las ideas que cada uno podía tener, aportando las tuyas y recibiendo mucho más de lo que puedes aportar.*

- Aspectos positivos de la incorporación de los alumnos, de sus respectivos centros escolares, en labores de diseño y revisión de su propio proceso docente:

Ayudarles en su proceso madurativo-educativo, al presentarles un modelo docente y metodológico cercano, basado en el diálogo, la reflexión y la implicación, desde una educación democrática. Aprender a reconocer y expresar sentimientos y vivencias. Mejorar la relación profesor-alumno. Mejorar su grado de participación y satisfacción en las clases. Aprender conceptos, conseguir vivencias educativas y formarse como persona, a través de la práctica. Para ello, un instrumento fundamental fue el cuaderno de campo del alumno, diseñado y perfeccionado desde el (S. I.-A.), medio de formación y comunicación con el alumnado.

«S»: —*La auto-evaluación y la co-evaluación han sido un punto fundamental dentro del trabajo cooperativo que llevamos a cabo con el alumnado.*

«Compartido»: —*Creemos que valorar sus progresos, su propio trabajo en la planificación de un proyecto grupal, recibir información crítica y constructiva de sus compañeros, conocer puntos fuertes y débiles en el modo de actuar en un grupo conlleva generar mejores personas, más sociales y cooperativas, preocupadas por la consecución de un objetivo común relativizando los logros personales en favor de un éxito común.*

- De qué modo los materiales elaborados han ayudado a atender las necesidades detectadas y a divulgar y compartir dicha experiencia con otros profesores:

Poder llegar a otros compañeros y aportar algo en la mejora de nuestra área. En relación con nuestra propia capacitación profesional, con respecto a conocer y saber desarrollar el proceso para la elaboración de una publicación: recoger la información, saber transcribirla, expresar y ordenar adecuadamente las ideas, etc.

El uso dado al cuaderno de campo del alumno (diseñado desde el S. I.-A., aunque con matices diferenciales para cada uno de los docentes) ha permitido comprobar cómo les servía para aprender a expresar sentimientos y vivencias, mejorar su capacidad de observación y buscar soluciones a sus dificultades en las clases:

«M2»: —*En algunos casos, estos materiales llegaron a casi todos los centros educativos. Cuando otros compañeros de profesión conocían alguno de nuestros trabajos y te lo hacían saber, sentía una gran satisfacción.*

«L2»: —*Que exalumnos, tras muchos años de abandonar el Instituto, se encuentren contigo y te digan que aún guardan el cuaderno de campo de nuestras clases por todo lo que les aportó, me llena de orgullo.*

- A la pregunta de qué nos ha aportado profesionalmente el (S. I.-A.), las respuestas han sido:

Tomar mayor conciencia de nuestra misión y responsabilidad educativa, utilizando la (E. F.) como un medio; una mayor motivación y compromiso en la mejora de nuestra labor docente; aprender a sistematizar-organizar mejor el trabajo; conocer y dominar nuevas metodologías, activas e innovadoras; abrir nuestra mente a otras perspectivas de intervención en el aula; encontrar y diseñar estrategias para resolver los problemas cotidianos de las clases; enriquecernos de la experiencia de los demás, sentirnos acompañados, arropados en nuestra labor docente, mejorar nuestras habilidades sociales de comunicación: aprender a expresar mejor las vivencias y sentimientos; aprender a hacer y recibir sugerencias y críticas...; desarrollar la conciencia crítica y la búsqueda de soluciones a las necesidades educativas de los alumnos; dar cauce a nuestras inquietudes profesionales de mejora; obtener gran satisfacción al ver que esta nueva forma de trabajo calaba en el alumnado y mejoraba su motivación e implicación.

«M1»: —*Poder compartir en libertad con otros compañeros lo que pasaba en tus clases, escuchar su experiencia, sentirte arropada... salía del grupo «cargada» para toda la semana. Aunque yo fuese la única especialista en E. F. de mi centro, me sentía unida al grupo de «docentes de E. F.».*

«L2»: —*Todos «mamamos» la misma filosofía: queríamos un tipo de educación diferente, innovadora, de calidad, por la que nos cuestionábamos cada día cómo habían salido nuestras clases y cómo*

podíamos mejorarlas. Buscábamos la crítica constructiva para mejorar. Todo esto provocó en mí un gran cambio de mentalidad y, en consecuencia, un gran cambio en mi relación con los alumnos: les di mayor protagonismo y autonomía, les hacía pensar sobre el porqué de las cosas,... y esta evolución me provocó una gran satisfacción personal y profesional.

«S»: —*Al entrar en el grupo, encontré gente ilusionada con la E. F. en la escuela, haciendo cosas diferentes, a las que me enganché de inmediato. Conocer que otros compañeros están diseñando actividades y materiales para trabajar los contenidos de maneras diferentes, anima a reinventarse constantemente, no estancándose en unas clases que se repiten año tras año, lo que implica un constante cambio en la manera de entender una asignatura que al alumnado le gusta más.*

«M2»: —*He de reconocer, para mal, que desde que en 2008 terminó la vida del (S. I.-A.), no innovo ni saco tanto partido a mis clases como cuando el grupo estaba en activo. Todas esas positivas sensaciones y efectos que mis compañeros han relatado, y que he sentido tantas veces, ahora son menos habituales.*

- Las aportaciones al enriquecimiento personal han adquirido tanta o mayor importancia que las anteriores:

Con respecto a la transferencia de la metodología de (I.-A.) a la vida personal de cada uno de nosotros: aprender y acostumbrarnos a reflexionar, a tener una conciencia más crítica sobre el estado de las cosas y cómo mejorarlas; imprimir una mayor implicación en esa «lucha» por no conformarnos con el estado de las cosas y trabajar por cambiarlas, por mejorarlas. Aquí coincidimos todos que nos hemos llevado estos recursos a nuestra vida «extraescolar» (familia, aficiones, otras responsabilidades semi-profesionales...).

En cuanto a la participación directa en el seminario: lograr una estupenda relación personal con la mayoría de los compañeros, sentir su apoyo en nuestra vida, poder formar parte de la suya; mayor motivación y empuje para implicarnos en otros ámbitos de la vida; mejora de nuestro auto-concepto y estima personal para sentirnos capaces de enfrentarnos a otros retos diferentes, etc.

«L1»: —*¡Cuántas meriendas en mi casa de Moretones! La amistad con muchas personas del seminario perdura en el tiempo.*

«M2»: —*Escuchar a «L2» cómo se está implicando a tope por mejorar su comunidad de vecinos, de la que ahora es presidente, es para mí un claro ejemplo de cómo el espíritu del S. I.-A. sigue vivo en nosotros.*

«L2»: —*Esa formación conseguida a base de años en el (S. I.-A.) tiene una transferencia a lo largo de la vida y se «sale fuera»: tanto cuan-*

do íbamos a hacer deporte de orientación con los chicos como cuando solucionábamos dificultades domésticas.

- Consideramos que un Seminario de (I.-A.) es un magnífico modelo de formación permanente en el ámbito educativo:

Nos parece un modelo estupendo de formación permanente, por todo lo expuesto hasta ahora..., pero no lo vemos fomentado en los planes actuales. La mayor parte de la oferta de formación de los centros de formación del profesorado y universidades se refiere a cursos *on line*, alguno presencial y se propone la creación de grupos de trabajo, pero solo en los propios centros, y ha desaparecido la figura del «asesor del área de (E. F.)» en muchos centros de profesores. Sentimos que la motivación e inquietud por mejorar del profesorado es grande, pero no se fomentan los medios adecuados para dar cauce a un aprendizaje cooperativo, la base de la experiencia que os estamos contando y que tantas satisfacciones nos ha dado.

«S»: —*Por supuesto, la pertenencia a un grupo de trabajo te hace estar en constante disposición al cambio. Siempre con una mentalidad abierta a probar nuevas experiencias, nuevas formas de actuar, de enfocar los diferentes contenidos, etc.*

«M2»: —*No podemos pensar que la pobre existencia de grupos de trabajo en la actualidad responde a una falta de inquietud en el profesorado. Los docentes estamos deseosos por mejorar, pero se necesita el estímulo y los medios necesarios para ello. Creo que la administración educativa no está interesada en invertir en ello porque no interesa crear conciencias críticas en nuestra sociedad.*

- Todos reconocemos y valoramos el papel del coordinador del grupo de trabajo en su puesta en marcha, evolución y logro de los objetivos planteados:
 - Ninguno había oído hablar de la (I.-A.). Él nos presentó esta metodología de trabajo y modelo de formación. Nos costó entrar, como él dice: «nos costó dos años quitarnos la careta», en alusión a la gran dificultad inicial que todos los miembros del (S. I.-A.) tuvimos en reconocer nuestras dificultades y carencias, en aceptar y dar sugerencias entre compañeros, etc. Pero nunca se ha conformado con una sola opción, todos nos enriquecíamos con su experiencia y propuestas de innovación para el (S. I.-A.).
 - Facilitador: para cambiar nuestra dinámica individualista a un verdadero trabajo cooperativo.
 - Orientador: guía cuando el grupo «se atascaba» o no sabía cómo encauzar su energía y expectativas.
 - El primero en implicarse en el proyecto, el más disciplinado en el trabajo, el que antes se planteaba un nuevo reto cada curso. Con esa implicación, nos

marcaba un camino y presentaba un modelo de exigencia y superación constante.

- Pero no todo ha sido un camino de rosas, el proceso no ha estado exento de dificultades e inconvenientes:
 - A las personas que participamos en el (S. I.-A.) cuando ya llevábamos varios años en funcionamiento nos costó «coger el ritmo» de trabajo, adaptarnos a la dinámica, etc. En ese periodo de «adaptación», sentíamos que podíamos aportar muy poco, costaba aceptar críticas, saber reconocer y expresar sentimientos, atreverse a expresar sugerencias, etc.
 - Para todos «los pioneros»: no tener un referente curricular tan definido y desarrollado como el actual.

Discusión

El primer interrogante del estudio es *conocer cuáles fueron los motivos de un grupo de profesores y profesoras para participar en el (S. I.-A.):*

Los profesores participantes en el grupo de discusión hemos indicado, entre otras, que las motivaciones para participar en el seminario fueron: el deseo de aprender y mejorar nuestra práctica docente, buscar la forma de adquirir los contenidos propios de la E. F., encontrar las metodologías (estrategias) que posibilitaran una educación democrática y participativa, «llegar a los alumnos» para guiarlos en su desarrollo personal, etc. Al mismo tiempo, desde una mirada personal, contar con verdaderos compañeros de apoyo/ayuda para intentar cambiar/mejorar la realidad con la que cada uno nos encontrábamos en nuestras clases, en nuestro centro educativo y en el pueblo o barrio donde estábamos.

Como ya se recogía en los primeros documentos sobre las finalidades del seminario, recogidos en Fraile y Romo (1991) y Fraile (1992), lo expresado anteriormente por los miembros del grupo viene a ratificar su inequívoca identificación con la necesidad de renovación pedagógica que, en la década de los ochenta, sentían muchos docentes. La formación inicial y permanente, en algunos casos, se impregnó de un movimiento pedagógico crítico, más tarde favorecido por la Reforma Educativa LOGSE; aunque, también, para otros docentes esos cambios solamente tenían un carácter de novedad que se modificaba sin unos principios claros de actuación docente, propios de visiones técnicas de la enseñanza.

Coincidiendo con Martínez Bonafé (2013) y Cascante Fernández (2013), los profesionales que han venido participando en este tipo de proyectos, según avanza su experiencia, encuentran a través de la (I.-A.) un modelo de desarrollo profesional. En nuestro caso, el gusto por aprender y, con ello, cambiar el tipo de práctica docente y adquirir un desarrollo profesional eran las principales motivaciones del profesorado.

¿Con su participación en el (S. I.-A.), los profesores han alcanzado un mejor desarrollo profesional y personal?

La respuesta de este colectivo coincide en haber sentido que su participación en el (S. I.-A.) les ha ayudado a ser mejores profesionales; concretamente, les ha permitido adquirir recursos personales que antes no tenían. De acuerdo con Stenhouse (1987; 1991) y Elliott (1993), entre las finalidades del seminario se encontraba establecer una «nueva» metodología de enseñanza a través de la (I.-A.) y, con ello, desarrollar un tipo de investigación desde la práctica que representara una alternativa al modelo seguido desde las tradiciones positivistas para llegar a la explicación desde teorías generales, asumiendo que el investigador era el único experto y manipulador de la realidad en un mundo pasivo.

Nuestra *capacitación profesional* se ha enriquecido en múltiples aspectos ya que, a través de la práctica docente, hemos podido: Tomar mayor conciencia de nuestra misión y responsabilidad educativa, utilizando la educación física más como un medio que como una finalidad educativa. Obtener una mayor motivación y compromiso para la mejora de nuestra labor docente, empujados por la acción del grupo. Aprender a sistematizar-organizar mejor el trabajo a partir de conocer y dominar nuevas metodologías activas e innovadoras, así como abrir nuestra mente a otras perspectivas de intervención en el aula, encontrar y diseñar estrategias para resolver las dificultades y los problemas cotidianos de las clases. Por tanto, la experiencia profesional compartida entre los demás miembros del (S. I.-A.) nos ha permitido activar nuestra labor docente.

Desde un ámbito personal, el seminario nos ha ayudado a mejorar nuestras habilidades sociales: aprender a expresar mejor las vivencias y sentimientos; aprender a hacer y recibir sugerencias y críticas, desarrollar la conciencia crítica para buscar soluciones a las necesidades educativas de los alumnos, comprobando que esta nueva forma de trabajo se transfería hacia el alumnado repercutiendo de forma positiva en su motivación e implicación hacia los aprendizajes. Además, en este plano personal, el desarrollo del seminario ha ayudado a establecer una relación de amistad entre los compañeros; mayor motivación y empuje para implicarnos en otros ámbitos de la vida; mejora de nuestro auto-concepto y estima personal para sentirnos capaces de enfrentarnos a otros retos diferentes, etc.

Por último, a través de las publicaciones y cursos impartidos, se ha podido realizar una labor de divulgación de lo aprendido, pudiendo llegar a otros compañeros con objeto de aportar algo en la mejora de nuestra área.

De acuerdo con las anteriores valoraciones, destacamos uno de los testimonios de los compañeros: *...nuestra participación en el seminario nos ha ayudado a desarrollar la conciencia crítica y la búsqueda de soluciones a las necesidades educativas de los alumnos; a dar cauce a nuestras inquietudes profesionales de mejora de las clases de E. F.*

Según avanzó el seminario, fuimos asumiendo otras responsabilidades en el centro escolar (tutores de grupo y profesores de otras áreas, secretaría, dirección, etc.) y todos coinciden en seguir utilizando la metodología de (I.-A.) en sus nuevos trabajos. Además, seguían participando en las reuniones del (S. I.-A.) aún cuando habían «dejado» la E. F. También, se reconoce una transferencia extra-profesional de nuestra experiencia en el (S. I.-A.) al ámbito personal, que se entiende en el testimonio: *...hemos conseguido aprender y acostumbrarnos a reflexionar, a tener una conciencia más crítica sobre el estado de las cosas y cómo mejorarlas; imprimir una mayor implicación en esa «lucha» por no conformarnos con el estado de las cosas y trabajar por cambiarlas...*

El aspecto «clave» para el éxito de esta formación, en ello coincidimos todos, ha sido *el trabajo cooperativo*. Los testimonios hablan de sentirse arropados y catalizados por el grupo, y de cómo esa acción cooperativa nos ayudó a intentar mejorar nuestra realidad profesional (Susman y Evered, 1978; Stenhouse, 1987; Palacios, 2008; Velázquez *et al.*, 2014), al considerar que una de las características de la (I.-A.) es la participación cooperativa de los protagonistas, con la finalidad no solo de producir conocimientos, sino de aprender a actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los actores.

Se reconoce, por parte de todos, la dificultad de adoptar una perspectiva crítica, ya que hubiera sido necesario hacer un profundo análisis de la realidad político-social de la sociedad en que hemos vivido y llegar a elaborar una respuesta de mejora coherente con esa situación. Coincidiendo con lo que Cascante Fernández (2013) sugiere que hacen hoy la mayoría de los movimientos ligados a la (I.-A.) en el ámbito educativo, a lo máximo que llegamos como (S. I.-A.), y no en todas las situaciones, fue a ayudarnos entre todos a mejorar, en lo que fue posible, la realidad de nuestro centro educativo particular y de sus protagonistas, especialmente en las clases de E. F.

Por tanto, a partir de lo indicado anteriormente, los profesores participantes consideran que el seminario les ayudó en su desarrollo no solo profesional, con una clara incidencia en la mejora de su práctica docente en el ámbito de la E. F., a partir de introducir nuevas finalidades, estrategias para enseñar y para evaluar, sino en el escenario personal adquiriendo hábitos de desarrollo cooperativo que nos han llevado a establecer gratos lazos de amistad que perduran entre todos los participantes, una vez finalizada dicha experiencia formativa.

¿Cómo repercutió en el alumnado ese desarrollo profesional y personal adquirido en el (S. I.-A.)?

Hemos coincidido en que una de nuestras mayores satisfacciones fue comprobar cómo el alumnado se involucraba en la metodología de (I.-A.) y utilizaba, de

forma cada vez más relevante, la reflexión, el diálogo y el deseo de mejora. De acuerdo con Pina Bartolomé (1986), Johnson y Holubec (1999), etc., ha sido gratificante para nosotros incorporar esta investigación/pedagogía cooperativa al alumnado. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo ayuda a que los estudiantes trabajen juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo (Johnson *et al.*, 1999).

Los profesores participantes hemos coincidido que con la finalización del (S. I.-A.) se ha perdido la oportunidad de seguir compartiendo entre todos nuestras experiencias del aula con el alumnado, adoptando un modelo de enseñanza en el que está presente una visión más técnica que de cuestionamiento crítico. De este modo, seguimos actuando los que estamos en activo. Coincidiendo con Cascante Fernández (2013), los docentes en la actualidad estamos dedicando nuestros esfuerzos, a: *...proporcionar conocimientos, destrezas y habilidades (competencias) que el sujeto se supone necesita para estar adaptado al orden social impuesto...*, y no para mejorar, desde una perspectiva crítica, la realidad presente. En la práctica diaria, se aprecia cómo al alumnado le cuesta reflexionar y participar en la toma de decisiones de su proceso educativo, aspectos que estaban muy presentes en el (S. I.-A.), como parte de un movimiento de cambio y transformación de nuestro entorno educativo.

Por tanto, se aprecia que el papel de los estudiantes alcanzó mayor protagonismo, gracias a nuestra participación en el seminario, compartiendo sus conocimientos desde un aprendizaje cooperativo y diseñando propuestas que incidían en el propio diseño curricular. La finalización del seminario dificulta poder seguir compartiendo nuestras experiencias docentes, limitando nuestra capacidad de encontrar soluciones ante las nuevas problemáticas con las que nos encontramos en nuestra actividad docente.

¿La participación en un seminario de (I.-A.) se puede considerar un buen modelo de formación permanente para el profesorado?

Tras más de veinte años de trayectoria del grupo, ¿quién se atreve a decir que no? Quizás esa sea la mejor prueba de que es un modelo «exportable». Esta idea estaría de acuerdo con lo expresado por autores como, entre otros muchos, los históricos de la (I.-A.) Stenhouse, 1987; Elliott (1993). A partir del contexto español, autores como Fraile (2002), López Pastor (2005) y Romera-Iruela (2011) consideran que la (I.-A.) es una excelente metodología para desarrollar en la formación inicial y permanente del profesorado. Como ejemplo de esta creencia pedagógica, el profesorado del seminario considera que:

la experiencia vivida nos demuestra que los seminarios de (I.-A.) representan uno de los mejores modelos de formación permanente para el

profesorado de E. F., ya que estos grupos asumen el reto de reelaborar, adaptar y mejorar la práctica educativa a través de un trabajo de indagación cooperativa.

De acuerdo con Rodríguez Rojo (1997), lo más importante no es el contenido de lo acordado (durante el seminario), sino el proceso seguido para llegar a ese acuerdo.

Al igual que López Pastor (2005), creemos que la experiencia vivida en el (S. I.-A.) nos demuestra que los S. I.-A. representan uno de los mejores modelos de formación permanente para el profesorado de E. F., ya que estos grupos asumen el reto de reelaborar, adaptar y mejorar la práctica educativa a través de un trabajo de indagación cooperativa. Su actividad sería deseable que estuviese en estrecha relación con la universidad (se debería hablar de una concepción de la universidad al servicio de la escuela, de forma que se ayuden mutuamente). Todo ello partiendo de unas convicciones educativas, de unas finalidades concretas y explícitas. Dichas ideas se traducen en propuestas prácticas concretas, así como en la elaboración, por parte del seminario, de materiales curriculares, guías didácticas y protocolos de actuación que puedan ser útiles en la práctica educativa. Elaborados a partir de la reflexión sobre la práctica.

No obstante, no creemos que se trate de un modelo fácil de desarrollar y reproducir. A las personas que participamos en el (S. I.-A.), al comenzar nos costó entender y «coger el ritmo» de trabajo, cambiar nuestra dinámica individualista a un verdadero trabajo cooperativo, dar participación activa a nuestro alumnado, cambiar el tipo de enseñar y evaluar, etc.; así, durante ese periodo de «adaptación» sentíamos que podíamos aportar muy poco, nos costaba aceptar críticas, saber reconocer y expresar sentimientos, atrevernos a expresar sugerencias, etc.; que echase a andar dependió mucho del empeño del coordinador y, en ocasiones, de los centros de formación permanente que apoyaron esta iniciativa; «eran otros tiempos». Hoy, la mayor parte de la oferta de formación institucional carece de este modelo de aprendizaje compartido, ya que es «no presencial». Los docentes seguimos estando deseosos por mejorar nuestra práctica docente, pero se necesita el estímulo y los medios necesarios para ello. Al parecer, la administración educativa no está interesada en invertir en ello, por presupuesto y, quién sabe, si también se debe a que no interesa favorecer el desarrollo de conciencias críticas en nuestra sociedad. Especialmente, cuando nos vemos inmersos en una reforma que la mayoría del profesorado cuestiona y que no tiene, como se merece, un apartado para dar mayor protagonismo al desarrollo profesional y personal de los docentes.

Por tanto, según lo indicado por los participantes, este modelo de seminario se considera muy adecuado para hacer extensible un método de formación per-

manente basado en el aprendizaje compartido, desde una perspectiva crítica que ayude al profesorado a intervenir sobre la realidad del aula para transformarla.

Conclusiones

Recogidas las aportaciones de los participantes en el grupo de discusión, las conclusiones a las que se ha llegado nos dicen que integrantes del seminario de (I.-A.):

- Desarrollamos, a través de un trabajo de experimentación práctica, un modelo de (I.-A.) aplicado a la E. F.
- Logramos convertir la reflexión en un hábito, a partir del modelo de (I.-A.), siguiendo el proceso de: observación y diagnóstico de un problema, búsqueda de estrategias y su posterior puesta en práctica.
- Incorporamos a los alumnos en labores de diseño y revisión de su propio proceso docente.
- Aprendemos a desarrollar un verdadero trabajo cooperativo, compartiendo nuestras experiencias docentes, apoyándonos y construyendo juntos estrategias que intentan resolver los problemas surgidos en nuestras clases.
- Elaboramos materiales para atender a las necesidades detectadas durante las clases de E. F. Y divulgamos esa experiencia con otros profesores.
- Y, con ello, contribuimos de una manera muy notable a nuestro desarrollo profesional y personal.

Aún con esta valoración tan positiva, recordamos que el camino no ha estado exento de dificultades y decepciones, entre las más destacadas:

- Dificultades: cambiar nuestra dinámica individualista a un verdadero trabajo cooperativo, ser capaces de «poner encima de la mesa» nuestras dificultades en clase y aceptar las sugerencias de los compañeros, por último, llevar al día la importante exigencia de trabajo que, a veces, marcaba el grupo, etc.
- Decepciones: reconocer que no intentamos llevar a cabo un planteamiento puro de pedagogía crítica; porque, en la mayoría de los casos, aunque nos sentíamos parte de un movimiento de transformación, nos faltó ir un poco más allá de nuestro gimnasio/patio.

Mirando al futuro

El grupo se disolvió como (S. I.-A.) hace seis años, seguimos siendo buenos amigos. Para las personas que aún trabajamos en un centro educativo, el «apagón» puede haber ido llegando poco a poco y quizás no nos estemos dando cuen-

ta. Solos en nuestra clase de E. F. es difícil «estar al día». Pero «llevamos la semilla dentro» y nos va a ser imposible no intentar mejorarlo. Esperamos que muchos profesionales, no solo de la E. F., pudieran conocer y vivir una experiencia cooperativa desde la (I.-A.) como la que aquí se recoge. Ya que nos parece una de las propuestas más eficaces y satisfactorias para mantener viva la actividad profesional, estando inmersos en una acción por la mejora docente. Cada uno de nosotros por separado hubiese abandonado años atrás, la fuerza del grupo te impulsa y da una dimensión mucho más amplia a tu dedicación. ¡Ánimo!

Agradecimientos

- A todos y cada uno de los profesionales que, en algún momento de larga vida del (S. I.-A.), han contribuido a su puesta en marcha y desarrollo: Ángel Abajo Casado, Alvaro Aragón Martín, Higinio Arribas Cubero, Ester Antón Acebo, Cecilio Aragón Arribas, Julia M.^a Asensio Leal, Carlos Becares, Luis Domínguez Tomás, Felicidad Fernández Rubio, Marcos A. Fernández Sánchez, Sebastián Francés López, Santiago de Frutos Pérez, Mercedes Frutos San Miguel, Santiago Gutiérrez Cardeñosa, José Luis Lobato Iglesias, Miguel Muñoz Gutiérrez, Leonardo Pérez Alfonso, Carmen Romo Velasco, Alberto Ruiz Sánchez, José Luis Sánchez Toquero, Luis Alberto Sanz Bastardo, Susana Sanz Manso, M.^a Victoria Vián Barón, José A. Vinagrero Ávila... Coordinador del (S. I.-A.): Antonio Fraile Aranda.
- Todos los anteriores coincidimos en varias cosas, la primera en agradecer al coordinador del (S. I.-A.), su entrega y generosidad con nosotros. ¡Gracias!
- Especial recuerdo para nuestros compañeros que nos dejaron: Enrique Peñas, Toña Rodríguez y Paula Aguado:

*Se te oye antes de llegar / Produces ondas de gozo, ilusión y fuego /
Llegas como un beso / Rompes con la mirada / Compartiendo amistad /
Persiguiendo sueños / Sin mirar atrás [...]*

*En el regazo de la amistad eres senda, camino, proyectos / Un soplo
de brisa / Una puerta abierta / Una tarde de lluvia / Regalo de los dioses
/ Que tanto, tanto, se te echa de menos.*

Publicaciones desde el Seminario de Investigación-Acción

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Fraile Aranda, A. (coord.), Abajo Casado, A., Aragón Martín, A., Aragón Arribas, C., Asensio Leal, J. M.,... Vinagrero Ávila, J. (1993). <i>Materiales didácticos. E. Física. 2</i>. MEC.• Fraile Aranda, A. (coord.), Abajo Casado, A., Aguado Monjas, P., Arribas Cubero, H., Domínguez Tomás, L., Fernández Rubio, F.,... Vian Barón, M. V. (1996). <i>Actividad física y salud en la escuela</i>. Junta de Castilla y León. |
|--|

<ul style="list-style-type: none">• Fraile Aranda, A. (coord.), Aguado Monjas, P., Antón Acedo, E., Fernández Sánchez, M., De Frutos Pérez, S., Frutos San Miguel, M.,... Romo Velasco, C. (2003). <i>Actividad física y salud. E. Secundaria</i>. Junta de Castilla y León.
<ul style="list-style-type: none">• Fraile Aranda, A. (coord.), Aguado, P., Díez, M. T., Fernández, M., Frutos, M., Pérez Alonso, L., Romo Velasco, C. (2003). <i>Atender a la diversidad en Educación Física</i>. Guía Praxis para el profesorado de ESO. Barcelona: Praxis, 699-780.
<ul style="list-style-type: none">• Fraile Aranda, A. (coord.), Aguado Monjas, P., Aragón Martín, A., Fernández Sánchez, M., De Frutos Pérez, S., Frutos San Miguel, M.,... Sanz Manso, S. (2004). <i>Actividad física y salud. E. infantil</i>. Junta de Castilla y León.
<ul style="list-style-type: none">• Fraile Aranda, A. (coord.), Aguado Monjas, P., Aragón Martín, A., Fernández Sánchez, M., De Frutos Pérez, S., Frutos San Miguel, M.,... Vinagrero Ávila, J. A. (2004). <i>Actividad física y salud. E. primaria</i>. Junta de Castilla y León.
<ul style="list-style-type: none">• Fraile, A. (coord.), Aguado, P., Díez, M. T., Fernández, M., Frutos, M., De Frutos, S.,... Sanz, L. A. (2004). «La educación física en la sociedad del conocimiento: valoraciones desde un seminario permanente de profesores». <i>Tándem: Didáctica de la Educación Física</i>, 23, 38-49.
<ul style="list-style-type: none">• Fraile Aranda, A. (coord.), Aguado Monjas, P., Díez, M., Fernández Sánchez, M., De Frutos Pérez, S., Frutos San Miguel Pérez, L., Rodríguez, H., y Romo, C. (2008). <i>Los conflictos en las clases de educación física y algunas estrategias para su resolución</i>. En A. Fraile (coord.), J. V. Ruiz, C. Velázquez y V. M. López Pastor (2008). <i>Los conflictos en las clases de educación física y algunas estrategias para su resolución</i>. Barcelona: Graó.

Referencias bibliográficas

- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2013). «Investigación-Acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto)». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 77, 45-63.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FRAILE ARANDA, A. (1992). «Alternativa a la formación permanente en Educación Física». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, 97-107.
- (1995). «La Investigación-Acción: Instrumento de formación para el profesorado de Educación Física». *APUNTS de Educación Física y Deportes*, 42, 46-52.
- (2002). «El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de E. Física». *Contextos Educativos*, 5, 101-122.
- (2004). «El profesor de Educación Física como investigador de su práctica». *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 15, 37-49.
- FRAILE ARANDA, A., y ROMO VELASCO, C. (1991). «Investigación-acción en la Educación Física». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10, 225-236.
- FRAILE, A. (coord.), RUIZ, J. V., VELÁZQUEZ, C., y LÓPEZ PASTOR, V. M. (2008). *Los conflictos en las clases de educación física y algunas estrategias para su resolución*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

- JOHNSON, D., JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ PASTOR, V. (coord.), MONJAS AGUADO, R., BARBA MARTÍN, J. J., SUBTIL MARUGÁN, P., GONZÁLEZ PASCUAL, M., GARCÍA DE LA PUENTE, J. M., y MARTÍN, M. I. (2005). «Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia». Revista digital: *efdeportes*, 90.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2013). «Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 77, 23-35.
- PALACIOS, M. R. (2008). «Otra manera de formarse». *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 48-71.
- PINA, M. B. (1986). «La investigación cooperativa». *Educar*, 10 (1986), 51-78. Disponible, a 5 de marzo de 2014, en: <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22327/1/90666.pdf>>.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- ROMERA-RUELA, M. J. (2011). «La investigación-acción en la formación del profesorado». *Revista Española de Documentación Científica*, 34, 4, 597-614.
- SÁEZ, M. J., y ELLIOTT, J. (1988). «La investigación en la acción en España: un proceso que empieza». *Revista de Educación*, 287, 255-265.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C., FRAILE ARANDA, A., y LÓPEZ PASTOR, V. M. (2014). «Aprendizaje cooperativo en Educación Física». *Movimento*, Porto Alegre, 20, 1, 239-259.

AUTORES

Vicente Manzano-Arrondo. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, doctor en Psicología, doctor en Psicopedagogía y diplomado en estudios avanzados en Economía Regional. Es profesor titular en asignaturas de investigación del comportamiento humano en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla (España). Forma parte de varios grupos de movilización, investigación, acción y transformación social, como «Universidad y compromiso social» y «Otra investigación es posible». Sus publicaciones (<<http://personal.us.es/vmanzano/public/>>.) versan sobre la metodología de la investigación, la universidad, el poder y la opresión. En 2010, recibió el premio al mejor profesor por parte del colectivo de estudiantes de psicología de España.

Azril Bacal Roij. Licenciado en Ciencias Agrícolas y Economía, máster y licenciado en Sociología, estudios de posgrado en Antropología, Psicología, Extensión agrícola y Desarrollo rural. Es padre de tres hijos y tiene cuatro nietos. Ha sido profesor universitario en Perú, México, EE. UU. y España. Es miembro de la directiva del comité de investigación (RC10) de la Asociación Internacional de Sociología (ISA) sobre «Participación, Democracia Organizacional y Autogestión» y del RC05 sobre «nacionalismo, relaciones raciales y étnicas». Forma parte de varias organizaciones y redes de la sociedad civil organizada y de educación popular, tales como Amigos de la Tierra, Universidad y Compromiso Social y Povação (Porto Alegre, RGS, Brasil) y de varios movimientos sociales por la justicia y paz, tales como Foro Social Mundial, Foro Mundial de Educación, y «Tierra y Libertad», en el Perú. Exmiembro del Instituto Paulo Freire. Sus publicaciones (ver Google) versan sobre: la psicología social del poder, la colonización y descolonización de la identidad étnica, la equidad y cohesión social en la educación superior en América Latina y el Perú (proyecto ALFA/RIAPE-3); etnicidad, discriminación étnica e identidad étnica; calidad de vida en el trabajo y democratización en América Latina; educación para una cultura de paz; movimientos sociales y educación transformadora; teorías del desarrollo, desarrollo rural, etno-desarrollo; prevención y gestión no-violenta de conflictos asociados con el agua, ambiente y cambio climático. Escribe poesía y sus poemas están publicados en varias antologías en Suecia y México. Participa como comentarista en la prensa local de Uppsala, Suecia.

Zesar Martínez García es doctor en Sociología y profesor de Metodología de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Ha realizado trabajos de investigación sobre participación socio-política y sobre investigación-acción. Su línea de investigación actual está relacionada con acción colectiva, dinamización comunitaria y metodologías participativas. En este momento trabaja en proyectos relacionados con esas temáticas en el Instituto Hegoa y en la Fundación Joxemi Zumalabe.

Gustavo Esteva Figueroa es activista social e intelectual público desprofesionalizado. Trabaja en forma independiente y en organizaciones y redes locales, nacionales e internacionales, algunas de las cuales ha contribuido a crear, como el Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales, la Universidad de la Tierra en Oaxaca, la Red Intercultural de Acción Autónoma y la International Network for Cultural Alternatives to Development. Fue asesor de los zapatistas en su diálogo con el Gobierno y participó en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Es columnista de *La Jornada*. Ha recibido numerosas distinciones académicas y ha publicado más de treinta libros y cientos de ensayos. Vive en un pueblo zapoteco de Oaxaca, en el sur de México.

Francisco Zamora-Polo. Profesor contratado doctor en la Universidad de Extremadura en el Departamento de Ingeniería Mecánica, Energética y de los Materiales. Doctor por la Universidad de Extremadura, máster en Formación y Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior e Ingeniero Industrial (premio extraordinario). Su investigación docente se centra en el desarrollo de competencias éticas. Es miembro del Grupo de Innovación Didáctica «Ética del profesorado universitario», ha participado en numerosos proyectos de innovación docente relacionados con esta temática, es miembro del equipo coordinador de dos libros que abordan la relación entre ética y universidad, proponiendo actividades docentes para su desarrollo en las clases universitarias.

M.^a Isabel Sánchez-Hernández. Actualmente es docente e investigadora en la Universidad de Extremadura de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales. Doctora con mención europea (Univ. de Extremadura), máster en *Organización y Dirección de Recursos Humanos (Univ. Politécnica de Madrid)*, *MSc en Economía (Univ. of Aberdeen, UK)*, licenciada en CC. Económicas (Univ. Autónoma de Madrid). Su línea principal de investigación es la RSC y la Gestión de RRHH. Acostumbrada a trabajar en contextos internacionales y multidisciplinares, ha colaborado en varios proyectos de acción tutorial e innovación docente vinculados con la inclusión de la ética y la responsabilidad social universitaria generando producción científica en congresos como Edulearn y publicaciones en revistas internacionales.

Dolores Gallardo-Vázquez. Profesora titular de universidad de la Universidad de Extremadura. Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Extremadura (1998). Máster en Formación y Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (2011). Máster en Dirección y Gestión en Instituciones de Educación Superior (2011). Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Sevilla (1989). Investiga en temas de RSC, Divulgación de Información y Capital In-

telectual. En la línea de la RSC, y más concretamente de la RS Universitaria, destaca su participación en jornadas, seminarios, proyectos de innovación docente, presentación de comunicaciones a congresos así como publicación de trabajos en revistas internacionales.

Francisco Hipólito-Ojalvo. Profesor ayudante en la Universidad de Extremadura en el Departamento de Ingeniería Mecánica, Energética y de los Materiales. Arquitecto por la Universidad de Sevilla, donde ha investigado e impartido docencia. Cuenta con una amplia experiencia profesional, ha obtenido nueve primeros premios en concursos y ha sido director de dieciocho convenios de colaboración universidad-empresa. Es miembro del Grupo de Innovación Didáctica «Ética del profesorado universitario», participando en el desarrollo de proyectos de innovación didáctica en el ámbito de la ingeniería.

Alejandro Navas y Blanca Galván son activistas sociales que diversifican su labor entre la Comunidad de Investigación, Acción y Desarrollo para Superar la Opresión y labores de voluntariado. En el mundo universitario, han colaborado en la organización del congreso *La Universidad Comprometida: Visiones de universidad al servicio del bien común*; y, en el grado de psicología de la Universidad de Sevilla, donde cursan estudios y participan en la delegación de alumnos.

Yaelle Cacho Sánchez. Doctora en Derecho por la Universidad de Cantabria (2005), es profesora de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales en la Universidad de Cantabria (UC). Es directora del Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ACOIDE) de la UC desde el año 2009 y directora del Área de Cooperación, Igualdad y Compromiso Social desde 2013. Ha compaginado su trayectoria docente e investigadora con el desempeño de actividades profesionales, como ser miembro de la delegación española ante el Comité Especial sobre Responsabilidad de los Funcionarios y Expertos de las Naciones Unidas, o experta asesora de la delegación española en la reunión del CONUN del Consejo de la Unión Europea, en 2010.

Lucía Llano Martínez. Licenciada en Derecho por la Universidad del País Vasco (1999-2004). Máster en Dirección de Recursos Humanos por el Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid (2007), actualmente, está realizando su tesis en materia de cooperación internacional para el desarrollo en la Universidad de Cantabria. Trabaja como técnico del Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo en la Universidad de Cantabria, desde 2009. Además, ha trabajado como técnico de apoyo de los responsables de proyectos de integración en la Unión Europea y Consolidación de la Paz, en la Oficina Técnica de Cooperación Los Balcanes de la AECID y en la agencia de Naciones Unidas, UN Women, en Camboya.

Mariano Gutiérrez Tapias. Doctor en Ciencias de la Educación por la UNED. Profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia (España). Autor de cinco libros de carácter didáctico y de numerosos artículos científicos en diversas revistas de España, Venezuela y México, así como numerosos capítulos de libros. Ha sido director de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia y actuado como director de tesis doctorales de alumnos de Brasil y España. Ha formado parte del comité organizador y científico de un gran número de congresos internacionales y mundiales en el ámbito educativo, actuando como ponente en los mismos. Líneas de investigación: inteligencia emocional, gestión del talento, orientación y tutoría y estilos de aprendizaje.

José Luis García Cué. Doctor en Educación, UNED, España. Maestro en Ciencias en Cómputo Aplicado e Ing. Mecánico en Electrónica. Trabajo: profesor investigador adjunto, PSEI-Estadística, Campus Montecillo, Colegio de Postgraduados, México. Líneas de investigación: educación, desarrollo humano, estilos de aprendizaje y TIC. Artículos científicos publicados: dieciocho en los últimos cinco años. Libro reciente: *Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*, editado por la Fundación Colegio de Postgraduados. Participación en congresos internacionales sobre educación, TIC, estadística y estilos de aprendizaje. Director de tesis en niveles de maestría y doctorado. Participación activa en la Red América Latina y Unión Europea (REDALUE).

Marcos Antonio Fernández Sánchez es graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Pontificia de Salamanca. Maestro especialista en Educación Física y en Educación Especial por la Universidad de León. Profesor de Educación Física en el Colegio Nuestra Señora de la Consolación de Valladolid.

Antonio Fraile Aranda es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con una tesis que lleva por título *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física a través de la investigación acción*. Licenciado en Educación Física (INEF Barcelona). Catedrático de Didáctica de Expresión Corporal en la Facultad de Educación Universidad de Valladolid. Miembro de la Red Nacional de Evaluación formativa para la Educación Superior. *Coach* deportivo por la Federación Española de Fútbol y la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid. Co-director de la revista *Tándem de Didáctica de la Educación Física*. Graó.

José María Fuentes es doctor en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Máster en Psicología del Deporte. Máster en Psicología sofrológica. Máster en Psicología Clínica Infantil. Profesor encargado de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca, en la que imparte Metodología de la investigación en el Ámbito de la Actividad Física y del Deporte y Psicología de la Actividad Física y del Deporte, ambas del grado de CAFYD.

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA
DE ESCUELAS NORMALES»

1) Normativa general

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales* (RIFOP), que publica tres números al año (abril, agosto y diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP <www.aufop.org> y <www.aufop.com>, así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atener para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la sede social de la revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los/las autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte de papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (disquete o CD-R), en Word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte de papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de dieciocho páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de cien palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesauro Europeo de la Educación, al Tesauro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesauro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del/la autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve *curriculum*, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del/la autor/a o autores/as.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA, *Publication Manual* (2001, 5.^a ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales» (Delors, 1996, 61).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada *referencias bibliográficas* en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula solo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- Para libros:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- Para revistas:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). «Título del artículo». Título de la Revista, volumen (número), páginas.
- Para capítulos de libros:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). «Título del capítulo». En Nombre Apellidos (editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, Joaquín, y ARMENGOL, Carme (eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, Xexús R. (2002). «El conflicto como contenido didáctico». En Martín Rodríguez Rojo (coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, Rosario (2002). «Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, Antonio (2004). «La agonía de la escuela». *El País*, 12 de abril, 23.
- Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, Daniel P., y ZEICHNER, Kenneth, M. (1988). «Critical pedagogy and teacher education» [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- Consultas en Internet:** MORAL SANTA-ELLA, Cristina (2001). «La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, estatus sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su estatus, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo, y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las ciencias de la educación: pedagogía, psicología, didácticas especiales, antropología, filosofía, sociología de la educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son estas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, universidad y departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo doce palabras), resumen del contenido. En el mismo deberán constar los siguientes ítems: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de abril, agosto y diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la sede social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista de papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la sede social de la RIFOP/REIFOP es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos para publicar de entre los informados positivamente en las condiciones ya señaladas y según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al/la autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

2.7) Sobre la propiedad intelectual

Tal como se explicita en el apartado anterior, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad propietaria de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus versiones impresa y digital), reservándose todos los derechos sobre los artículos publicados en ellas. Cualquier reproducción de los mismos por otra revista o medio de difusión de la producción intelectual deberá ser autorizada por la AUFOP. Por otra parte, la mera remisión de un artículo a la versión impresa y/o digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* supone la aceptación de estas condiciones.

2.8) Sobre la exigencia de originalidad

Los artículos que se reciban en la sede social de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (versiones impresa y digital), deberán venir acompañados de una carta en la que su autor o autores acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:

NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):

DIRECCIÓN:

CALLE/PLAZA: NÚMERO:

CIUDAD: PROVINCIA:

PAÍS: CÓDIGO POSTAL:

TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS):

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

PRECIOS PARA 2014

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en <www.aufop.com>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c n.º 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
Facultad de Educación • Despacho II de Psicoogía
San Juan Bosco, 7
E-50009 Zaragoza

(También se puede remitir por correo electrónico a: <emipal@unizar.es>.

FIRMADO

