



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidària

L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament  
com a estratègies de treball

Maria Antonia Buenaventura Rubio



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



## TESI DOCTORAL

### **L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidària**

L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com a estratègies de treball

Presentada:

Maria Antonia Buenaventura Rubio

Dirigida:

Jaume del Campo Sorribas

Ruth Vilà Baños



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2020



# TESI DOCTORAL

## **L'EDUCACIÓ SUPERIOR EN EL DESENVOLUPAMENT D'UNA CIUTADANIA COMPROMESA, PARTICIPATIVA I SOLIDÀRIA**

L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com a estratègies de treball

Tesi doctoral presentada per:  
Maria Antonia Buenaventura Rubio

2020



# **L'EDUCACIÓ SUPERIOR EN EL DESENVOLUPAMENT D'UNA CIUTADANIA COMPROMESA, PARTICIPATIVA I SOLIDÀRIA**

L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com a estratègies de treball

Programa Doctorat  
Educació i Societat

Tesi doctoral presentada per:  
**Maria Antonia Buenaventura Rubio**

Directors:  
**Jaume del Campo Sorribas (Tutor)**  
**Ruth Vilà Baños**

Correcció lingüística del català: Marc Guevara Claramunt

Disseny portada: Montse Farré Corbera

Maquetació: Kit-book Serveis Editorials

## AGRAÏMENTS

Escriure una tesi doctoral és un camí en què t'acompanyen moltes persones, i sense elles no hauria estat possible dur-la a terme. Sento un immens agraïment per totes les persones que han format part d'aquest llarg i constant procés de recerca i que m'han encoratjat a seguir en moments de feblesa. Agraïxo als meus directors de tesi, Jaume del Campo i Ruth Vilà, el seu suport i acompanyament, i per creure en el meu projecte.

Agraïxo molt profundament a la meva família que hagi estat en tot moment al meu costat. A la meva mare pel seu suport incondicional i al meu pare, allà on sigui. I a les meves filles pel seu suport, acompanyament i reconeixement, l'Olalla i la Marta. Als companys i companyes pels seus ànims, els amics i amigues sempre pendents dels avançaments, el respecte mostrat i les ganes de retrobar-nos. També a la meva parella per acompanyar-me durant tot aquest temps.

Un agraïment especial als estudiants i voluntaris que han participat en els programes desenvolupats i la recerca, perquè sense ells no hauria estat possible el treball i l'estudi. La seva implicació, compromís i constància sempre ha anat més enllà de les tasques encomanades.

Agraïxo als membres de les comunitats pewenches del sud de Xile i a les comunitats amazigues del sud del Marroc la bona acollida i amabilitat, la transferència dels seus sabers i el reconeixement al treball realitzat, les ganes de col·laborar i aportar la seva veu per a la millora de les accions i la recerca.

I, per acabar, agraïxo molt especialment a aquelles persones que han fet possible avançar en la recerca i l'estudi al territori, per creure en el projecte i les meves idees. Sense ells i tot el seu equip no haurien estat possibles els anys previs de diagnòstic, d'execució dels programes i l'avaluació. Una menció a totes les institucions universitàries, entitats i organitzacions que han donat suport econòmicament i amb recursos humans als programes que després han estat objecte d'estudi de la recerca.





# ÍNDEX

## MARC TEÒRIC

<b>CAPÍTOL 1. REPTES I OPORTUNITATS SOCIOEDUCATIVES A LA UNIVERSITAT DEL SEGLE XXI .....</b>	<b>29</b>
<b>Introducció .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1. L'educació universitària en procés de transformació: alguns reptes socials i educatius com oportunitats de canvi .....</b>	<b>29</b>
1.1.1. <i>Ciutadania global: entre la localitat i la globalitat .....</i>	32
1.1.2. <i>Una formació holística i global basada en la complexitat .....</i>	33
1.1.3. <i>La reflexió sobre l'acció i la pràctica.....</i>	35
1.1.4. <i>Ètica i valors com a principis fonamentals del desenvolupament de la persona .....</i>	36
<b>1.2. L'educació superior del segle XXI més social i sostenible: reptes emergents .....</b>	<b>37</b>
1.2.1. <i>Evolució del concepte de desenvolupament de la persona i la influència en l'educació superior .....</i>	42
1.2.2. <i>Les accions transformadores de la responsabilitat social universitària .....</i>	44
1.2.3. <i>Algunes conceptualitzacions sobre l'organització i la responsabilitat social universitària.....</i>	45
<b>1.3. El treball social la disciplina més propera a la responsabilitat social universitària .....</b>	<b>48</b>
1.3.1. <i>La recerca comunitària i la transferència de coneixement .....</i>	50
1.3.2. <i>Un perfil docent amb habilitats socials i educatives.....</i>	51
<b>CAPÍTOL 2. ESTRATÈGIES D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE A L'EDUCACIÓ SUPERIOR PER UN DESENVOLUPAMENT HUMÀ, SOCIAL I SOSTENIBLE.....</b>	<b>57</b>
<b>Introducció .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1. Aprenentatge servei i educació superior .....</b>	<b>58</b>
2.1.1. <i>Conceptualització pedagògica de l'aprenentatge servei .....</i>	60
2.1.2. <i>Aportacions constructivistes a l'aprenentatge servei .....</i>	61
2.1.3. <i>L'aprenentatge servei és diferent d'altres pràctiques educatives .....</i>	62
2.1.4. <i>Trets característics de la metodologia d'aprenentatge servei a l'educació superior .....</i>	64

2.1.5. Objectius de l'aprenentatge servei a l'educació superior.....	67
2.1.6. Requisits bàsics de la metodologia.....	67
<b>2.2. Competències desenvolupades per estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei .....</b>	<b>78</b>
<b>2.3. La cooperació al desenvolupament a la Universitat.....</b>	<b>80</b>
2.3.1. L'educació per al desenvolupament a la Universitat .....	83
<b>2.4. El pràcticum a l'educació superior: un model de referència .....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTOL 3. UNA CIUTADANIA COMPROMESA AMB ELS DRETS HUMANS I LA JUSTÍCIA SOCIAL .....</b>	<b>93</b>
<b>Introducció .....</b>	<b>93</b>
<b>3.1. Els drets humans, drets fonamentals i socials: origen, evolució i fonamentació .....</b>	<b>93</b>
3.1.1. Evolució drets humans en el segle XX.....	94
3.1.2. Fonaments dels drets humans: aportacions de la teoria de John Rawls i la teoria de Carlos Nino.....	95
3.1.3. Drets Humans i El relativisme cultural.....	96
<b>3.2. Ciutadania intercultural: un projecte polític, social i cultural.....</b>	<b>97</b>
3.2.1. Dimensions i tipus de ciutadania, l'evolució del concepte .....	97
3.2.2. Les dimensions de la Interculturalitat .....	99
<b>3.3. La comunitat ecològica i sostenible.....</b>	<b>106</b>
3.3.1. Les xarxes relacionals en l'ecosistema de la comunitat.....	107
3.3.2. Conèixer i reconèixer la realitat social.....	109
3.3.3. L'entrada del professional a la comunitat.....	111
3.3.4. L'apoderament, un procés compartit entre el professional i el ciutadà.....	113
<b>3.4. La construcció dels sabers, interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat.....</b>	<b>115</b>
3.4.1. El treball conjunt en els equips .....	116
3.4.2. Les interaccions i relacions interpersonals en els equips .....	118
3.4.3. Relacions de confiança en els equips .....	118
3.4.4. Rols i lideratges en els equips .....	120

## PERSPECTIVA METODOLÒGICA I EMPÍRICA

<b>CAPÍTOL 4. FINALITAT I OBJECTIUS DE LA RECERCA .....</b>	<b>125</b>
<b>Introducció.....</b>	<b>125</b>
<b>4.1. Les preguntes, la finalitat i els objectius de la recerca.....</b>	<b>125</b>
4.1.1. <i>Preguntes de la recerca.....</i>	125
4.1.2. <i>Finalitat de la recerca.....</i>	126
4.1.3. <i>Objectius de la recerca.....</i>	126
<b>CAPÍTOL 5. L'ESTUDI COMPARAT DE CASOS .....</b>	<b>129</b>
<b>Introducció.....</b>	<b>129</b>
<b>5.1. Qüestions ontològiques, epistemològiques i metodològiques de la recerca.....</b>	<b>129</b>
5.1.1. <i>Enfocament qualitatiu-interpretatiu i enfocament quantitatiu.....</i>	130
<b>5.2. La comparació des casos o estudi múltiple .....</b>	<b>130</b>
5.2.1. <i>Investigar a través d'un cas.....</i>	131
5.2.2. <i>Criteris de selecció dels casos.....</i>	133
5.2.3. <i>La sincronia i diacronia de la recerca.....</i>	133
5.2.4. <i>Disseny de la investigació comparativa dels casos.....</i>	134
5.2.5. <i>Participants de la recerca qualitativa i mostra quantitativa .....</i>	137
5.2.6. <i>Categories i subcategories d'anàlisi de la recerca.....</i>	137
<b>5.3. Estratègies i tècniques de recollida d'informació.....</b>	<b>139</b>
5.3.1. <i>L'anàlisi de materials i documents.....</i>	142
5.3.2. <i>L'observació participant i el diari de camp d'autoreflexió.....</i>	143
5.3.3. <i>Les diferents modalitats d'entrevistes.....</i>	145
5.3.4. <i>Els qüestionaris als estudiants.....</i>	146
<b>5.4. Anàlisi de la informació .....</b>	<b>149</b>
5.4.1. <i>Anàlisi qualitativa de la informació.....</i>	151
5.4.2. <i>Anàlisi quantitativa de la informació.....</i>	152
<b>5.5. Criteris de rigor científic i ètica de la investigadora .....</b>	<b>152</b>

<b>CAPÍTOL 6. PRÀCTIQUES INTERNACIONALS PROFESSIONALS EN L'ÀMBIT DE LA COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT «PROGRAMA DE SUPORT A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL BILINGÜE A LES ESCOLES DE L'ALTO BIO BIO» .....</b>	<b>157</b>
<b>Introducció .....</b>	<b>157</b>
<b>6.1. Immersió a l'espai social d'intervenció al sud de Xile: els pobles originaris pewenches .....</b>	<b>159</b>
<b>6.2. Disseny del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</b>	<b>160</b>
6.2.1. <i>Planificació del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</i>	<i>166</i>
6.2.2. <i>Execució del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</i>	<i>169</i>
6.2.3. <i>Avaluació del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</i>	<i>172</i>
<b>6.3. Anàlisi de la informació del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</b>	<b>173</b>
6.3.1. <i>Estratègies d'ensenyament-aprenentatge a l'educació superior en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</i>	<i>173</i>
6.3.2. <i>Continguts educatius per al desenvolupament humà, social i sostenible en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</i>	<i>182</i>
6.3.3. <i>Impacte a l'alumnat, desenvolupament de competències i valors en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</i>	<i>187</i>
6.3.4. <i>Reconeixement de la realitat social i apoderament comunitari en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</i>	<i>194</i>
6.3.5. <i>Incidència a l'educació superior de l'aprenentatge servei, l'educació i la cooperació al desenvolupament en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....</i>	<i>204</i>

<b>CAPÍTOL 7. APRENENTATGE SERVEI, COOPERACIÓ, SOLIDARITAT I EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT PROGRAMA «ELS SOMRIURES DELS CASALS» A LES ESCOLES RURAL DEL MARROC .....</b>	<b>209</b>
<b>Introducció .....</b>	<b>209</b>
<b>7.1. Immersió a l'espai social d'intervenció al sud-est del Marroc: els pobles originaris amazighs.....</b>	<b>210</b>
<b>7.2. Disseny del programa «Els somriures dels casals» .....</b>	<b>213</b>
7.2.1. <i>Planificació del programa «Els somriures dels casals».....</i>	217
7.2.2. <i>Execució del programa «Els somriures dels casals» .....</i>	220
7.2.3. <i>Avaluació del programa «Els somriures dels casals».....</i>	222
<b>7.3. Anàlisi de la informació «Els somriures dels casals» .....</b>	<b>223</b>
7.3.1. <i>Estratègies d'ensenyament-aprenentatge a l'educació superior     en el programa «Els somriures dels casals» .....</i>	223
7.3.2. <i>Continguts educatius per al desenvolupament humà, social i     sostenible en el programa «Els somriures dels casals» .....</i>	228
7.3.3. <i>Impacte a l'alumnat, desenvolupament de competències i valors     en el programa «els somriures dels casals».....</i>	233
7.3.4. <i>Reconeixement i apoderament comunitari en el programa     «Els somriures dels casals».....</i>	244
7.3.5. <i>Incidència en l'educació superior de l'aprenentatge servei, l'educació     i la cooperació al desenvolupament en el programa     «Els somriures dels casals».....</i>	253

## **RESULTATS I CONCLUSIONS**

<b>CAPÍTOL 8. AFINITATS I PARTICULARITATS DELS CASOS .....</b>	<b>259</b>
<b>Introducció .....</b>	<b>259</b>
<b>8.1. Afinitats i particularitats entre el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» a Xile i el programa «Els somriures dels casals» a les escoles rurals del Marroc.....</b>	<b>261</b>
8.1.1. <i>Punts d'encontre en els programes i la docència de les dues experiències.....</i>	261
8.1.2. <i>Identificació dels elements similars en els estudiants que participen     en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació     al desenvolupament en les dues experiències .....</i>	265
8.1.3. <i>Aspectes coincidents en les comunitats participants en els programes.....</i>	267
<b>8.2. Particularitats del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» a Xile i el programa «Els somriures dels casals» a les escoles rurals del Marroc.....</b>	<b>271</b>

8.2.1. Diferències entre els programes i la docència en les dues experiències .....	271
8.2.2. Singularitats de la participació dels estudiants en les dues experiències.....	272
8.2.3. Les diferents percepcions de les comunitats que participen en les experiències .....	274

## **CAPÍTOL 9. CONCLUSIONS, PROSPECTIVA I LIMITACIONS**

<b>DE LA RECERCA.....</b>	<b>277</b>
<b>Introducció.....</b>	<b>277</b>
<b>9.1. Conclusions de la recerca.....</b>	<b>277</b>
9.1.1. <i>Noves perspectives de l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament en la formació de ciutadans compromesos, participatius i solidaris a l'educació superior.....</i>	<i>278</i>
9.1.2. <i>Factors d'impacte que afavoreixen l'assoliment de competències en els estudiants que participen en projectes de cooperació al desenvolupament amb la metodologia de l'aprenentatge servei.....</i>	<i>284</i>
9.1.3. <i>Valorar la manera que la intervenció social en els projectes d'aprenentatge servei contribueix al desenvolupament de les comunitats que participen en processos de canvi .....</i>	<i>287</i>
<b>9.2. Limitacions de la recerca.....</b>	<b>290</b>
<b>9.3. Futures investigacions i prospectiva .....</b>	<b>291</b>

## **MENCIÓN INTERNACIONAL AL TITULO DE DOCTORA**

<b>I. Presentación y conclusiones de la investigación.....</b>	<b>295</b>
<b>II. Conclusiones, prospectiva y limitaciones de la investigación .....</b>	<b>300</b>
<b>III. Conclusiones de la investigación .....</b>	<b>300</b>
1. <i>Nuevas perspectivas del aprendizaje servicio y la cooperación al desarrollo en la formación de ciudadanos comprometidos, participativos y solidarios en la educación superior.....</i>	<i>300</i>
2. <i>Factores de impacto que favorecen el logro de competencias en los estudiantes que participan en proyectos de cooperación al desarrollo con la metodología del aprendizaje servicio .....</i>	<i>307</i>
3. <i>Valorar la manera que la intervención social en los proyectos de aprendizaje servicio contribuye al desarrollo de las comunidades que participan en procesos de cambio.....</i>	<i>311</i>
<b>IV. Limitaciones de la investigación .....</b>	<b>314</b>
<b>V. Futuras investigaciones y prospectiva .....</b>	<b>315</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>319</b>

# ÍNDIX DE TAULES I FIGURES

## TAULES

Taula 1. Declaracions Internacionals orientades al desenvolupament humà, social i sostenible .....	41
Taula 2. Principis epistemològics humanístics des d'una perspectiva hermenèutica. ....	52
Taula 3. Característiques i requisits per a un docent de l'educació superior .....	54
Taula 4. Trets característics de la metodologia de l'aprenentatge servei .....	66
Taula 5. Etapes d'un projecte d'aprenentatge servei .....	73
Taula 6. Etapes d'un model d'avaluació de projectes d'aprenentatge servei.....	74
Taula 7. Competències desenvolupades en la participació en projectes d'aprenentatge servei.....	79
Taula 8. Declaracions i resolucions sobre cooperació al desenvolupament i els pobles originaris .....	82
Taula 9. Dimensions de l'educació per al desenvolupament.....	84
Taula 10. Documents de referència en Drets humans, cooperació i sostenibilitat a les universitats vinculats a la responsabilitat social universitària i a l'aprenentatge servei.....	87
Taula 11. Dimensions aprenentatge en el pràcticum.....	90
Taula 12. Espais d'aprenentatge i desenvolupament de competències en el pràcticum.....	90
Taula 13. Noves conceptualitzacions de ciutadania .....	98
Taula 14. Dimensions de la interculturalitat .....	100
Taula 15. Competència comunicativa intercultural.....	104
Taula 16. Tipus de xarxes relacionals .....	108
Taula 17. Contextualització intervenció comunitària.....	110
Taula 18. Components de l'apoderament .....	113
Taula 19. Objectius, categories i subcategories.....	138
Taula 20. Criteris i tècniques de recollida de dades .....	140
Taula 21. Instrument, perfil, nombre i temporalització recollida de dades CAS1 .....	141
Taula 22. Instrument, perfil, nombre i temporalització recollida de dades. CAS2 .....	142
Taula 23. Dimensions, variables i ítem d'anàlisi quantitatiu, CAS2 .....	147
Taula 24. Eixos transversals del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....	166
Taula 25. Objectius del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....	166



Taula 26. Objectius del curs de formació a estudiants participants del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....	168
Taula 27. Avaluació dels components del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....	172
Taula 28. Productes elaborats en el marc del «Programa de suport a l'EIB a les escoles de l'Alto Bio Bio».....	191
Taula 29. Línies d'actuació de l'Oficina ApS, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona .....	210
Taula 30. Objectius del projecte «Els somriures dels casals» .....	217
Taula 31. Objectius generals del programa «Els somriures dels casals».....	218
Taula 32. Objectius de Desenvolupament Sostenible del programa «Els somriures dels casals» .....	218
Taula 33. Fases del programa d'aprenentatge servei «Els somriures dels casals» .....	219
Taula 34. Avaluació dels components «Els somriures dels casals» .....	222
Taula 35. Diagnòstic participatiu «Els somriures dels casals».....	248
Taula 36. Afinitats entre el «Programa de suport a l'EIB a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile» i «Els somriures dels casals».....	260
Taula 37. Continguts dels blocs de formació en programes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament .....	264
Taula 38. Competències desenvolupades en la participació en projectes d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament en el segon estudi de cas.....	274
Taula 39. Servei de qualitat en un projecte d'aprenentatge servei en cooperació al desenvolupament .....	285
Taula 39a. Servicio de calidad en un proyecto de aprendizaje servicio en cooperación al desarrollo.....	309

## FIGURES

Figura 1. Evolució Índex de Desenvolupament humà PNUD 1990-2018 .....	44
Figura 2. Funcions de la Universitat .....	47
Figura 3. Aportacions de l'aprenentatge servei a la missió de la universitat i la comunitat .....	59
Figura 4. Coresponsabilitat en el procés educatiu per a una transformació social .....	60
Figura 5. Quadrants de l'aprenentatge servei .....	63
Figura 6. Objectius de la metodologia d'aprenentatge servei en el context universitari .....	67
Figura 7. Requisits bàsics de la metodologia d'aprenentatge servei .....	68
Figura 8. Els valors, les normes, les conductes, les actituds i les emocions .....	68
Figura 9. Cicle d'aprenentatge de Kolb.....	76

Figura 10. Piràmide de l'aprenentatge de Lewin .....	77
Figura 11. La construcció del jo en relació als altres .....	105
Figura 12. Planificació inicial abans del disseny de la recerca .....	131
Figura 13. Estructura i organització de la recerca .....	132
Figura 14. Temporalització de la recerca .....	134
Figura 15. Disseny i objectius de l'estudi comparat dels casos .....	136
Figura 16. Disseny de l'anàlisi de la informació dels casos.....	150
Figura 17. Procés d'anàlisi de dades qualitatives.....	151
Figura 18. Organigrama del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....	171
Figura 19. Creació dels equips d'intervenció al territori i de servei comunitari en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....	176
Figura 20. Relació entre els agents que intervenen a la comunitat en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio».....	178
Figura 21. Construcció dels projecte conjunt en «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» .....	180
Figura 22. Recerca i transferència de coneixements en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio».....	206
Figura 23. Organigrama «Els somriures dels casals» .....	221
Figura 24. Organització dels grups «Els somriures dels casals».....	224
Figura 25. Components de les pràctiques professionals i els projectes d'aprenentatge servei internacionals .....	283
Figura 25a. Componentes de las prácticas profesionales y los proyectos de aprendizaje servicio internacionales.....	307

## QUADRES

Quadre 1. Escoles on s'ubica el projecte de l'Alto Bio Bio, nombre d'alumnes, docents i educadors tradicionals (2008-2009) .....	163
Quadre 2. Relació de programes i projectes desenvolupats CAS 1.....	169

## IMATGES

Imatge 1. Immersió a territori a les comunitats indígenes de l'Alto Bio Bio (2005-2006) .....	160
Imatge 2. Mapa de Xile i ubicació comuna del Bio Bio. VIII Regió .....	161
Imatge 3. Zona d'intervenció i del servei a les escoles de l'Alto Bio Bio.....	161
Imatge 4. Riu Bio Bio, un dels rius principals de Xile.....	162

Imatge 5. Dirigent indígena, principal medi de transport i comunicació entre les comunes (2011) .....	162
Imatge 6. Escola Callaqui i escola de Trapa-Trapa (2011) .....	163
Imatge 7. Els diferents sabers en la formació d'estudiants a l'educació superior .....	168
Imatge 8. Recull de fotografies del Seminari Llengua i Educació, 2007-2008. Ralko Lepoi.....	181
Imatge 9. Escola de Butalebum, serralada dels Andes, frontera Xile-Argentina (2009).....	195
Imatge 10. Moments formatius en metodologies participatives als educadors tradicionals i d'aplicació d'aprenentatges a les escoles.....	197
Imatge 11. Membre del Ministeri d'Educació, pewenche i Educador tradicional durant formacions que es van oferir a tota la comunitat .....	198
Imatge 12. Imatges formació de la filmació i formació del documental CHÜB KIMÜN (2009-2010).....	202
Imatge 13. Valoració de la configuració de xarxes comunitàries en el programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio (2011) .....	203
Imatge 14. Els mons i cosmovisions en relació en el programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.....	207
Imatge 15. Immersió al territori sud-est marroquí .....	212
Imatge 16. Territori d'intervenció i servei comunitari a Tafraout Sidi Ali .....	215
Imatge 17. Sector escolar Abu Kalid, escola d'Efniger al desert del Sàhara .....	216
Imatge 18. Monitors locals, voluntaris i aprenentatge servei, docents, membres de la comunitat i famílies (2016) .....	246
Imatge 19. Població Sidi Ali Tafraout 2016 .....	249
Imatge 20. Mostra del servei realitzat al territori (2015-2016 i 2016-2017) .....	251
Imatge 21. Moments del servei (2015-2016) .....	256

## GRÀFICS

Gràfica 1. La interculturalitat, la comunitat, l'aprenentatge servei i la cooperació .....	228
Gràfica 2. Competències del pensament crític .....	236
Gràfica 3. Competències per a la ciutadania i la transformació social .....	237
Gràfica 4. Competències interpersonals .....	238
Gràfica 5. Competències personals .....	240
Gràfica 6. Competències per a realització de projectes .....	242
Gràfica 7. Competències professionals.....	243
Gràfica 8. La solidaritat, la comunitat, l'aprenentatge servei i cooperació.....	243

Gràfica 9. La confiança i la comunitat .....	246
Gràfica 10. El respecte, la comunitat, l'aprenentatge servei i cooperació.....	247
Gràfica 11. Transformació social, aprenentatge servei, comunitat i cooperació .....	252
Gràfica 12. Responsabilitat, comunitat, aprenentatge servei i cooperació .....	253
Gràfica 13. Motivació professional «Els somriures dels casals».....	254
Gràfica 14. Eixos d'anàlisi i variables del programa «Els somriures dels casals» .....	255

## **ANNEXES**

- Annex 1. Disseny Indicadors d'avaluació de programa
- Annex 2. Disseny Diari de camp
- Annex 3. Disseny Notes de camp
- Annex 4. Disseny Entrevistes en profunditat
- Annex 5. Disseny Entrevistes als estudiants d'aprenentatge servei
- Annex 6. Disseny Entrevistes en Grup a Estudiants
- Annex 7. Disseny Qüestionari a estudiants d'aprenentatge servei
- Annex 8. Disseny Categories, subcategories d'anàlisi
- Annex 9. Codis Atlas-ti5 i processament informació qualitativa
- Annex 10. Matriu anàlisi SPSS18 i anàlisi quantitatiu
- Annex 11. Memòria del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» 2007-2008
- Annex 12 . «Curs formació per les pràctiques professionals dels estudiants de treball social i educació social» 2008-2009
- Annex 13. Memòria del «Llibre pedagògic: Disseny i producció de material didàctic com a eina de suport a la transmissió cultural en la EIB»
- Annex 14. Memòria del «Programa de recuperació dels continguts culturals aplicat al disseny de tecnologies productives»
- Annex 15. Memòria del «Programa de recuperació de tecnologies productives a les escoles de l'Alto Bio Bio»
- Annex 16. Memòria «Relats Aimares, explicats per avis de Sant Andrés de Machaca, Bolívia»
- Annex 17. Memòria del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile. Fase 2»
- Annex 18. Memòria del «Projecte de formació audiovisual dirigida a educadors tradicionals de la comuna de l'Alto Bio Bio a Xile»
- Annex 19. Memòria del «Disseny participatiu comunitari de materials didàctics a Sant Andrés de Machaca, Bolívia»

- Annex 20. Memòria del «Seminari de sensibilització a la cooperació des de l'acció social, el desenvolupament intercultural i el treball comunitari»
- Annex 21. Disseny «Avaluació del programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»
- Annex 22. «Curso de capacitación de practicantes y voluntariado de las escuelas de trabajo social y educación social de la Universidad Ramon Llull, para la inserción en proyectos en comunidades indígenas de la comuna del Alto Bio Bio» 2007-2008
- Annex 23. Recull de productes elaborats en el marc del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»
- Annex 24. Memòria «Els somriures dels casals» 2014-2015
- Annex 25. Memòria «Els somriures dels casals» 2015-2016
- Annex 26. Memòria «Els somriures dels casals» 2016-2017
- Annex 27. Disseny Avaluació del programa els somriures dels casals
- Annex 28. Vídeo ARBAT TARBAT. Els somriures dels casals, 2016
- Annex 29. Transcripcions entrevistes CAS 1
- Annex 30. Transcripcions entrevistes CAS 2

## RESUM

Reptes, oportunitats educatives i socials apareixen com un nou ordre social en l'era de la globalització que afecta totes les esferes de la vida quotidiana. La universitat, constituïda des dels seus principis per servir a l'ésser humà, evoluciona de diverses formes arran dels canvis produïts. Les declaracions de la UNESCO, els Drets Humans i el mateix Pla Bolonya impliquen alguns desafiaments per a la universitat, entre ells, la inclusió de metodologies en l'educació superior adequades a les exigències d'una universitat més propera a la societat que afavoreixen la missió i la responsabilitat social de la universitat.

L'aprenentatge servei és una estratègia d'ensenyament-aprenentatge orientada a la qualitat educativa per a la transformació social. Combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un projecte en què els participants es formen treballant sobre les necessitats reals del seu entorn amb l'objectiu de millorar-lo. Es tracta d'una proposta innovadora que vincula estretament el servei voluntari a la comunitat i l'aprenentatge de coneixements, habilitats i valors proposats per diferents ensenyaments de l'educació superior, que afavoreix l'adquisició de competències professionals i personals. La cooperació i educació al desenvolupament és l'altra estratègia proposada, en què l'educació basada en la ciutadania intercultural, els drets humans i la intervenció comunitària proporcionen espais de debat i reflexió entre els participants per a la presa de consciència de la justícia social, la solidaritat i el compromís ciutadà global i local, que en l'educació superior es tradueixen en l'obtenció dels Objectius de Desenvolupament Sostenible.

La comparació de dos estudis de cas, el «*Programa de suport de l'EIB a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile*» i «*Els somriures dels casals*» a les escoles del sud-est del Marroc, desenvolupades en el Pràcticum de treball i educació social i en el marc d'un projecte d'aprenentatge servei transversal, respectivament permeten l'anàlisi de les experiències a partir de l'opinió dels actors participants –estudiants, docents i comunitat. A través de la triangulació d'entrevistes, grups de discussió i qüestionaris, la investigadora aporta coneixement sobre la contribució de les estratègies educatives com l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament a l'educació superior, les motivacions i factors d'impacte dels estudiants que afavoreixen l'assoliment de competències i la influència dels programes en el desenvolupament de les comunitats.



## **ABSTRACT**

Challenges, educational and social opportunities affect all spheres of everyday life and also appear as a new social order in the era of globalization. The University which has been created from its origins to serve human beings and society, evolves in different ways as a result of the produced changes. UNESCO's statements, human rights definitions and the Bologna Plan itself, imply some challenges for the Universities, such as the inclusion in higher education of new methodologies which are appropriate to the demands of a University closer to society and also to favour the mission and the University social responsibility.

The «Service Learning» approach is a strategy of teaching-learning oriented towards educational quality for social transformation. It combines learning processes and community service into a project in which participants are trained working on the real needs of their environment with the aim of improving it. This is an innovative proposal that closely links voluntary service to the community and the learning of knowledge, skills and values proposed by different teachings of higher education lessons, which benefits the acquisition of professional and personal skills. Development cooperation and education is the other proposed strategy, in which education based on intercultural citizenship, human rights and community intervention provide spaces for debate and reflection among participants in order to increase the awareness of social justice, solidarity and commitment to the global and local citizens, which in higher education translates into the achievement of the Sustainable Development Goals.

The comparison of two case studies, the «EIB support program in the Alto Bio Bio schools in Chile» and «Els somriures dels casals» in the schools of southeast Morocco, developed in the Practicum of social work and social education within the framework of an interdisciplinary service learning project, respectively, allow the analysis of experiences based on the opinion of the participants — students, teachers and community, as a whole. Through the triangulation of interviews, discussion groups and questionnaires, the researcher contributes to give more knowledge about educational strategies such as service learning and development cooperation to higher education, the motivations and student's impact factors which help the achievement of competences and the influence of the programs in the development of the communities.





## PRESENTACIÓ

La utopía está en el horizonte.  
Camino dos pasos,  
Ella se aleja dos pasos

Ella está en el horizonte.  
Me acerco dos pasos,  
ella se aleja dos pasos más.  
Camino diez pasos  
y el horizonte se corre  
diez pasos más allá.  
Por mucho que yo camine  
nunca la voy a alcanzar.  
¿Para qué sirve la utopía?  
Sirve para eso:  
para caminar.

Eduardo Galeano

Els primers passos d'aquest estudi comencen el 2005, pocs anys després que a l'estat espanyol i a Catalunya es comencin a obrir les portes del món de la cooperació internacional al desenvolupament a diferents institucions i òrgans, entre els quals, la universitat. Un interès personal i professional per conèixer el sentit de les pràctiques professionals en l'àmbit de la cooperació, per esbrinar com es duen a terme, per saber el sentiment i pensament dels participants, les experiències personals i les limitacions de la intervenció del món universitari es comencen a dilucidar en els primers projectes sorgits del diagnòstic professional i el disseny de programes adequats a les pràctiques professionals dels estudiants que desitjaven adquirir experiència en un país de l'Amèrica Llatina.

En realitat, però, la recerca i la tesi doctoral s'inicien el 2011-2012 amb la recollida de les primeres dades i l'obtenció dels primers resultats de la recerca, que serà ampliada en un segon moment del treball de camp recollit durant el període 2014-2015, 2015-2016 i 2016-2017. La informació recollida, analitzada i estudiada forma part d'un engranatge en el qual cavalquen dos programes desenvolupats en dos continents geogràfics distints, l'Amèrica Llatina i l'Àfrica, a Xile i al Marroc, respectivament. Es desenvolupen dos projectes d'intervenció comunitària, un en el marc del Pràcticum de treball social i educació social de les antigues diplomatures de Treball i Educació Social de la Universitat Ramon Llull, i l'altre en el marc d'un projecte transversal d'aprenentatge servei ofert per la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona i una entitat social, en què els estudiants ofereixen un servei a la comunitat i la participació en el projecte està reconegut per 6 crèdits ECTS. Les indagacions que es duen a terme juntament amb els equips de treball han servit per anar reconstruint els processos d'aprenentatge dels estudiants, el tracte i la saviesa comunitària i la influència que ha tingut a la universitat.

La tesi que presentem a continuació és un estudi sobre la importància d'introduir metodologies adequades a l'educació superior amb l'objecte d'una transformació social, formant ciutadans compromesos, participatius i solidaris. Ens interessarà saber quines són les motivacions que impulsen els estudiants a participar en els projectes i els impactes rebuts que potencien el desenvolupament de competències. Alhora, esbrinarem de quina manera la intervenció social portada a terme amb les metodologies proposades contribueixen al desenvolupament de les comunitats. La comparació en dos estudis de cas, el «*Programa de suport a l'EIB en les escoles de l'Alto Bio Bio*» a Xile i el programa «*Els somriures dels casals*» a les escoles rurals al sud-est del Marroc, proporcionaran elements afins i particulars de les experiències que ens ajudaran a millorar la tasca educativa a l'educació superior.

## MOTIVACIONS PERSONALS I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

La curiositat, la constància, la creativitat i la vocació serien mots que podrien definir una part de com soc. Per explicar les motivacions de la recerca no puc deixar de fer-hi referència, atès que formen part de la meua trajectòria personal i professional. Potser hauria de remuntar a quina va ser la primera motivació per començar a especialitzar-me en l'àmbit de la cooperació i el treball social. Agosarat seria no dir que la meua curiositat es remunta a saber, des de ben petita, l'origen d'aquelles persones amb costums i tradicions diferents a la nostra. Alguns d'ells inclús mal vivien i sovint eren víctimes de la indiferència i l'oblit en el nostre país. Això, unit a un caràcter bellugadís i dinàmic, alhora, em fa qüestionar molts dels ensenyaments apresos en anys d'estudis, i m'encamina a dur a terme un seguit de viatges que refermen encara més les meves inquietuds sobre altres cultures i vides. Aquestes qüestions es veuen interpel·lades novament en les pràctiques professionals de treball social en un centre penitenciari, on el 90% de la població interna era d'origen estranger, molts d'ells manifestaven la recerca d'una vida més digna; novament apareixen preguntes sense resposta. Aquest fet va ser el definitiu per començar una aventura d'anys d'intervencions, projectes i recerca a l'Amèrica Llatina, combinant aprenentatges de la meua passió artística i la meua formació social. La barreja d'allò personal amb allò professional m'han permès aprofundir en una cerca constant sobre el sentit de l'educació i les raons per les quals individus i famílies abandonen els seus països d'origen, amb l'objectiu de copsar, sobretot, aspectes que vagin més enllà d'un ajut o un estudi. Finalment, aquestes motivacions i inquietuds s'acaben amb aquesta tesi obrint camins a altres aventures.

## ESTRUCTURA DE LA TESI

Aquest document està organitzat en tres parts, que inclouen un total de nou capítols. Partim d'una primera part, el marc teòric, que consta de tres capítols. Al primer capítol, titulat *Reptes i oportunitats socioeducatives a la Universitat del segle XXI*, fem un recorregut per alguns dels reptes a què s'enfronta l'educació superior aquest segle, arran dels canvis estructurals en què es veu abocada la societat actual, així com les oportunitats que representa per a la institució universitària. En el capítol dos, *Estratègies d'ensenyament i aprenentatge en l'educació superior per un desenvolupament humà, social sostenible*, es presenten dues propostes educatives: l'aprenentatge servei i la cooperació i l'educació per al desenvolupament. Ambdues són molt properes a canvis conceptuals, epistemològics i metodològics del que pretén un ensenyament-aprenentatge pròxim a la Responsabilitat Social Universitària i als Objectius de Desenvolupament Sostenible. En aquest

capítol també s'aborda la forma en què la implantació de les metodologies tindrien un efecte més positiu en els diferents ensenyaments: el Pràcticum. Es parla també de les competències que els estudiants han de desenvolupar per a l'entrada en el món laboral actual. Un tercer capítol, *Una ciutadania compromesa amb els drets humans i la justícia social*, es fonamenta en les necessitats educatives en drets humans, ciutadania intercultural, coneixement de la realitat social i construcció del saber.

La segona part d'aquest document respon a la perspectiva metodològica i empírica de la investigació. El capítol quart i cinquè trobem *La finalitat i els objectius de la recerca* i *L'estudi comparat de casos*, respectivament. En els capítols metodològics descriurem el procés seguit per dur a terme la recerca. La pregunta inicial pretén saber *quins són els canvis i els reptes que interpel·len la Universitat del segle XXI per oferir un ensenyament-aprenentatge de qualitat orientat al desenvolupament humà, social i sostenible, i quines implicacions comporten aquests canvis que donin resposta a les necessitats d'estudiants, docents i comunitat*.

Aquesta pregunta engloba les meves inquietuds inicials i es transforma en tres preguntes, que donaran lloc als objectius de la recerca:

- Proposar noves perspectives a les estratègies educatives com l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament en la formació de ciutadans compromesos, participatius i solidaris a l'educació superior.
- Identificar els factors d'impacte que afavoreixen l'assoliment de competències en els estudiants que participen en projectes de cooperació al desenvolupament amb la metodologia d'aprenentatge servei.
- Valorar de quina manera la intervenció social en els projectes d'aprenentatge servei contribueix al desenvolupament de les comunitats que participen en processos de canvi.

L'estudi comparat de casos aportarà coneixement sobre una parcel·la de la realitat social donant compte d'aspectes coincidents i aspectes diferents dels dos programes estudiats. La recerca, eminentment qualitativa, es veurà reforçada per l'enfocament quantitatiu en l'anàlisi de dades d'un dels casos. És important per comprendre l'anàlisi tenir en compte l'arc temporal de la recollida de dades i el context en què es duen a terme.

La part empírica del document la trobem desenvolupada en el capítol sisè i setè, en els quals s'informa sobre les dades obtingudes dels casos, *Pràctiques professionals, aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament*, «Programa de suport de l'EIB a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile» i *Aprenentatge servei, cooperació, solidaritat i educació per al desenvolupament*, «Programa els somriures dels casals» a les escoles rurals a Marroc, respectivament. L'estructura, que consta de la descripció dels casos, comença amb una presentació del context institucional universitari, el context d'intervenció social i educatiu, la narració de l'etapa d'immersió i coneixement del territori, i la descripció de les fases del programa: disseny, aplicació i avaluació. Seguidament s'analitza la informació obtinguda en el treball de camp, aprofundint en la informació d'aquells aspectes que en el primer cas destacaven i se significaven com a essencials per dur a terme projectes o programes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i solidaritat. Per endinsar-nos en la informació qualitativa extreta, s'incorpora una anàlisi quantitativa en el segon estudi de cas,

que servirà de suport a l'anàlisi qualitativa de les dades amb l'objectiu de comprovar i contrastar algunes dades concretes.

L'última part de la tesi recull els resultats i les conclusions de l'estudi. En el vuitè capítol es mostra les *Afinitats i particularitats dels casos*, es recullen aspectes coincidents i diferents de les experiències més significants dels dos casos que permeten establir una sèrie d'enunciats agrupats provinents de les categories principals d'anàlisi per saber les diferències i les similituds entre les dues realitats estudiades. Es destaquen aquells aspectes que ens semblen més significatius per a l'estudi i que poden aportar coneixement a la informació obtinguda. Per informar de la constatació dels resultats obtinguts, també ens serà útil l'elaboració de taules, matrius o diagrames que facilitin resumir la informació obtinguda i l'examen de les similituds i diferències. I en el novè capítol les *Conclusions, limitacions i perspectives* de l'estudi, es donarà resposta als objectius i la pregunta de recerca. Les conclusions es veuran reforçades per la literatura del marc teòric i la veu d'experts de la metodologia de l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament. També s'apunten algunes limitacions de la recerca com algunes futures línies d'investigació.

Tot seguit, trobem un apartat dedicat a la traducció de les conclusions, prospectiva i limitacions de la investigació en llengua castellana, el motiu és perquè el pla recerca de la tesi s'ha desenvolupat en bona part a l'Amèrica Llatina portant a terme activitats vinculades a la investigació, optant d'aquesta forma a la *Menció Internacional al Títol de Doctora*.

Per acabar, sense negar la responsabilitat que tinc sobre aquest document, entenc que moltes de les idees i reflexions que aquí es recullen formen part de l'experiència i un saber col·lectiu. Un saber que s'ha anat recollint i construint a partir de les converses amb els directors de la tesi, amb els estudiants protagonistes dels programes desenvolupats, els docents que hem compartit l'experiència, inquietuds i desitjos, i amb els membres de les comunitats que han participat activament en el procés de la recerca.

Per comprendre les nomenclatures emprades i les terminologies utilitzarem indistintament per designar l'aprenentatge servei de diferents formes, segons convingui, aprenentatge servei, a+s, aps o ApS. D'igual manera ho farem amb el concepte de Objectius de Desenvolupament Sostenible, que poden ser designats per ODS. També emprarem el mateix sistema per parlar de l'educació intercultural bilingüe o EIB. De la mateixa manera ho farem per referir-nos al terme responsabilitat social universitària o rsu.

**MARC TEÒRIC**



# CAPÍTOL 1

## REPTES I OPORTUNITATS SOCIOEDUCATIVES A LA UNIVERSITAT DEL SEGLE XXI

### INTRODUCCIÓ

L'educació universitària evoluciona de diversa forma segons els canvis produïts en les societats al servei de les necessitats de l'ésser humà. En l'actualitat es configuren nous reptes i oportunitats educatives i socials fruit de l'anomenada globalització, representats en un recent ordre social que afecta totes les esferes de la vida quotidiana arreu del món. Les declaracions sobre l'educació superior de la UNESCO, les Nacions Unides o el mateix Pla Bolonya expliquen alguns dels desafiaments proposats: el rol docent, els protagonistes de l'aprenentatge i la responsabilitat vers la comunitat. La formació integral de la persona per un desenvolupament humà, social i sostenible és un dels reptes actuals a què es veu abocada l'educació superior. El canvi de perspectiva centrat en el desenvolupament de la persona i de les seves problemàtiques com a eix central de la intervenció obliga a centrar l'atenció en nous enfocaments i models, tant en la docència com en la investigació en l'àmbit universitari, cosa que dibuixa un perfil docent més compromès amb la comunitat en diàleg entre la teoria i la pràctica.

### 1.1. L'EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA EN PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ: ALGUNS REPTES SOCIALS I EDUCATIUS COM A OPORTUNITATS DE CANVI

L'educació superior des de l'edat mitjana, en la seva representació institucional més elaborada, es concep com un pilar i agent de desenvolupament en l'adaptació als canvis i les evolucions de la humanitat al servei de les necessitats de les persones i de la societat (Haddad, 2008). Una de les missions de la universitat, al llarg dels temps, és el servei a la societat amb la contribució a la resolució dels grans problemes als quals es troba enfrontada (UNESCO, 1998).

Les universitats en l'època medieval responien a la concepció universalista cristiana, en què els intel·lectuals eren fidels servidors de l'església i l'estat. La necessitat d'organització social i de l'establiment de nous sistemes de producció i desenvolupament, paral·lels als processos de canvis socials, polítics i econòmics produïts en l'anomenada revolució agrícola, comporta que la missió universitària de l'època consisteixi a proporcionar una mediació social orientada a beneficiar els principals poders socials (Carañana, 2012). Els trets més característics remarcables de les universitats a l'edat mitjana són una «educació impartida en llatí, gran mobilitat de professors i estudiants, i el mateix currículum per a totes les universitats europees» (Giménez, 2005: 2). El rol social de la universitat en l'època medieval consistia principalment en la formació per aconseguir d'una forma més racional l'exercici de l'església, el govern i la societat (Carañana, 2012), estaments que la finançaven.



Aquest model entra en crisi a causa de processos històrics com l'escissió catòlica/protestant<sup>1</sup>, «el llatí com a llengua única de cultura, l'establiment dels estats-nació com unitat política, la substitució de governs de legitimitació divina monàrquica per les legitimacions populars, la constitució de nous nacionalismes com les invasions napoleòniques o la construcció romàntica dels sentiments nacionals» (Giménez, 2005: 2).

A principis del segle XIX sorgeixen noves estructures socials i educatives, reforçades per les revolucions industrials, capaces de restablir l'ordre social (Toffler, 1997). Nous models educatius mostraran més interès per les particularitats culturals de cada país en un procés de major integració estatal, de manera que sorgeixen *el model napoleònic*, *el model anglosaxó* i *el model humboldtià*, que perduren en l'actualitat. Aquest últim, conegut com la «universitat humboldiana»<sup>2</sup>, trenca amb l'arquetipus medieval. La proposta d'una universitat basada en un esperit més lliure i compromès amb la seva realitat comporta que s'unifiquin la investigació i la docència amb l'objectiu de separar la teologia i la filosofia. Es consolida l'autonomia de la universitat i la llibertat de càtedra, i s'instaura una relació menys asimètrica entre alumne i professor. Aquest model s'estendrà a la resta de països europeus en els pròxims segles, i també a la resta del món per mitjà de la colonització (Giménez, 2005; Boni, 2006). A les universitats espanyoles l'expansió del model és liderat per Ortega y Gasset<sup>3</sup>.

Des del segle XIX la universitat s'ha constituït al servei de la producció i de la transmissió de la ciència «pura». En l'actualitat, encara es concep aquesta transmissió com «una única forma possible d'entendre el món i, per tant, de transferir el coneixement que genera la comunitat científica» (Martínez, 2008: 30). En l'imaginari de moltes persones i col·lectius la universitat és un «temple del saber» basat en la recerca de nous coneixements, amb gran tendència a l'especialització, i en conseqüència a la fragmentació de les disciplines (Martínez, 2008). Els trets més bàsics que s'han mantingut majoritàriament durant aquests gairebé dos segles són la protecció econòmica dels governs i una organització universitària compatible amb la llibertat de càtedra, almenys pel que fa al seu discurs. L'aparició del concepte «públic» a la universitat passa a entendre's com un «finançament estatal» (Giménez, 2005: 3).

Des dels inicis del segle XXI, amb els efectes de la globalització o revolució de la informació, les incerteses i els canvis repercuteixen novament a totes les esferes de la vida quotidiana. La universitat no queda al marge dels canvis socials, econòmics, polítics i de producció, afrontada arran de les transformacions globals. Per comprendre i assimilar reptes i incerteses copsarem el significat del concepte *globalització*, dels canvis que suposa per al gènere humà i, en conseqüència,

<sup>1</sup> En aquesta època, que correspon al període de la Il·lustració, les universitats europees passen a ser ignorades en totes les seves funcions educatives i socials (Altbach, 2008).

<sup>2</sup> Wilhem Von Humbolt va formar el 1809 la Universitat de Berlin. Humbolt proposa un canvi de concepció universitària incloent en la formació la investigació i el servei a la comunitat. La investigació s'ha convertit en una de les funcions bàsiques de la universitat i en el valor principal per a les primeres universitats de tots els països. Les recompenses acadèmiques i el prestigi institucional de cada un dels membres del professorat s'atorguen principalment en funció de la productivitat en investigació (Altbach, 2008). Tot i així, la Missió de la Universitat d'Espanya no era la mateixa que la defensada per Weber en l'Alemanya de Humbolt, atès que les seves vivències responen més a un sentiment de mantenir-se propers a l'educació del poble i, lluny de ser visions innovadores, es mantenen en l'herència clàssica del segle XIX.

<sup>3</sup> Vegeu el discurs d'Ortega y Gasset sobre la missió de la Universitat, en què insisteix que l'arrel de la reforma està a encertar plenament amb la seva missió (1982).

per a l'educació superior. Intentar comprendre'n les necessitats actuals pot afavorir l'aportació d'algunes propostes orientatives d'un nou rol educatiu en les institucions universitàries en moments de transformacions estructurals.

La globalització o tercera gran transformació global és definida com una major interacció entre actors, societats i esdeveniments separats per grans distàncies que a la vegada donen lloc a la interacció entre els assumptes locals i els externs de diversa naturalesa (Tezanos, 2001). S'observa una gran interdependència entre agents del sistema internacional, una major correlació entre el que és local i el que és global, de manera que queden més afectades les qüestions locals per les qüestions globals (Romero, 2002). Suposa una ràpida transformació tecnològica que condueix al desig de conquesta de nous mercats d'economia global que repercuteixen directament en la modificació de patrons de producció i d'organització del treball. Aquests grans canvis es deixen sentir en totes les dimensions de la societat, que comporten modificacions ben necessàries en les estructures socials, familiars, de comunicació i a l'educació en general.

L'adaptació a noves situacions representa per a l'educació superior una oportunitat de repensar-la en totes les seves dimensions. Segons Toffler (1997) es podran comprendre els processos, canvis i transformacions succeïdes en una civilització quan interrelacionem les parts, processos i principis que permetin desenvolupar una ideologia que doni accés a l'explicació de la realitat i de l'existència de la humanitat.

De bell nou s'obren noves pautes que embolcallen la societat global en afectació a l'educació superior. Aquests canvis es veuran reflectits a Europa en el model proposat per l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) a inicis de segle, que respon al model polític global que sembla que s'està imposant. Un model universitari postmodern o global que es caracteritza per la superació de les fronteres geogràfiques i sociopolítiques. Aquest enfocament, com a les universitats de l'època medieval, preveu una major participació d'actors externs en el finançament de les universitats amb un consegüent mesuratge dels resultats acadèmics. Es basa en un model d'avaluació de resultats que convergeix cap a la privatització tant d'universitats públiques com privades, en què es distingeix el model de finançament, el control de qualitat i la gestió universitària. Aquest model, basat en resultats i en rànquings universitaris,<sup>4</sup> aboca l'educació superior, entre molts més aspectes, a la «desaparició de les disciplines de tipus humanístic com ara la filosofia, la història, la literatura o aquelles que siguin més de caràcter crític, pilar de la democràcia» (Giménez, 2005: 8), perquè es consideren poc rendibles en un model d'economia global. Davant aquesta precisió, alguns pensadors i autors, creuen que «la universitat orientada al desenvolupament humà no pot apuntar únicament a la formació de l'ésser humà com a agent econòmic» (Boni, 2006: 101).

En conseqüència, alguns reptes per a l'educació superior suposen oportunitats de canvi per repensar una universitat diferent. Fins i tot aquests desafiaments poden respondre a possibilitats de canvis estructurals. En les actuals tendències trobem defensors de l'educació superior aixoplugada en models –per alguns autors paradigmes– com ara la complexitat, el desenvolupament humà i social, i la responsabilitat.

---

<sup>4</sup> En l'actualitat a la Quacquerelli Symonds (QS) Top Universities, entre altres, s'hi pot trobar el rànquing de les millors universitats del món. A la web es pot obtenir tota mena d'informació destinada als estudis universitaris, universitats, etc. <https://www.topuniversities.com/university-rankings>

Segons Maturana, l'educació superior es basa en tres aspectes rellevants: ser una referència del context concret: local i global, oferir una educació més global, en la complexitat i holística, i crear la necessitat de formar ciutadans –i no només professionals per a la transformació de la societat–, en què s'inclouï la formació en emocions i es tinguin en compte els sentiments (2004). La proposta de Maturana ens apropa al concepte de globalització crítica, en què pren especial significació el concepte de ciutadania activa, definida com la implicació en la vida pública, la participació, els drets civils i la responsabilitat vers la comunitat. La quantitat de realitats possibles apareix com a potencialment infinita, però la seva diversitat està limitada per la vida en la comunitat, per la cultura i la història que es genera en conjunt, pels seus interessos i les preferències compartides: cada humà és diferent però no completament distint. Un dels reptes a què s'enfronta l'educació superior és l'oportunitat de formar ciutadans i ciutadanes en la concepció de problemàtiques globals i locals en què s'assoleixi un aprenentatge de les emocions pròpies i sentiments generats a través de l'aprenentatge professional cultivat a l'aula (Maturana, 2007).

### **1.1.1. Ciutadania global: entre la localitat i la globalitat**

Comprendre una dimensió global-local suposa, des d'un punt de vista estructural, incloure el concepte d'aldea global en què es passaria d'una organització social de caràcter piramidal a una organització de xarxes. La globalització força la convivència i estableix nous nexes d'unió entre diferents grups socials amb àmplies possibilitats de vincles entre persones de nacionalitats i cultures diferents que permeten el «desenvolupament de xarxes interconnectades com una forma autoexpansiva i dinàmica d'organització de l'activitat humana (...) que transforma tots els àmbits de la vida social i econòmica» (Castells, 1997: 370). Una transformació de la societat pluralista propiciarà el desenvolupament de diferents relacions interpersonals entre subjectes de diverses cultures i ideologies de procedència d'un mateix entorn. Aquest ventall de possibilitats d'interacció i comunicació encamina les següents qüestions: com podrem mantenir-nos en l'era de la globalització si no tenim en compte el fet local? Podem conuiu en un món global sense tenir present la cultura local i la comunitat? És possible una consciència local i alhora global? La globalització es caracteritza per la immediatesa i pel fet que àmbits globals i locals poden vincular-se, així com agilitzar les accions que es duen a terme, com ara els intercanvis de productes, de capitals i de persones al voltant del món. Aquest fet pot ser que, en lloc de nodrir-nos i enriquir-nos, ens dificulti enormement la convivència, alhora que se'ns plantegen enormes interrogants relacionats amb la democràcia, l'economia, els drets humans i l'educació (Chomsky, 2004).

En resposta a aquesta inquietud s'observa que les cultures locals existeixen encara que actuen en la lògica de la globalització. Les diferències culturals, socials, econòmiques, etc., no desapareixen sinó que s'instrumentalitzen per articular-se en un marc més ampli, global, i es mostren diferents. Diversos autors argumenten que el fet global no reemplaçaria el fet local, sinó que allò local opera dins de la lògica de la globalitat. Tot i haver-hi una tendència a l'homogeneïtzació global, aquesta és paral·lela a la tendència de la localització. Respectant les qüestions locals i globals es considera que en l'era de la globalització aquests processos repercuteixen en l'establiment d'un nou ordre en la societat, de respecte al que és diferent, al que és divers, malgrat el malestar generat per la globalització i els reptes en l'establiment d'aquest nou ordre que minimitzi les desigualtats socials, econòmiques, etc. (Stiglitz, 2004). Per diversos autors, les inversions dirigides a millorar el capital

humà, sobretot les que van destinades a l'educació, tenen un «efecte causal positiu sobre variables com: els ingressos, l'ocupabilitat, el creixement econòmic i l'equitat social entre altres» (Dieterich, 2004: 95). La contribució de l'educació superior a minimitzar aquests impactes locals i globals és prendre consciència de la comunitat. És prendre consciència de com és la comunitat, dels aspectes invisibles i els extraordinaris per fer-los visibles i transformar-los. L'autoreflexió sobre els valors i la presa de consciència s'encaminen cap a un compromís cívic i crític, reconeixent els valors de les comunitats, les creences, els ideals espirituals, les cosmovisions i el reconeixement de l'altre. Els drets humans i el desenvolupament humà, social i sostenible són elements que en l'educació superior orienten cap a un procés d'humanització en aquest marc econòmic global, atès que la globalització indefectiblement precipita a una asimetria entre rics i pobres que aboca a l'exclusió social. La consciència de com és la comunitat, què sent, quina necessitat té, qui hi viu, quines són les seves inquietuds, etc., permetrà la disminució d'aquesta esclatxa social i de l'exclusió social. El repte per a l'educació superior és educar en la ciutadania i en la participació ciutadana per un desenvolupament sostenible i inclusiu socialment, en un treball local dins d'un context global de solidaritat (Mayor Zaragoza, 2008; Haddad, 2008). La participació ciutadana i l'activisme són factors clau per a la transformació social del món del qual l'educació superior forma part. L'ensenyament constitueix un element indispensable per al progrés social, la producció, el creixement acadèmic, l'afirmació de la identitat cultural, el manteniment de la cohesió social, de la lluita contra la pobresa i de la promoció de la cultura de la pau (UNESCO, 1996). Per aconseguir-ho són necessaris alguns canvis, per exemple adquirir més responsabilitat o ocupar nous espais en la societat del coneixement per convertir-se en motor de canvi amb l'objectiu d'influència a una transformació política, econòmica i social.

Aquesta visió ens acosta al concepte de servei. Un servei que suposa apropar la universitat a la societat civil per tal de facilitar una construcció conjunta per transformar la realitat social. L'aprenentatge que té lloc a les universitats es basa en l'acció, que va dirigida a la transformació. Tot fa pensar que la introducció de metodologies innovadores d'aprenentatge i ensenyament a l'educació superior responsabilitza la universitat de la seva acció social per comprometre la societat civil en l'aportació de coneixement, afavoridor de l'aprenentatge cognitiu d'una forma més responsable i compromesa amb la societat. Estratègies i metodologies innovadores s'atansen a una visió d'unió entre la investigació i el compromís social (Taylor, 2008), global, solidari i just.

### **1.1.2. Una formació holística i global basada en la complexitat**

Distingirem en aquest apartat dos reptes o dificultats, entre altres, a què ens podem enfrontar. Per una banda, la necessitat d'una educació com a element de formació indispensable en el món globalitzat per ser més competitiu en el món laboral i, per l'altra, l'evident desequilibri entre les disciplines científiques i tecnològiques vers les humanístiques. Aquest fet comporta la prioritització d'unes disciplines més que altres en favor del mercat productiu i del capitalisme.

Un factor de cabdal interès en l'era global o de la informació és l'avenç tecnològic. Es considera que «assigna riquesa amb repercussió en el desenvolupament humà i social de la societat, n'és precursora de desigualtat social» (Tezanos, 2001: 57), és a dir, per una banda, genera prosperitat i és considerat una font de desenvolupament pel que fa a l'expansió d'activitats econòmiques, de producció, de

poder polític, inversions, finances, etc. Alhora representa un procés de major obertura econòmica i integració, d'influència cultural i educativa. I, per una altra banda, com que no és uniforme per a tots els països, genera exclusió i marginació. La desigualtat en l'era de la globalització tendeix cap a la polarització social, els canvis produïts en el sistema productiu augmenten les desigualtats socials i afavoreixen l'exclusió social (Tedesco, 1998). S'observa en les recents estructures i problemàtiques socials que la «innovació és la principal font de productivitat i de coneixement, la informació és un material essencial del nou procés de producció i l'educació és la qualitat clau del treball» (Tezanos, 2001: 55). L'augment de la productivitat econòmica i la millora de la qualitat de vida en el desenvolupament del gènere humà, tant al nivell micro com macro, està lligada a una millor qualitat educativa. Es necessita comprendre l'educació superior des d'un altre enfocament, entendre-la com un valor fonamental per al desenvolupament humà, responsable i democràtic de la societat.

A principis de segle es qüestiona el saber tradicional de l'educació en general i, en concret, el de l'educació superior quan es fa referència a les habilitats tècniques, que es consideren la base del poder i l'educació, la manera d'accedir-hi. S'argumenta que el coneixement científic proporciona intel·ligència tècnica i professional, i posiciona els que en posseeixen al capdavant o a l'elit d'un grup (Bell, 2006). Si es considera que l'educació és la forma d'obtenir poder o de pertànyer a l'elit en la societat actual, els individus i col·lectius que no puguin accedir-hi tendiran a l'exclusió social. Des d'aquesta perspectiva, es fa necessari ensenyar a aprendre en l'educació superior «els perquè» dels fenòmens de canvi social i la rapidesa en l'evolució tecnològica, perquè no empenyin les persones menys preparades cap al risc de l'exclusió social. Es tracta d'ensenyar-los a prendre a càrrec seu la pròpia carrera professional (Watts, 2001). Es preveu que, en l'actual modificació dels patrons de producció i organització del treball, el desafiament és assegurar que l'alumnat es converteixi en membre productiu local i global, generador de productes econòmics competents en el món industrial i empresarial «convertint la universitat en empresa» des d'una visió neoliberal. Des d'aquests paràmetres, i tal com apuntàvem anteriorment, l'educació superior està obligada a oferir una major formació per a una major competitivitat laboral (Giménez, 2005; Altbach, 2005; Pagès, 2008). Aquest fet ha causat una gran mobilitat i accés massiu d'estudiants, fruit d'un major accés a l'educació superior, que ha constituït, novament, un repte per a les universitats, perquè s'han vist en la disjuntiva d'enfortir les línies d'investigació, ensenyament i tècniques per ser més competitives en el món laboral i assumir la massificació d'estudiants a les universitats (Altbach, 2008; Mayor Zaragoza, 2008; Nayyar, 2008).

Al mateix temps, en l'educació superior actual s'observa, producte de la tendència neoliberal globalitzadora, un gran desequilibri en el suport a les diferents disciplines universitàries —per una banda les tecnològiques i científiques i, per l'altra, les humanístiques, de manera que hi ha una asimetria entre aquestes disciplines. Aquest fet preocupa molts docents universitaris, atesa la possible desaparició de les humanitats en l'educació superior, de manera que el «mercat» acabaria dictant els interessos i continguts d'aquestes si no responen a l'interès particular empresarial (Giménez, 2005).

Aquest nou repte ultrapassa les proposicions absolutament mercantilistes, en una proposta que harmonitzi una formació més vocacional dels docents i el suport a disciplines humanístiques. Encara que aquestes no compleixin amb les expectatives de mercat, podrien contribuir a una humanització

de les universitats i, en conseqüència, dels futurs professionals. Actualment diferents moviments socials defensen una universitat pública i de qualitat en què s'usi més la capacitat intel·lectual dels estudiants, la seva mirada i les seves perspectives amb una formació docent més vocacional. L'educació superior és l'element clau per al desenvolupament humà i social, capaç d'innovar, de crear i aplicar el saber, de creure en les capacitats de les persones, amb un coneixement profund de la realitat per transformar-la alhora que vetlla per disminuir l'exclusió social i ofereix l'oportunitat de desenvolupar competències integrals de les persones per incorporar-se en el món del treball en la complexitat d'aquest nou mil·lenni (Mayor Zaragoza, 2008; Taylor, 2008). En aquest context, es fa necessari que l'alumnat és conscienciï de les característiques del món del treball que l'envolta, a més del desenvolupament, de les aptituds necessàries per ubicar-se en el context tecnològic i mediambiental de la societat, amb un enfocament cap a la generació d'habilitats per adaptar-se als canvis globals, socials i laborals (Rodríguez-Moreno, 2002).

És una oportunitat reconèixer el dret com a ciutadans de rebre una educació superior d'acord amb les necessitats del desenvolupament social, humà i democràtic de les societats convertint-se en Estats de Dret, Estats de Benestar i en Societats del Coneixement. És en aquest escenari on es defineixen els actuals eixos de la universitat: la democratització, la professionalització i la innovació, amb una creixent consciència de la responsabilitat de les institucions de l'educació superior a aportar el seu cabal de coneixements i recursos al servei de la comunitat (Martínez, 2008).

### **1.1.3. La reflexió sobre l'acció i la pràctica a l'educació superior**

Des d'una postura d'innovació a l'educació superior, obrir espais per a l'entrada de nous coneixements requereix crear espais per a la reflexió sobre l'acció i la pràctica. És una reflexió sobre el coneixement de l'acció. El sentit comú ens diu que el saber es dona des de l'acció, revelant un saber que va més enllà del que es pot explicar: un saber des de l'acció orienta cap a la reflexió des de l'acció. Aprendre gràcies a la reflexió i l'acció comporta reflexionar sobre l'acció i en certa manera ens aboca a la improvisació, ajustant la interpretació d'acord amb les accions, «aprenent a fer». «La improvisació requereix variació, combinació i recombinació d'un conjunt de figures dins d'un esquema que vincula i dona coherència a l'actuació» (Schön, 1998: 61). La reflexió sobre les accions conviden a la reflexió sobre la pràctica i aquesta a voltes pot ser ambigua i en l'actuació professional pot incloure elements d'execució i de repetició. La reflexió sobre la pràctica professional es converteix en un element d'aprenentatge. A través de la reflexió, poden emergir i es poden criticar les experiències i les situacions produïdes en la mateixa pràctica especialitzada obrint pas a noves incerteses. També es pot reflexionar sobre la pràctica mateixa des de l'acció considerant-se en termes de complexitat del saber des de la pràctica. En aquest sentit, quan un professional reflexiona des de la pràctica, els possibles objectes de la seva reflexió són tan variats com tipus de fenòmens que es donen i es reflexionen, així com els sistemes de sabers que els aporta. Alhora, la reflexió des de l'acció enfronta situacions divergents de la pràctica que alguna vegada poden portar a un dilema. La resposta des de la reflexió de la pràctica té en consideració diferents aportacions de la situació i poden entrar en joc els diferents valors de la professió (Schön, 1998).

#### **1.1.4. Ètica i valors com a principis fonamentals del desenvolupament de la persona**

Actualment en les universitats s'aprecia el valor de la racionalització i en un segon pla queda el desenvolupament humà, social i ètic, tot i que els éssers humans com a persones morals som espirituals. Davant el repte en l'educació superior de preparar i assegurar la formació de ciutadans i ciutadanes competents i competitius en el mercat laboral d'avui dia, dibuixar un escenari amb un tipus de formació que incorpori la formació integral de la persona en totes les seves dimensions, tant professionals com personals, es pot considerar una alternativa que prioritzi el desenvolupament de la persona.

Diversos autors defensen que el desenvolupament moral i els valors morals i ètics guien el desenvolupament integral de la persona en el marc de la relació amb l'altre. L'individu, en tant que és un ésser personal, busca de forma intencionada donar un sentit a les seves accions, i aquestes es porten a terme en un context social, situat i amb col·laboració o competència amb qui comparteix l'existència (Hortal, 1994). L'home no és un ésser solitari, sinó que viu en conjunt en una societat, espera obtenir aquells béns que necessita o aquells que, no essent tan necessaris, persegueix per millorar la seva condició humana dins d'un determinat grup social (Bermejo, 2002). La construcció del jo es dona a través del reconeixement de l'altre, entès l'altre com l'entorn. En la construcció del jo, els aspectes ètics representen tot un repte per a l'educació superior. És un procés d'interiorització, reflexió i observació a través de la pràctica que permet la construcció del jo de l'estudiant com a persona moral fruit d'un aprenentatge ètic (Puig, 1996). L'ètica l'entendrem com un procés d'aprenentatge de cada un a través de la formació i el tipus de relació que estableix la persona per prendre consciència dels seus deures i de les seves obligacions professionals. Es visualitzen des d'aquest enfocament dos aspectes: els personals i els professionals. En l'esfera personal, es prendrà consciència del coneixement personal, de la capacitat d'autoregulació, autocontrol i de l'autoestima. En definitiva, es tracta de l'autoconstrucció del jo amb la referència dels principis ètics mínims exigibles (Tey, Vilà i Martín, 2014). I en l'àmbit professional, davant una acció amb fins subjectius, no es coneixeria la motivació que guia l'acció però és possible que aquesta s'orienti d'acord amb la conjunció de dues ètiques proposades per Weber, l'«ètica de la convicció» i l'«ètica de la responsabilitat», aproximant-se al concepte de «vocació» (2006), entesa com la necessitat de formació més espiritual en una dimensió més profunda de l'ésser humà per millorar com a persona (Naranjo, 2007).

La inclusió de la naturalesa dels coneixements i els éssers humans; la intel·ligència i la moralitat per entendre el món com una realitat moral a un nivell d'epistemologia superior per a la comprensió dels mateixos valors, principis i creences, poden ser eixos formatius en l'educació superior. La inclusió dels valors i principis dels codis ètics de cada disciplina representa un altre estímul per a la universitat que ha de preguntar-se per la seva responsabilitat envers la societat (Taylor, 2008). Es comptaria amb una filosofia que fomenti el pensament sistèmic i crític, la formació de ciutadans i ciutadanes imaginatius i creatius, oberta a nous espais i noves relacions formats pel seu desenvolupament professional i personal, per una transformació de la universitat (Barnett, 2005), amb capacitat i preparació per entendre i comprendre el món per transformar-lo en un món més digne, ètic i democràtic (Tey, Vilà i Martínez, 2014). De manera que la formació a

l'educació superior proporcionï eines perquè les persones siguin capaces d'interactuar socialment des del respecte a les idees dels altres i defensant valors democràtics i humanistes (Unceta, 2007; Martínez, 2008; De la Cuesta 2009; De la Cruz i Rodríguez, 2010).

## **1.2. L'EDUCACIÓ SUPERIOR DEL SEGLE XXI MÉS SOCIAL I SOSTENIBLE: REPTES EMERGENTS**

Les funcions acadèmiques a la universitat del segle XXI són educar i desenvolupar les forces del treball més sofisticat amb l'exigència d'una preparació dels estudiants amb nivells de més alta formació, global i competitiva, que es treballi des de la diversitat, la integritat, la divulgació i la preservació de coneixements. Permetre l'accés al coneixement i organitzar-lo es presenta com l'oportunitat de construir una nova universitat basada en les dimensions aportades per als Drets Humans, la UNESCO, i les declaracions de caràcter social properes a la societat civil. La universitat és un referent per als estudiants, on es transmeten els principis ètics de les professions, i és un lloc on s'aprenen valors i contravalors (Martínez, 2008) per a un desenvolupament de la persona. En els escenaris actuals, de canvis socials i globals, els reptes es transformen en oportunitats socials i educatives en un món global, que giren al voltant de procurar un aprenentatge d'eficàcia i d'eficiència, integrant en el currículum la dimensió del desenvolupament humà i social. Es posa l'accent en l'excel·lència, en l'ensenyança a l'educació superior orientada a pensar en el desafiament de la formació integral de la persona en diferents aspectes: coneixements, disciplines i relacions en un món global i local. En la unió d'aquests aspectes a les aules es conjuga investigació, docència i pràctica (Elton, 2008), representada en la vida comunitària i que crea espais de discussió i participació (Tey, Vilà i Martínez, 2014). Un dels elements més destacables és la incorporació de metodologies d'aprenentatge innovadores i participatives que formin part del currículum, generadores de compromís social en l'aprenentatge i en l'acció. Es configura un marc idoni per a un canvi en l'educació superior, ja que la tendència és la formació d'estudiants en principis ètics adreçats cap a l'exercici de les professions amb el compromís de preparar ciutadans i ciutadanes competents amb el requeriment d'una formació més integral i no tan especialitzada (Barnett, 2005; Martínez, 2008).

S'incideix en el discurs de suport a les capacitats dels estudiants en benefici d'una ciutadania activa i crítica en els drets humans i les responsabilitats socials a favor de l'aprenentatge interdisciplinari i sostenible, respectuós amb el medi ambient, i en el qual la dimensió multicultural i intercultural —amb el que comporta de diversitat social, cultural i moral— sigui un element de reflexió i aprenentatge, incloent-hi l'ètica i els valors en la investigació i la docència. El compromís dels docents és convertir-se en els predecessors del canvi social (GUNI, 2008).

A la *Declaració universal dels Drets Humans* proclamada per les Nacions Unides l'any 1948 a la resolució 217 A (III) del 10 de desembre, a l'article 26.2 s'indica el camí cap a un desenvolupament humà, social i sostenible.

L'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforç del respecte dels drets humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups socials i religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau (Art. 26.2)



La *Declaració de Talloires* a França (1990) conté una primera declaració de rectors de l'educació superior, signada per més de 328 institucions de tot el món el 2006, en què mostren el seu compromís amb la sostenibilitat i el medi ambient elaborant i aplicant estratègies per complir amb els acords.

En l'informe UNESCO de la *Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI* s'assenyala la importància de concebre l'educació «com un tot». En aquest mateix informe s'insta la universitat a situar-se com el dispositiu d'ensenyament superior que aglutini les funcions essencials d'investigació, formació, ensenyament, educació permanent i cooperació internacional. La responsabilitat de la universitat gira entorn dels problemes ètics i socials, «com una espècie de poder intel·lectual» que ajudi a reflexionar, comprendre i actuar en la societat actual (Delors, 1996).

Aprendre a conèixer, combinant una cultura general prou ampla amb la possibilitat d'aprofundir en els coneixements d'un petit nombre de matèries (...), aprendre a fer amb el fi d'adquirir no només una qualificació professional sinó, més generalment, una competència que capaciti l'individu per fer front a gran nombre de situacions i a treballar en equip (...), aprendre a viure junts, desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'interdependència —realitzar projectes comuns i preparar-se per tractar els conflictes, respectant els valors del pluralisme, comprensió mútua i pau. (...) Aprendre per ser, perquè floreixi i s'estigui en condicions d'obrar amb creixent capacitat d'autonomia, de judici i de responsabilitat personal... (Delors, 1996: 34).

La *Declaració Mundial sobre l'Educació Superior en el segle XXI*, feta a París el 1998 per la UNESCO a *Visió i Acció*, orienta la missió de la Universitat en el desenvolupament humà i sostenible en els seus quinze articles. Aquests fan referència a preservar, reforçar i fomentar encara més les missions fonamentals dels sistemes d'educació superior per saber educar, formar, portar a terme investigacions, per contribuir al desenvolupament sostenible i a la millora del conjunt de la societat. La finalitat de formar diplomats altament qualificats i ciutadans responsables en la construcció d'un espai que propiciï la formació superior i l'aprenentatge al llarg de tota la vida. A més a més, l'educació superior porta a terme funcions sense precedents en la societat actual, com a component essencial per al desenvolupament cultural, social, econòmic i polític, i com a element clau per a l'enfortiment de les capacitats endògenes, la consolidació dels drets humans, el desenvolupament sostenible, la democràcia i la pau, en un marc de justícia. L'informe interpel·la l'educació superior perquè vetlli pels valors i ideals de la cultura de la pau, ha de prestar especial atenció a les funcions de l'educació superior al servei a la societat, a les activitats encaminades a eliminar la pobresa, la intolerància, la violència, l'analfabetisme, la fam, el deteriorament del medi ambient i les malalties. En aquesta declaració es percep un plantejament interdisciplinari i transdisciplinari en una nova educació superior centrada en l'estudiant. Per arribar a aquest objectiu, es reformulen els plans d'estudi, no concentrant-se només en el domini cognitiu de les disciplines, sinó a incloure l'adquisició de coneixements pràctics, competències i aptituds per a la comunicació, l'anàlisi creativa i crítica, la reflexió independent i el treball en equip en contextos multiculturals. S'ha d'aconseguir l'accés equitatiu a les noves tecnologies mitjançant la cooperació internacional i el suport als països que no disposin de la capacitat d'adquirir aquests instruments.

En aquest marc apareix per primera vegada el concepte i el terme *Espai Europeu d'Educació Superior*. Es comença a potenciar una Europa basada en la dimensió social i humana i el coneixement. Un any després, en la declaració de Bolonya, es dissenya el model d'aquest espai en el qual s'emfatitza

el model de formació plantejant objectius d'aprenentatge relatius a la formació de ciutadans i ciutadanes i a la formació de professionals (García Garrido, 2007). A partir d'aquí, comença un procés per concretar i establir el canvi de la Universitat en l'any 2010 (García Suárez, 2006).

En la declaració dels *Objectius del Mil·lenni*<sup>5</sup> l'any 2000, firmada per 147 caps d'estat i de govern a la Cimera del Mil·lenni de les Nacions Unides, tot i no referenciar l'educació superior, s'observa que es dirigeixen d'igual forma a directrius proclamades en els anteriors informes vinculats al món universitari.

Realment el procés d'inclusió d'aquests canvis en l'educació superior és llarg. Fins al 2003 a la conferència de Berlín no es relaciona pròpiament la construcció de l'EEES amb el món dels valors, la cohesió social, la reducció de les desigualtats socials i de gènere, tant a l'interior de les nacions com a escala europea. La conferència de ministres responsables de l'educació superior integra les conclusions de Lisboa (2000) i Barcelona (2002) per a la construcció abans del 2010 dels objectius relacionats amb més competitivitat i major cohesió social. Es proposa avançar en la formulació d'objectius que identifiquin els continguts més adequats i promoguin aprenentatges garants de la competència ciutadana de l'estudiant perquè sàpiga actuar eficaçment cap a una cohesió social i en la reducció de les desigualtats (García Garrido, 2007).

L'EEES exigeix a les universitats passar d'una visió més localista a una visió europeïsta i global. El canvi plantejat afecta les universitats en la seva missió en una major competitivitat entre elles, a canvis interns i organitzatius i a noves funcions. Es basa en principis de qualitat, de mobilitat, de diversitat i de competitivitat que afectaran de diferent manera la formació dels estudiants i els plans d'estudis. El model proposat parteix de la concepció que l'estudiant és un agent actiu i responsable del seu procés formatiu. L'estudiant passa a ser el centre del procés de l'aprenentatge. El professorat pren un rol de guia i acompanyant en el procés d'aprenentatge de l'estudiant. En aquest nou format adquireix importància un model centrat en les competències tant professionals com personals, en què l'aprenentatge de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals són d'especial interès en la seva adquisició per mobilitzar-los i abordar-los amb eficàcia i eficiència en la vida real (García Suárez, 2006).

L'any 2005 diverses declaracions fetes per la UNESCO s'enfoquen a la millora de la qualitat educativa i la sostenibilitat. L'informe UNESCO, *L'educació per a tots. L'imperatiu de la qualitat* (2005) vol garantir que nens, joves i adults adquireixin coneixement i competències per a la millora de la seva vida i per portar a terme el seu rol per construir societats més justes i pacífiques. La declaració de la Dècada de les Nacions Unides de *L'educació per al Desenvolupament Sostenible* (2005-2014) fomenta els canvis de comportament per preservar en un futur la integritat del medi ambient, la viabilitat econòmica tant per a les actuals generacions com en les futures, amb l'interès que gaudeixin de justícia social, integrant principis, valors i pràctiques de desenvolupament sostenible en totes les facetes de l'educació i d'aprenentatge.

L'Aliança de les Civilitzacions presentada per les Nacions Unides el 2006 aborda les fissures cada vegada més grans entre les societats reafirmant un paradigma de respecte mutu entre els pobles de

---

<sup>5</sup> Objectius del Mil·lenni: «Eradicar la pobresa extrema i la fam, obtenir una ensenyança primària universal, reduir la mortalitat infantil, millorar la salut materna, combatre VIH/SIDA, el paludisme i altres malalties, garantir la sostenibilitat del medi ambient i fomentar una associació mundial per al desenvolupament» (Nacions Unides, 2000).

diferents cultures i tradicions religioses i culturals. Aquest informe inclou l'educació com un dels principals camps d'acció per portar a terme accions viables entre la societat civil i els organismes locals, regionals, nacionals i internacionals. S'avança en unes declaracions enfocades a un treball individual i conjunt per «difondre una educació global, intercultural i de promoció dels drets humans».

El maig de 2015 va tenir lloc el *Fòrum Mundial d'Educació 2015*, en què es van plantejar reptes sobre la qualitat de l'educació equitativa i inclusiva. El principal repte que en va sorgir va ser que s'apliqués l'aprenentatge permanent l'any 2030 per transformar les vides a través de l'educació (UNESCO, 2015).

En la *Cimera per al Desenvolupament Sostenible*, celebrada el setembre de 2015, es va aprovar l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible, que incloïa 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS)<sup>6</sup> per posar fi a la pobresa, lluitar contra la desigualtat i la injustícia i fer front al canvi climàtic (PNUD, 2015). Concretament, el quart objectiu es refereix a una educació de qualitat per garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat, i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom.

Des de diferents marcs normatius, abordar el desenvolupament humà, social i sostenible a l'educació superior implica reptes i oportunitats per a tots els ensenyaments. L'objecte és la formació d'homes i dones integrals, compromesos amb valors que els defensin i els difonguin activament. Aquests es visualitzaran en la professió com una possibilitat de servei als altres, amb capacitat de fer aportacions com a ciutadans en la construcció de la societat i de respondre creativament als desafiaments. És una concepció que recupera el sentit de la universitat com a motor de processos de desenvolupament de la societat, responnent socialment a la comunitat universitària i al país on es desenvolupa, formant científics i professionals compromesos en el desenvolupament de la societat amb un caràcter ètic (Bilbeny, 2012; Martínez, 2014).

---

<sup>6</sup> Els 17 Objectius del Desenvolupament Sostenible declarats a l'Agenda 2030 són: 1. Fi a la pobresa, 2. Fam zero, 3. Salut i benestar, 4. Educació de qualitat, 5. Igualtat de gènere, 6. Aigua neta i sanejament, 7. Energia assequible i no contaminant, 8. Treball decent i creixement econòmic, 9. Indústria, innovació i infraestructures, 10. Reducció de les desigualtats, 11. Ciutats i comunitats sostenibles, 12. Producció i consum responsable, 13. Acció pel clima, 14. Vida submarina, 15. Vida d'ecosistemes terrestres, 16. Pau, justícia i institucions socials, 17. Aliances per obtenir els objectius.

## L'EVOLUCIÓ DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR MÉS SOCIAL I SOSTENIBLE

<b>Declaració Universal dels Drets Humans (1948)</b>	Inici del desenvolupament humà, social i sostenible.
<b>Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI. Informe UNESCO (1996).</b>	L'Educació amaga un tresor. Importància de concebre l'educació com un tot, en què l'educació superior aglutini funcions de recerca, formació, ensenyament, educació permanent i cooperació internacional.
<b>Declaració Mundial sobre l'Educació Superior. Visió i Acció. UNESCO (1998).</b>	Orientacions de la missió de la Universitat en el desenvolupament humà, social i sostenible.
<b>Declaració dels Objectius del Mil·lenni. Nacions Unides (2000)</b>	Declaracions orientades al desenvolupament humà, social i sostenible.
<b>L'educació per a tots. L'imperatiu de la qualitat. Informe UNESCO (2005)</b>	Garantir que nens, joves i adults adquireixin coneixement i competències per a la millora de la seva vida i per portar a terme el seu rol per construir societats més justes i pacífiques.
<b>Educació per al Desenvolupament Sostenible. (Nacions Unides, 2005-2014)</b>	Fomentar els canvis de comportament per preservar en un futur la integritat del medi ambient, la viabilitat econòmica tant per a les actuals generacions com en les futures perquè gaudeixin de justícia social, integrant principis, valors i pràctiques de desenvolupament sostenible en totes les facetes de l'educació i d'aprenentatge.
<b>L'Aliança de les Civilitzacions (Nacions Unides, 2006)</b>	Abordar les fissures cada vegada més grans entre les societats reafirmant un paradigma de respecte mutu entre els pobles de diferents cultures i tradicions religioses i culturals.
<b>Fòrum Mundial d'Educació, 2015</b>	Es plantegen reptes sobre la qualitat de l'educació equitativa i inclusiva; el repte és posar en pràctica l'aprenentatge permanent l'any 2030 per transformar les vides a través de l'educació.
<b>En la Cimera per al Desenvolupament Sostenible, celebrada el setembre de 2015</b>	S'aprova l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible, per posar fi a la pobresa, lluitar contra la desigualtat i la injustícia i fer front al canvi climàtic.

Taula 1. Declaracions internacionals orientades al desenvolupament humà, social i sostenible.

Font: elaboració pròpia.

A Espanya, *l'Estratègia Universitat 2015* (EU2015) declara, en el marc del desenvolupament sostenible de les universitats europees, que aquestes s'han de modernitzar en el context de l'economia i la societat del coneixement, per contribuir a la transformació de l'actual sistema productiu, la cohesió i el benestar o progrés social. Es compromet a la responsabilitat social i a la sostenibilitat del model social europeu capaç de combinar el dinamisme econòmic, social i cultural amb la cohesió social, l'equitat, la interculturalitat, la protecció ambiental, la qualitat de vida de les persones i el reconeixement a la diversitat i a l'ampliació de les seves oportunitats, drets i capacitats (MEC, 2011). Les premisses de la EU2015 són una millora del finançament del sistema universitari, una

major competència de les universitats, un increment de la projecció internacional i la mobilitat docent i estudiantil, alhora que un augment de la dimensió social.

«Educatió i Formació 2020» és un nou marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació basat en el seu antecessor «Educatió i Formació 2010». S'emfatitza l'aprenentatge permanent i la mobilitat de docents i estudiants per millorar la qualitat educativa i l'eficàcia en l'educació i formació nacional i internacional, amb l'interès de fomentar l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa per incrementar la creativitat i la innovació, incloent-hi l'esperit empresarial, en tots els nivells de l'educació i la formació.<sup>7</sup>

En aquest marc, la reforma universitària espanyola planteja l'adaptació al sistema de crèdits europeus modificant els plans d'estudis de grau de la majoria de les carreres universitàries. El Pla Bolonya va preveure des dels inicis de l'EEES la creació d'un sistema de crèdits que avalin el treball dels estudiants i que sigui transferible entre els diferents països participants. És el European Credit Transfer System (ECTS) (García Garrido, 2007).

### **1.2.1. Evolució del concepte de desenvolupament de la persona i la influència en l'educació superior**

Els canvis d'enfocaments globals influeixen en noves conceptualitzacions i plantejaments de les funcions de l'educació superior. En aquest sentit, l'emergència de l'evolució del concepte de desenvolupament va influir en la conceptualització dels nous models proposats en el marc de l'EEES.

El concepte de desenvolupament sorgeix de les primeres nocions de creixement, evolució i maduració de l'esperit civilitzador i universalista fruit de la Il·lustració i expandit pel món a través de la colonització (Gómez-Quintero, 2008). Les promeses de la modernitat relacionades amb la transformació de l'home, la racionalitat, la individualitat, el coneixement científic, el creixement econòmic, la industrialització, etc., evoluciona segons criteris econòmics, cosa que evidencia l'hegemonia d'un món occidental i culmina en l'eurocentrisme en els segles XIX i XX (Rist, 2002; Gómez-Quintero, 2008). Des d'aquesta perspectiva, els informes del Programa de les Nacions Unides pel Desenvolupament (PNUD), elaborats des del 1990 fins a l'actualitat, indiquen el desenvolupament humà de tots els països d'arreu del món. Diferents autors qüestionen les aportacions conceptuals de l'informe i posen en dubte que el paradigma del desenvolupament proposat per aquesta institució sigui complet (Sachs, 1996; Rist, 2002; Dubois, 2008; Sousa Santos, 2005; Boni, 2005; Gómez-Quintero, 2008).

En els anys 80, els criteris per designar el desenvolupament d'un país es basaven en les condicions econòmiques dels països del Nord i del Sud, sense tenir en consideració aspectes essencials de la persona. Aquest fet, va afavorir el sorgiment del concepte «subdesenvolupament» per designar països en inferior situació econòmica, social, política, etc., amb una marcada referència geogràfica. Es va evidenciar un sentiment de superioritat dels països del nord, «els rics», sobre els països del sud, «els pobres» (FCONGD, 2007). Les evidències de situacions d'exclusió, desigualtat,

---

<sup>7</sup> Conclusions estretes del Consell del 12 de maig de 2009 sobre el marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació «ET 2020».

carència d'una ciutadania ferma, continus conflictes socials, etc., posen en qüestió els esforços invertits, i mostren un gran recorregut per reconèixer diverses valoracions d'existències socials i no tan sols per considerar el valor econòmic com a únic valor per al desenvolupament (Sachs, 1996; Unceta 2007).

Als anys 90, Max Neef (1993) fa aportacions al concepte de desenvolupament humà amb la teoria de les necessitats axiològiques de la persona, i contribueix a oferir una dimensió més holística i integral del desenvolupament i de l'operativitat del model. Sen, Premi Nobel d'Economia el 1998, critica àmpliament els informes del PNUD. Defensa que per al desenvolupament de les persones s'ha d'emfatitzar el concepte de capacitat de la persona, de manera que es podrà definir millor la qualitat de vida, en comptes de preguntar per la satisfacció o els recursos, i preguntant sobre les igualtats i desigualtats socials. A partir d'aquest moment, comença a evolucionar el concepte de desenvolupament plasmat en els informes del PNUD dels anys 2000 i 2001 (Dubois, 2008). En aquests informes s'inclouen conceptes relacionats amb les capacitats de les persones, les agències de finançament i els aspectes avaluatius del desenvolupament humà (Boni, 2005). Una contribució interessant sobre el desenvolupament humà que corrobora les aportacions de Sen són les de l'autora Marta Nussbaum (2002), raonades des de la fonamentació filosòfica de la mesura del desenvolupament humà i les dimensions de gènere en el desenvolupament. Nussbaum proposa que la descripció de les capacitats junt amb la idea del nivell mínim de distribució «poden brindar una base per a principis constitucionals centrals que els ciutadans tenen dret a exigir als seus governs» (Nussbaum, 2002: 41).

El 2006 l'informe del PNUD incorpora i vincula les realitats humanes i els principis ètics a una responsabilitat social dirigida al desenvolupament humà. El focus de les accions és l'ampliació de les capacitats de les persones, que s'han de considerar subjectes socials i han d'esdevenir el centre de l'esforç de desenvolupament. L'informe de les Nacions Unides posa l'accent en el desenvolupament de la persona d'una forma integral i es valoren aspectes com l'equitat entre els homes i les dones, i els diversos grups socials que formen part d'un territori. La llibertat, la cooperació i la participació de la ciutadania es veuen potenciades en relació amb allò que pugui afectar les seves vides, el sentiment de pertinença i el sentit social i de treball en la comunitat. Per una altra banda, aquest desenvolupament preveu aspectes com la sostenibilitat, la seguretat i la productivitat, és a dir, satisfà les seves necessitats, no compromet les generacions futures i participa en la generació de fonts d'ingressos (PNUD, 2006).

Les aportacions de Fukuda Parr al 2003 sobre els drets humans i les llibertats dels individus permeten aprofundir en la discussió filosòfica dels models de desenvolupament i donar un paper a l'ètica en els processos de desenvolupament tant al nivell macro com micro (Boni, 2005). S'està d'acord amb plantejaments que defineixen el desenvolupament com una qüestió social, complexa i multidimensional, en què tenen cabuda els valors humans i les actituds, els objectius definits per les mateixes societats i els criteris per determinar els costos tolerables (Goulet, 2000, Martínez Navarro, 2000, Lozano i Valverde, 2003) i en el fet de reivindicar els drets humans com un ideal d'emancipació i solidaritat (De Lucas, 2000).

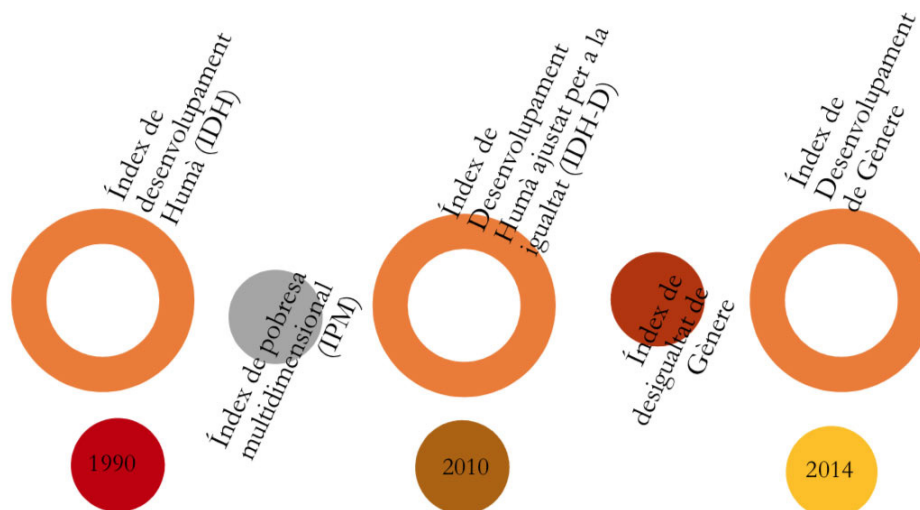


Figura 1. Evolució índex de desenvolupament humà PNUD 1990-2018.  
 Font: elaboració pròpia a partir de l'Informe sobre Desenvolupament Humà (PNUD, 2018).

En la figura 1, s'observa l'evolució sobre el concepte de Desenvolupament Humà des de l'inici de la publicació el 1999 del Programa de les Nacions Unides. En el seu primer informe s'assenyalen de forma molt senzilla els indicadors de mesura del desenvolupament dels països, que s'han anat modificant lentament al llarg dels anys. En l'actualitat, del document *Índices y Indicadores de desarrollo humano: actualización estadística de 2018* es desprenen cinc conclusions que es poden resumir en una millora en la longevitat de la vida, l'educació i l'accés als béns i serveis, però es manifesten grans dèficits en la qualitat del desenvolupament humà. Respecte als països que pateixen conflictes poden endarrerir els avançaments i afectar generacions futures. Sobre el desenvolupament de gènere, es mostren grans desigualtats i les dones s'enfronten a barreres que obstaculitzen el seu apoderament. I, finalment, la degradació ambiental posa en risc l'avançament del desenvolupament humà (PNUD, 2018).

### 1.2.2. Les accions transformadores de la responsabilitat social universitària

La concepció sobre la persona i el seu desenvolupament afecten les concepcions dominants de la universitat tradicional, actualment, una, la representada com el «temple del saber i l'altra, com la institució al servei de les demandes del mercat» (Tapia, 2008: 29-31). Totes dues concepcions mostren una postura mecanicista, una distància vers la societat i una implicació en les seves necessitats. Per trencar amb la concepció individualista, una possible acció transformadora en l'educació superior es planteja des d'una perspectiva política cívica en la dimensió educativa orientada a la formació de ciutadans disposats a buscar el Bé Comú. El concepte de «Bien Vivir» implica una doble visió, en primer lloc, una educació per una ciutadania crítica i en segon lloc inclou el concepte de sostenibilitat amb el compromís d'un desenvolupament humà i social, sostenible, just i equitatiu per a totes les comunitats del planeta (Celorio, 2001). En aquest sentit, la responsabilitat de la universitat s'entén com l'ètica sobre el que és públic, fet que implica una apreciació sobre la realitat social a partir de la valoració que en fem d'acord amb criteris de justícia, equitat i democràcia. Des d'aquesta perspectiva ésser responsable socialment significa desenvolupar una raó ètica com a horitzó de les pràctiques socials i un judici valoratiu en el marc d'una realitat social. Aquest aspecte

racional de la responsabilitat social s'acompanya d'una actitud i uns valors. En definitiva, es tracta d'una facultat de les persones i les organitzacions per comprendre la seva condició social i fer-se partícips de la construcció d'una societat més justa i solidària. El concepte de responsabilitat social comporta des d'aquesta perspectiva reciprocitat i impuls per construir una comunitat, un espai comú de convivència, que doti de sentit de pertinença, identitat, vincle i solidaritat a les persones. Habermas (1991) proposa trobar en les estructures de la vida quotidiana més maneres d'actuar i d'operar de forma racional per descobrir en les persones la seva capacitat per utilitzar el coneixement per entendre's i acordar plans d'acció amb l'afany d'establir una racionalitat comunicativa entre els membres de la comunitat i no pas de domini de l'entorn o de les relacions (Habermas, 1989). En aquest sentit, s'augmenta la capacitat per viure en la incertesa, per transformar-se i provocar el canvi, atendre les necessitats socials i fomentar la solidaritat i la igualtat (UNESCO, 1998). Des de la responsabilitat social de la universitat s'afronta com a estratègia el desenvolupament humà, on es potencia l'equitat i el desenvolupament social. Al mateix temps, s'assumeix com a orientació de les activitats individuals i col·lectives obrint-se a la igualtat d'oportunitats per al desenvolupament de les capacitats humanes.

### **1.2.3. Algunes conceptualitzacions sobre l'organització i la responsabilitat social universitària**

Una nova concepció de les organitzacions universitàries suposaria l'eliminació dels obstacles estructurals de caràcter econòmic i social, cultural i polític, que afecten o impedeixen un desenvolupament més humà i social. Aquesta seria la finalitat que se cerca per trobar una altra forma d'organització que permetés canvis en les estructures per a les comunitats acadèmiques (Waissbluth, 2008), que facultin la reconciliació de realitats diferents i a vegades contradictòries per a la seva sostenibilitat (Altbach, 2008). En l'actualitat, la complexitat del sistema educatiu es calcula en les múltiples parts que interactuen entre si i amb l'entorn per multiplicitat de canals i amb la possibilitat d'autoorganització espontània, difícilment previsible i amb les quals s'ha d'aprendre a navegar i sobreviure en la vida real (Waissbluth, 2008).

Alguns exemples d'èxit organitzatiu s'evidencien en universitats que han aplicat el principi d'organització central o organització sistèmica<sup>8</sup>. La complexitat de l'organització en les institucions d'educació superior comporta la necessitat d'una major profunditat en què es plantegin dimensions ètiques, estratègiques i inclusives que formin part intrínseca dels reptes socioeducatius de l'educació

<sup>8</sup> El pensament sistèmic posa l'organització i les seves parts en el context del seu entorn i estudia el seu rol respecte d'aquest. Existeixen interaccions entre les parts, mútues, no lineals, sistemes complexos oberts, que interactuen amb l'entorn que produeix una estabilitat dinàmica que va evolucionant amb el temps. La irreversibilitat, la diversitat i la resiliència, l'autosimilitud i l'escalabilitat són aspectes que cal valorar en una organització i que permeten al sistema de sobreviure. Les tècniques genèriques i mecanicistes porten a veure el capital humà com un objecte analític. L'anàlisi posa en perill les organitzacions. En el pensament sistèmic és una irresponsabilitat pensar que existeixen solucions universals. Les solucions de veritat són les que aprecien la multiplicitat d'eines, que en sentit comú són utilitzades i adaptades a la situació, i, per tant, la síntesi és la que ajunta dues o més parts per obtenir un nou resultat. Peter Drucker expressa sobre l'organització en el seu llibre *La gran ruptura* (1970) el següent: «L'organització moderna ha de ser susceptible als canvis. En realitat, ha de ser capaç d'iniciar un canvi, és a dir, una innovació. Ha de poder desplaçar recursos escassos i costosos de coneixement, d'activitats de baixa productivitat i sense resultats a oportunitats de realització i aportació. L'organització és un mecanisme de realització màxima: i l'organització moderna és el nostre instrument per augmentar al màxim aquest singular recurs humà que és el coneixement. Això requereix habilitat per deixar de fer allò que malbarati els recursos en comptes d'incrementar-los al màxim» (Drucker, 1970).



superior i que la universitat ha de respondre amb la responsabilitat social. Aquesta, orientada a la construcció d'un interès i sentit comú en la societat, exigeix transcendir als interessos particulars o corporatius per reconèixer en els propòsits públics un bé comú i un principi vàlid per al desenvolupament de les persones i la societat. En la gerència ètica i intel·ligent dels impactes que genera l'organització en el seu entorn humà, social, econòmic i natural per al desenvolupament sostenible del conjunt de la societat, l'organització es compromet a minimitzar els seus impactes negatius i a maximitzar els seus impactes positius, treballant per donar un servei cada vegada millor per a tots, en diàleg amb les parts interessades (Vallaes, 2006).

Tanmateix, una solidaritat profunda entre els membres de l'organització és un complement de la llibertat (Morin, 2008), que sorgeix de la consciència de ser membres d'una comunitat democràtica (Habermas, 1991). És en aquest espai que l'educació superior es veu interpel·lada a oferir un servei a la societat —segons les antigues concepcions humanístiques, en què el coneixement s'ha de posar al servei de l'ésser humà, del seu progrés ètic, de la realització personal, del desenvolupament professional i vinculat de manera solidària amb els interessos generals de la societat (De la Cuesta, 2009). L'exigència de la responsabilitat de l'aprenentatge dels estudiants, de la formació dels futurs professionals i del coneixement de les necessitats socials contextuals, interpel·la l'educació superior a conjugar l'ensenyament de competències especialitzades amb unes altres de més genèriques, per brindar als estudiants la possibilitat de desenvolupar plenament les seves capacitats en el sentit de la responsabilitat social i educativa per a una ciutadania global (Cabrera, 2002; Boni, 2006) crítica i social.

El paraigua de la responsabilitat social universitària centrat en el seu *ethos*<sup>9</sup> supera l'enfocament de la projecció social i l'extensió universitària en defensa d'una reflexió integral de la universitat com a institució acadèmica que influeix en el seu entorn social. La responsabilitat social és un eix transversal en el dia a dia universitari vinculat a la investigació, la docència, l'extensió i l'animació universitària, referida als estudiants. L'educació superior es troba al servei de la societat i, sobretot, està al servei dels estudiants que en formen part, tant en la seva formació com en la realització de les seves aspiracions més profundes. Sense ells no serien possibles les accions universitàries (Puig, 2009). Sense ells no serien possibles les accions ciutadanes.

Mostrar una definició consensuada sobre el concepte de la *responsabilitat social universitària* resulta difícil, atès que existeixen una multiplicitat de definicions sobre *responsabilitat social*<sup>10</sup>, origen del concepte. En aquest estudi ens semblen interessants les aportacions que tenen en compte que una universitat socialment responsable és aquella que preserva i crea el capital social del saber i del pensament per mitjà de la reflexió i de la recerca interdisciplinària per difondre-la a través de la formació d'intel·lectuals i professionals. Aquests contribuiran al disseny de les polítiques públiques i

<sup>9</sup> La responsabilitat social universitària l'entendem com la vinculació de la responsabilitat i l'ètica. Una ètica entesa com la «teoria de la vida», com una ciència pràctica en busca de la felicitat i el bé tal com proposava el filòsof grec Aristòtil (Gomperz, 2000).

<sup>10</sup> És un terme que prové del món empresarial, i són múltiples les definicions sobre la responsabilitat social corporativa que orienten el concepte de *responsabilitat social universitària*. Existeix una certa indefinició en el món de l'empresa a l'hora d'establir una sola definició per a aquest concepte. En conseqüència, es troba afectada, també, la definició de responsabilitat social universitària. Alguns dels motius s'intueixen per la forta càrrega dels valors del concepte, que el fan flexible i dinàmic, la diversitat dels punts de vista i enfocaments, l'alta complexitat i del quefer universitari i les actuals demandes de la societat del coneixement (Gaete, 2010).

iniciatives privades de desenvolupament, i donaran resposta als diferents moviments socials i culturals dels diferents sectors d'un país, fent efectiva la seva missió universitària al desenvolupament sostenible i a la millora del conjunt de la societat (Universidad Construye País, 2002).

Des d'aquest enfocament del concepte de la responsabilitat social universitària, s'observen les universitats com a institucions formadores de persones altament qualificades i íntegres, que es comprometen amb valors que defensen i difonen de forma activa, que veuen en la seva professió una possibilitat de servei cap als altres i són capaços d'aportar com a ciutadans a la construcció de la societat, responnent d'una forma creativa als desafiaments que comporta un projecte de país. La universitat es constitueix en una comunitat real d'aprenentatge i creació de coneixements, creant vincles entre els acadèmics, els alumnes i els funcionaris, en què es preveu una política de desenvolupament del personal, l'estímul de la innovació curricular i nous mètodes d'ensenyament-aprenentatge. Seguint aquest enfocament és convenient incloure un currículum transversal que tendeixi a assumir una visió universal de la realitat, amb tota la seva riquesa, oferint oportunitats a equips acadèmics i alumnes en la prestació de serveis a persones i grups que no puguin accedir als beneficis del desenvolupament. També és necessari una formació permanent que faciliti l'actualització i complementació de la formació amb la finalitat d'educar per una ciutadania i participació activa en la societat considerant les tendències del món del treball i els sectors científics i tecnològics.

Es visualitza la universitat com una institució oberta al canvi, que valora i incorpora el coneixement i experiència de l'entorn, generant i mantenint espais de debat a l'interior de la institució, cercant, dient i actuant amb la veritat. A les funcions de la universitat tradicionals –docència, recerca i extensió–, s'afegeix la gestió universitària com a indispensable per a l'organització. En la figura 2, s'observa la interdependència dels processos bàsics: els principis i valors, amb la resta de funcions universitàries.



Figura 2. Funcions de la Universitat.

Font: elaboració pròpia a partir de les aportacions del «Proyecto Universidad Construye País».

Per respondre a les obligacions universitàries en l'impuls de polítiques institucionals que possibilitin les accions o el seguiment de línies d'acció desitjables en termes d'objectius i valors seguim els plantejaments de Howard (2001). Distinguem tres grans perspectives que orienten les diferents propostes i punts de vista del concepte de responsabilitat social universitària: les gerencials, les transformadores i les normatives (Gaete, 2010). Segons aquest autor, per a una veritable transformació de l'educació superior són necessaris canvis estructurals a diferents nivells. En aquest treball de recerca interessa aprofundir en la perspectiva transformadora de la responsabilitat social universitària i l'enfocament que «permetrà obtenir una millor societat, més equitativa i justa amb especial atenció al desenvolupament sostenible» (Gaete, 2010). Seguint l'autor, l'enfocament transformador compta amb quatre aspectes clau: formació amb la metodologia d'aprenentatge servei, investigació a través de la responsabilitat de la universitat en la producció de coneixement científic demandat socialment (UNESCO, 1998, 2009), incorporació dels diferents actors al procés amb consciència social del problema a investigar (Gibbons *et al.*, 1997) i el compromís i acció social, definits a través de la cooperació universitària al desenvolupament i la multiversitat (Gaete, 2010)<sup>11</sup>. Per dur a terme la proposta de lideratge social en les diferents accions universitàries s'enfoca des de dues posicions: el lideratge ètic de la universitat amb participació en el debat d'aspectes socials (Kliksberg, 2009) i el rol reflexiu, crític i propositiu de la societat (Chomsky, 2002).

Basant-se en l'acció transformadora de la responsabilitat social universitària s'aprofundeix en l'aportació de l'aprenentatge servei com la metodologia que cal aplicar a l'educació superior en diferents dimensions de transformació social. L'aprenentatge servei és una metodologia docent idònia per al desenvolupament de competències en sostenibilitat i responsabilitat social universitària, responent a la normativa actual universitària, «reclama que les universitats afavoreixin pràctiques de responsabilitat social i ciutadana que combinin aprenentatges acadèmics en les diferents titulacions amb la prestació de serveis a la comunitat, orientats a la millora de la qualitat de vida i a la inclusió social» (CADEP, 2015).

### **1.3. EL TREBALL SOCIAL, LA DISCIPLINA MÉS PROPERA A LA RESPONSABILITAT SOCIAL UNIVERSITÀRIA**

Entre les diferents disciplines humanístiques universitàries, el treball social prioritza una educació integral de la persona desenvolupada en la seva acció a partir del reconeixement de les necessitats humanes produïdes en un context específic. Les accions generades tenen l'objectiu de promoure el desenvolupament i benestar humà integral. Sorgeix d'ideals humanitaris i democràtics, i els seus valors es basen en el respecte, el valor i la dignitat de les persones, protegint els drets humans i socials que tenen la finalitat d'un desenvolupament sustentable de la societat promovent la justícia social, principis recollits en el Codi Deontològic de Treball Social. El treball social creu en la persona i la comunitat, creu amb la capacitat de canvi, en l'acompanyament i en el creixement

---

<sup>11</sup> Aquest aspecte es concep amb una clara consciència de la seva realitat i el seu entorn. La institució pretén formar persones que en cap moment de la seva educació *multiuniversitària* oblidin que el coneixement no està desvinculat de la vida, de la seva vida i la dels altres, del context social i real que permet viure i sentir la realitat en la qual es viu. En aquest sentit, l'aprenentatge es pot adquirir tant d'especialistes com d'artesans, tècnics o obrers. Pretén que el canvi i transformació social vingui donat per l'entorn social i econòmic que ens envolta. Morin, amb la seva obra «El Pensament Complex» inspira aquesta proposta en la qual projecta el seu ús de manera transdisciplinària per reconstruir el coneixement i possibilitar la reforma del pensament i l'educació (GUNI, 2008).

individual i col·lectiu (Taylor, 1998; Altbach, 2005; Haddad, 2008; Mayor Zaragoza, 2008; Schön, 2008).

El treball social és una professió que per definició està al servei de l'ésser humà i integra aspectes ètics. Els seus objectius s'orienten a aconseguir uns valors i un bé desitjable per a la persona, els grups i la comunitat<sup>12</sup>. Té una extensa tradició en el treball multidisciplinari, interdisciplinari i en la recerca de la qualitat en la formació humana integral i transdisciplinària (Schön, 1998; Taylor, 2008). És en la formació més integral de la persona i en la formació en valors que ha generat i genera les condicions sobre el principi d'«aprendre a aprendre», en què és partícip de la construcció d'un escenari social i intercultural, amb gran compromís social, sentit de pertinença, tolerància i equitat. La finalitat del treball social és la construcció d'una societat en què cada individu pugui donar el màxim de si mateix com a persona, vetllar per l'autorealització, per millorar les relacions de les persones amb el seu entorn social, amb la tasca d'impulsar el desenvolupament dels recursos personals, grupals o comunitaris (Bermejo, 2002). Des d'aquesta visió generalista, el treball social aplica sabers específics a problemes interrelacionats que, per una banda, es menysprea davant un món «superespecialitzat» (Gaitan, 2001) i, per l'altra, és el que possibilita una formació i visió més holística i integral de la persona.

Alguns aspectes que ajuden a comprendre la raó per la qual el treball social és la disciplina universitària més propera a la societat s'identifiquen en la mateixa conceptualització i interpretació del significat de *comunitat*. Pel treball social la comunitat és definida com un àmbit en la intensitat de la complexitat, basada en les interrelacions dels seus elements en les quals es produeix una sèrie de conflictes, necessaris de gestionar, en què les persones de la comunitat puguin satisfer d'una forma plena els seus drets fonamentals, de forma universal, inalienables, indivisibles i interdependents (DUDH, 2016).

La Federació Internacional de Treballadors Socials (FITS, 2000) descriu els principis fonamentals sobre els drets humans i la justícia social com a inherents al treball social.

La professió del treball social promou el canvi social, la resolució de problemes en les relacions humanes i l'enfortiment i alliberació del poble per incrementar el benestar. Mitjançant la utilització de teories sobre el comportament humà i els sistemes socials, el treball social intervé en els punts en què les persones interactuen amb el seu entorn. Els principis dels drets humans i la justícia social són fonaments per al treball social (FITS, 2000).

El treball social és una professió basada en la pràctica i una disciplina acadèmica que promou el canvi i el desenvolupament social, la cohesió social, i l'enfortiment i l'alliberament de les persones. Els principis de la justícia social, els drets humans, la responsabilitat col·lectiva i el respecte a la diversitat són fonamentals per al treball social. Amb suport de les teories del treball social, les ciències socials, les humanitats i els coneixements indígenes, el treball social involucra les persones i les estructures per fer front als desafiaments de la vida i augmentar el benestar (IFSW, 2012; IASSW, 2014).

La visió global a la defensa dels drets humans i la justícia social s'inclouen com a principis actius de la disciplina, entenent-los com una proposta per la lluita d'un nou ordre mundial. La disciplina té en compte la inclusió de metodologies innovadores que donin resposta a la necessitat de facilitar els canvis d'aquelles situacions que suposin un obstacle per al desenvolupament humà i social, basant-

---

<sup>12</sup> Codi d'Ètica i Deontològic dels Treballadors Socials.

se en el potencial solidari de les persones, tenint com a referents els drets humans i la justícia social amb un enfocament global i plural partint de la fonamentació ètica, epistemològica i metodològica. La complexitat radica a adoptar una perspectiva ètica que mitjançarà i donarà resposta a valors, expectatives i necessitats dels diferents actors involucrats (Ramos, Palacios i Fernández, 2006), des de la professió, la docència i la investigació.

Des d'aquest enfocament, entre els diferents àmbits d'intervenció, definits en el Llibre Blanc del Treball Social el 2004, s'inclou el desenvolupament de *programes i projectes de cooperació i solidaritat internacional*, com un nou àmbit que requereix la inclusió d'estratègies innovadores en l'educació superior per a un ensenyament-aprenentatge afí a les exigències educatives en el segle XXI, amb una mirada crítica, global i compromesa amb la ciutadania. La comprensió de les causes i els efectes dels problemes estructurals ens durà, a una escala més global, a la comprensió del sentit de construcció d'una ciutadania global crítica, activa i compromesa amb el servei de la comunitat.

### **1.3.1. La recerca comunitària i la transferència de coneixement**

La UNESCO reconeix el paper important de la producció i difusió del coneixement en el progrés del desenvolupament personal i col·lectiu que genera la comprensió dels diferents problemes socials i les repercussions socials, econòmiques, científiques, culturals i treball comunitari. Es destaca, que les institucions de l'educació superior han d'assumir el lideratge social en la seva responsabilitat social universitària en la creació de coneixement segons l'enfortiment d'aspectes interdisciplinaris promovent el pensament crític i la ciutadania activa (UNESCO, 1998, 2009).

En aquesta línia es destaca que un dels eixos fonamentals en els quals es basa l'educació superior en el segle XXI és la formació d'investigadors capaços d'orientar la seva capacitat investigadora cap a la societat, creant espais de debat i reflexió a través de la seva investigació. De les funcions que du a terme la investigació en les institucions de l'educació superior, la investigació aplicada al desenvolupament humà i sostenible proporcionarà la resolució de problemes pràctics per donar-los-hi resposta, aportant un coneixement científic (Van Dalen i Meyer, 1981) d'alta importància per aconseguir la millora de les condicions de vida de la humanitat (Cohen i Manion, 1990).

S'observa que la contínua evolució del concepte de desenvolupament fa necessari la comprensió de la justificació de generar coneixement i investigació a l'educació superior. Suposa, alhora, un repte pels ensenyaments oferir estratègies que afavoreixin l'expansió conscient de la transformació de la realitat amb una mirada crítica, reflexiva i constructiva sobre components com la participació i la creació d'una ciutadania global i sostenible, amb gran importància sobre els valors humans, aspectes relacionats amb un món més just, equitatiu i global. Investigar i generar coneixement en l'educació superior porta a la disjuntiva d'un enfocament basat en la defensa dels drets fonamentals de les persones, la justícia social i la dignitat humana (Sachs 1996, Gómez-Quintero, 2008, Soussa Santos, 2011).

Stephan Rist (2008) proposa crear una interrelació més estreta entre universitats i la resta de la societat basada en una coproducció de coneixement o de tecnologies per un desenvolupament sostenible, que compleixi amb uns principis de viabilitat econòmica, ecològica i d'equitat, pel

que fa als drets humans i culturals dels grups exclosos i amb la participació democràtica de tots els actors. Des d'aquesta perspectiva la investigació per un desenvolupament sostenible ha de respondre a un projecte polític i cultural dels diferents grups participants, basat en enfocaments interdisciplinars per contribuir a la transferència de coneixement i a les interrelacions entre els diferents móns (Rist, 2008).

Els canvis cap a una visió més integral de la persona i del seu desenvolupament han anat guanyant terreny en la comunitat acadèmica, en el món social i polític, entenen que aquest és un procés complex, en el qual l'increment de les capacitats productives, és a dir, el creixement econòmic, no és l'únic a tenir en compte. Inclòs en alguns contextos pot ser que no sigui el més important (Unceta, 2007). Aquest nou paradigma del desenvolupament humà suposa un gran potencial que preveu un canvi de valors, de metodologies, de creació de nous pensaments, de noves pràctiques, d'altres formes de coneixement, que tenen a veure en la integració dels diferents actors del saber (Dubois i Soler, 2008).

Una recerca basada en la comunitat se centra en la participació activa dels seus membres, els representants d'una organització, d'una entitat social i els investigadors en tots els aspectes del procés de la investigació aportaran la seva experiència per millorar la comprensió d'un fenomen integrant els coneixements adquirits amb l'acció en benefici de la comunitat involucrada. Villasante ho expressa de la següent forma: «Tot s'ha d'enfocar més relatiu a una combinació de factors amb la que explicar els comportaments humans (...) el que és social, la forma de reduir la incertesa i de ser més operatius passa per la implicació de les parts en cada procés» (Villasante, 2000 p.14-15). Des d'aquest punt de vista, les metodologies de la implicació passen a ser el repte per abordar les problemàtiques en el canvi de segle, amb una consegüent relació entre subjecte/ investigador i subjecte/objecte investigat. L'ús de multiplicitat de tècniques participatives, qualitatives i quantitatives assegura una major científicitat de les recerques i les actuacions que majoritàriament es donen per la implicació i el compromís del docent en les seves accions, segons Villasante (2000), actuar amb passió no trauria el coneixement. La vocació, la implicació i una visió interdisciplinari han de formar part del lideratge per una transformació social i educativa (Riera, 1998).

### **1.3.2. Un perfil docent amb habilitats socials i educatives**

En un context complex i moments de canvis estructurals és més que probable que les implicacions docents canviïn, que entrin a nous escenaris i enfocaments que obliguen a proposar un marc conceptual i epistemològic des d'una perspectiva hermenèutica, en la qual l'ésser humà se sosté estructuralment en la interpretació, en la trobada entre l'art, la història, la filosofia, la ciència i el mètode (Gadamer, 2007). La proposta d'una visió més humanista de l'ésser humà s'entén i compren des de la totalitat i no des de la parcialitat, i des de la complexitat.

## PRINCIPIS EPISTEMOLÒGICS HUMANÍSTICS

---

**Principi de la reflexivitat consubstancial**, es pren consciència que som actors i part implicada a la vegada, som subjecte de l'acció. Es pren consciència del que és propi, de la cosa que és inherent a la naturalesa humana. Des d'aquest plantejament la implicació i el compromís dels actors que formen part del procés educatiu es refereix en la consciència de la flexibilitat i reflexibilitat en què tots formen part de la naturalesa de l'objecte. En última instància el tracte amb l'altre és quan un es pot mostrar tal com és per entendre's amb l'altre. En paraules de Gadamer, «l'educació és educar-se, la formació és formar-se», «educar-se és recíproc», la comunicació i la conversa tenen un paper important en l'educació, aquest és un procés natural que (...) cada un accepta sempre cordialment, procurant entendre's amb els altres», l'especialització prematura limita la possibilitat d'obrir-se camí, de viure experiències decisives, i restringeix la capacitat de judici i de formació (Gadamer, 2007: 11-35).

---

**Principi de la irrellevància en els sistemes complexos**, es tindrà en compte que les opinions dels actors no són simples sinó complexes i paradoxals, que és possible articular-les entre si, generant altres opinions que tenen una major riquesa que la que es desprèn de la suma d'altres propostes. La interacció social, la mediació a través dels signes i l'evolució dels successos constituiran el desenvolupament de la persona (Vigotsky, 1979) en un *sistema complex i d'incertesa* per comprendre la naturalesa de la societat i l'organització de la vida humana en aquesta societat contemporània (Morin, 2008). En aquest marc, les aportacions de Zadeh sobre el concepte de la *lògica difosa* cerquen per mitjà de la teoria dels conjunts difosos, descriure i formalitzar la realitat, amb models més flexibles que interpretin la llei del comportament humà i les relacions entre els homes. Per descriure aquesta realitat incerta en l'ordre social o natural són necessàries lògiques nítides o difoses (Zadeh, 1971). Aquest mateix autor exposa que l'acollida a occident no va ser gaire positiva, ja que el món es concep des d'una tradició cultural basada en un pensament binari proposat per Aristòtil –ser o no ser, blanc o negre, etc.

---

**Principi d'hermenèutica crítica en el marc de la comunicació intersubjectiva**, proposa que l'acció educativa és una construcció col·lectiva d'interacció construïda entre tots; educadors, educands i altres, en què l'acció no és mai traduïble a una certesa i objectivament (Gadamer, 2007), però sí que l'acció d'educar es caracteritza per un afany de transformació (Freire, 2018). En aquestes accions la *Teoria de l'Acció Comunicativa* de Habermas implica que l'ús del llenguatge s'encamina a la comprensió i a la coordinació de l'acció que els diferents agents posen en marxa per expressar la «veritat» amb una «rectitud» en el «discurs» i en els contextos d'acció, «perseguint» una acció comunicativa de reflexió per a un enteniment (Habermas, 1989).

---

**Principi de la modernitat líquida, com diu Hanna Arendt**, les possibilitats de tota crisi obren pas a pensar en el que és nou, per inventar altres maneres de dir i de pensar. Per Bauman, la modernitat líquida proposa una educació en moments diferents i al llarg de tota la vida. Proposa atorgar poder, que l'educació sigui una aportació al saber i a la construcció d'una nova ciutadania, situada fora del concepte economicista (Bauman, 2007). En aquesta mateixa línia, la resposta a les incerteses de l'acció és l'elaboració d'una estratègia que tingui en compte les complexitats inherents de les mateixes finalitats, i la capacitat de modificació de l'acció en funció dels riscos, informacions, canvis de contextos que es puguin considerar nocius per a la mateixa acció (Morin, 2005), «l'estratègica, com el coneixement, és la navegació en un oceà d'incerteses entre arxipèlags de certeses» (Morin, 2005:110).

---

Taula 2. Principis epistemològics humanístics des d'una perspectiva hermenèutica.  
Font: elaboració pròpia.

Des d'aquests punts de vista, l'educació superior s'enfronta a canvis substancials que passen en primera instància per una formació docent basada en distintes àrees amb una expressió més integral i holística, en el sentit que pugui comprendre l'alumnat tant per la seva formació professional com personal. Els docents en l'àrea social poden aportar els coneixements necessaris per al desenvolupament de projectes en diferents àmbits educatius quan es du a terme una acció comunitària, tant en l'àmbit local com global, afavorint l'adquisició de les competències professionals i personals dels estudiants.

Les implicacions docents giren al voltant de ser el precursor per a la construcció d'un canvi social, requereix compromís social i ser coneixedor de les necessitats de la societat. La formació contínua i permanent al llarg de la vida més enllà de l'especialització obliga a adquirir unes competències professionals i personals, que en els docents es tradueix en una cultura professional capaç d'esdevenir un agent de canvi, individual i col·lectiu, en el qual és important saber que es fa, per a què es fa, i com es fa, alhora que és important saber per què i per a què (Imbernón, 1994), per generar una transformació de la realitat amb suport social i compromís de la universitat per al benestar de la societat.

Els canvis successius en el coneixement de les mateixes comunitats base del coneixement, l'evolució accelerada de la societat i el desenvolupament continu del coneixement professional són aspectes en constant evolució que fan que el professional se situï en un context de formació continuada, no especialitzada, holística i integral en una actitud de constant aprenentatge, situan el coneixement professional en un estat de contínua evolució i perfeccionament (Pérez Gómez, 2010). Atenent les demandes del desenvolupament humà i social, segons Imbernón, «la formació integral a la persona no només es basa en l'especialització, sinó en la concepció de la formació com un procés de comunicació interpersonal, en què l'educació de l'alumne i la formació del professor acabi sent el desenvolupament de la personalitat d'ambdues» (1994: 41), trobant-nos en el camí de pensar i formar de manera interdisciplinària sobre els objectius educatius.

La proposició d'un docent en l'educació superior en el segle XXI gira al voltant de la seva formació relacionada amb àrees del desenvolupament integral i holístic de la persona –coneixement, emocions, compromís ètic amb la comunitat social, en una actitud constant d'aprenentatge i evolució (Imbernón, 1994; Pérez Gómez, 2010) per trencar amb la idea obsoleta de «bon professor». Es pensa en professors de l'educació superior com a facilitadors d'aprenentatge, capaços de provocar la cooperació i la participació de l'alumnat en la pràctica professional contextualitzada, que participin en les tasques de la comunitat i en l'acció social. S'entén que a l'orientació pràctica de l'anàlisi interpretativa se li atorgui importància a la reflexió en el context i que en sorgeixin els aprenentatges. El docent és concebut com un professional que s'enfronta a situacions d'incertesa, en què es necessita formació en coneixements, actituds i destreses per formar professionals reflexius i investigadors, atorgant més importància al treball col·laboratiu i participatiu dels estudiants en el mateix procés d'aprenentatge (Vilà, Rubio, Berlanga, 2014). Es caracteritza per ser un professor «pràctic-reflexiu» (Schön, 1998), un docent en investigació-acció: un professor reflexiu, crític i investigador a l'aula, que compregui «l'ensenyament-aprenentatge-desenvolupament» des d'un punt de vista sistèmic-ecològic, en el qual entren en joc diferents actors: l'entorn, l'individu, el col·lectiu, la institució, la comunitat, les bases implícites subjacents, les decisions, el centre, l'aula, els estudiants, etc. (Elliott, 1981; Dewey, 1982; Bartolomé, 1986; Kemmis, 1984; Schön, 1992; Tey, Martínez i Vilà, 2008).



Des d'aquesta perspectiva, el docent es converteix en un investigador de l'acció educativa per oferir la possibilitat d'identificar les estratègies d'acció aplicades en els programes observats i analitzats per reflexionar i proposar el canvi desitjat (Latorre, 2003). Aquests canvis de perspectives, enfocaments i aportacions permetran dur a terme accions vinculades estretament a la consecució de les competències de caràcter personal i professional (Pérez Gómez, 2012). Idealment, un docent compliria amb les següents característiques i requisits, en independència de la matèria impartida.

### CARACTERÍSTIQUES DOCENTS A L'EDUCACIÓ SUPERIOR

---

Tenir una formació conceptual, que prevegi un marc teòric conceptual sobre els processos tant individuals com interpersonals i grupals que intervenen en l'aula que possibiliti l'aprenentatge significatiu.

---

Ser un professional reflexiu, la reflexió crítica sobre la mateixa pràctica docent, és a dir, la reflexió des de l'acció i des de la pràctica (Schön, 1998), que permet estar convençut de la importància i el sentit del treball acadèmic i de la formació de coneixements, habilitats, actituds i comportaments que es busca promoure en els estudiants.

---

Incorporar la pràctica, com aquella experiència per generar pràctiques alternatives innovadores en la tasca docent que permetin una intervenció directa sobre els processos educatius. Plantejar reptes que siguin abordables per als estudiants per tal de qüestionar i modificar els seus coneixements, creences, actituds i conductes per trobar solucions i alternatives més constructives que les actuals.

---

Estar format en habilitats socials orientades a establir una òptima relació interpersonal amb els estudiants per potenciar el treball en equip. Una habilitat per relacionar-se segons els valors que s'intenta ensenyar com ara el respecte, la tolerància, l'empatia, la solidaritat i la participació.

---

Taula 3. Característiques i requisits per a un docent de l'educació superior.  
Font: elaboració pròpia.

Les habilitats socials es troben a la darrera de les accions que es porten a terme en el treball en cooperació —algunes relacionades amb els sentiments, unes altres amb la capacitat de cooperar, en el debat o en la planificació. Les habilitats, lluny d'aparèixer de forma infusa entre les habilitats personals, s'han de treballar per tal que es puguin aprendre. De fet, les habilitats socials són comportaments que permeten a una persona actuar sense ansietat en el marc d'un col·lectiu, expressar còmodament sentiments, arguments i opinions, exercint els drets personals sense negar els drets dels altres. Aquests són aspectes d'especial interès per dur a terme noves metodologies que poden afavorir un aprenentatge-ensenyament enfocat des de la perspectiva de canvi que es proposen en l'educació superior en aquest segle XXI. Tanmateix, els estudiants aprenen a la universitat. I la universitat es transforma en un referent per al desenvolupament dels estudiants a la societat actual. L'aplicació de metodologies d'aprenentatge innovadores a la comunitat universitària amb l'objectiu de millorar la qualitat educativa per optimitzar els recursos i arribar a l'excel·lència motiva la comunitat universitària a proporcionar diverses metodologies innovadores d'ensenyament traduïdes en aprenentatges significatius proposant diverses opcions innovadores. Es pretén passar d'una docència centrada en l'ensenyament que adquireix sentit en si mateixa a un estil docent que valora el compromís de proporcionar aprenentatges de qualitat als estudiants (Zabalza, 2011). Diferents metodologies expressen noves formes de docència que responen a les implicacions docents,

com pot ser l'aprenentatge col·laboratiu, el treball per projecte i l'aprenentatge basat en problemes (ABP)<sup>13</sup>, entre molts d'altres. Interessa, però, posar en tensió la responsabilitat de la universitat vers la societat, vetllant per al desenvolupament dirigit a una transformació de la universitat, per contribuir al benestar de les persones des de l'acadèmia, per formar futurs professionals i ser una aportació a la comunitat educativa i a la comunitat social i global.

**Per concloure**, destaquem la creixent preocupació docent a oferir un ensenyament en l'educació superior d'excel·lència i de qualitat en uns moments de canvis i transformacions socials. Els canvis i les transformacions globals afronten uns reptes que ofereixen l'oportunitat de pensar en una educació de qualitat per donar resposta a les necessitats actuals de la societat. En primer lloc, una formació dels estudiants entorn de les demandes del mercat actual i, en segon lloc, la necessitat de rebre una formació holística i integral per a un desenvolupament humà i sostenible, en què l'ètica, els valors i els principis guïen les accions humanes. Les EEES proposen una missió transformadora de la universitat, es prioritza la investigació, la reflexió i la formació en l'educació per a un desenvolupament humà, social i sostenible. Aquests són plantejaments per generar investigació i transmissió de coneixement entorn de l'evolució del concepte de desenvolupament humà, com a procés de l'increment d'oportunitats, capacitats i llibertat de la gent i del desenvolupament sostenible. Sorgeixen oportunitats per establir estratègies innovadores en l'educació superior integrant noves pràctiques educatives inclusives de diferents sabers: els comunitaris i els sabers d'altres cosmovisions. La generació de coneixement prioritza una educació evidenciada en investigacions aplicades al servei de la comunitat amb la visió transformadora de la societat actual.

Un alt nivell d'educació universitària és símbol de desenvolupament d'una societat. Les universitats actuals necessiten canvis que s'orientin cap a la transformació social i educativa, i la seva responsabilitat és donar aquest servei. En les societats complexes aquest canvi passa per l'elaboració del mateix diagnòstic i reforma, de manera que pugui articular, des d'una visió holística i integral, els diversos components de la institució en un projecte de promoció social, amb principis ètics i desenvolupament social equitatiu i sostenible, per a la producció i transmissió de «sabers» de manera

---

<sup>13</sup> L'aprenentatge col·laboratiu reforça les habilitats psicosocials i d'interacció, el respecte cap als altres, l'acceptació dels altres punts de vista, la comunicació, la negociació, l'autoestima..., tots fonamentats en valors com la col·laboració, l'ajuda mútua i la solidaritat. Impulsar les interaccions entre els estudiants facilita el treball cooperatiu i és un motor per a l'aprenentatge significatiu (Pozo, Monereo, Castelló, 2007), tant a l'aula com a la comunitat. El treball per projecte i l'aprenentatge basat en problemes (ABP) requereixen que els estudiants s'involucrin de forma activa en el seu propi aprenentatge, en què s'inclou el pensament crític, la reflexió, les relacions interpersonals i les competències desenvolupades. L'ABP és un model d'aprenentatge en el quals els estudiants plantegen, desenvolupen i avaluem projectes que tenen aplicació en el món real més enllà de l'aula. Normalment es basa en l'aprenentatge experiencial, en què té una gran importància el procés investigador al voltant d'un tòpic, amb la finalitat de plantejar solucions a problemes complexos o abordar aspectes difícils que permetin coneixement nou i desenvolupament d'habilitats per part dels estudiants (Pérez Boullosa, 2006). Les diferents aportacions de metodologies i tècniques encamina a un tipus d'investigació educativa proposada per Lewin (1946), que prové inicialment del pensament de John Dewey sobre la pedagogia progressiva, preveu la necessitat de la investigació, de l'acció i de la formació com tres elements de desenvolupament professional en què s'inclou el pensament crític i reflexiu, les idees de democràcia i participació (Latorre, 2003; Sandin, 2003). En aquest sentit, la investigació formativa té un paper important com a metodologia docent, enfoca l'activitat que considera la investigació una eina del procés d'ensenyament-aprenentatge, amb la finalitat de difondre la informació existent i afavorir que l'estudiant la incorpori com a coneixement i, per tant, com a aprenentatge (Vilà, Rubio i Berlanga, 2014). Aquest tipus d'investigació orientada a l'acció en les dimensions d'autoaprenentatge, d'autonomia i interdisciplinarietat és complementària a la formació i en la generació de coneixement, fomentant el treball cooperatiu i la reflexió (Vilà, Rubio i Berlanga, 2014).

responsable i per a la formació de ciutadans igualment responsables. És conegut que les institucions universitàries són cada vegada més conscients que la seva funció no es pot exercir al marge de la responsabilitat social universitària. «El context social actual necessita professionals i ciutadans que integrin alhora la pràctica professional i la responsabilitat social» (Martínez, 2008: 7). La idea que la universitat ha de formar estudiants per exercir la seva professió en un context complex i canviant no és possible sense la integració de destreses per a l'exercici d'una ciutadania activa. Des d'aquesta perspectiva, el treball social és la disciplina que per les seves característiques socials es troba més propera a la visió integral i holística de la persona i de la comunitat amb un compromís i implicació per treballar pel desenvolupament humà i social, atès que és el promotor del benestar més gran possible per als individus, grups i comunitats de la societat (Taylor, 1998; Altbach, 2005; Haddad, Mayor Zaragoza i Schön, 2008) en benefici d'una justícia social.

Aquests nous enfocaments exigeixen noves implicacions docents, que trenquen amb la idea del bon professor. El docent es converteix en investigador, en emprenedor, exerceix un cert lideratge facilitant l'aprenentatge dels estudiants alhora que acompanya els estudiants en el seu procés d'aprenentatge i contribueix a la transformació social per mitjà de les seves aportacions, atès el seu paper d'agent de canvi.

## CAPÍTOL 2

# ESTRATÈGIES D'ENSENYAMENT I APRENTATGE A L'EDUCACIÓ SUPERIOR PER A UN DESENVOLUPAMENT HUMÀ, SOCIAL I SOSTENIBLE

### INTRODUCCIÓ

Diverses metodologies educatives en l'educació superior de caràcter innovador poden esdevenir transformadores deixant de ser innovadores per convertir-se en estratègies d'ensenyament-aprenentatge. En aquesta recerca es descriu l'aprenentatge servei com aquella metodologia docent que, per les seves característiques, es manifesta com una filosofia per a la universitat, complint amb la seva missió i responsabilitat. La fonamentació filosòfica i pedagògica es veu reforçada per teories que l'identifiquen com aquella en què l'aprenentatge s'adquireix a través de l'experiència i el coneixement de la realitat social. La metodologia en si és una aportació que inclou la reflexió i l'adquisició de valors a través de l'experiència significativa dels estudiants quan participen en projectes d'intervenció en què s'ofereix un servei dissenyat per donar resposta a la necessitat de la comunitat.

Una altra estratègia d'ensenyament-aprenentatge a l'educació superior en aquest segle XXI pot ser l'educació per al desenvolupament. Des de la inclusió de l'àmbit de la cooperació al desenvolupament a la universitat, es percep com una possible resposta a la necessitat de consciència global davant situacions de desigualtat social, educativa, econòmica, etc. En definitiva, com una alternativa educativa per al desenvolupament humà i social, equitatiu i sostenible de la persona, en què els estudiants adquireixen coneixement d'una realitat social distinta afavorint la presa de consciència social, global i crítica, per assolir els Objectius de Desenvolupament Sostenible.

Aquests nous enfocaments epistemològics podrien afavorir l'adquisició de competències professionals i personals dels estudiants. Saber fer en el context, apropiat-se dels conceptes fonamentals, saber aplicar-los i integrar-los, i saber estar en aquesta etapa formativa. El pràcticum és per excel·lència on es pot aplicar la metodologia de l'aprenentatge servei i desenvolupar projectes i programes en l'àmbit de la cooperació, on es poden obtenir millors resultats en el desenvolupament de les competències tan transversals com les pròpies dels ensenyaments universitaris.

## 2.1. APRENENTATGE SERVEI I EDUCACIÓ SUPERIOR

Amb la finalitat que els canvis de caràcter estructural s'aproximin realment als objectius proposats per l'EEES, abordables des d'una perspectiva de desenvolupament humà, social i sostenible, i en consonància amb la responsabilitat social universitària, es considera que la metodologia d'aprenentatge servei afavoreix la consecució dels objectius proposats per l'espai europeu. L'aprenentatge servei és una metodologia que, entre altres, mostra més concordança amb les propostes d'una universitat responsable amb les necessitats de la societat. La Comissió de Sostenibilitat de la CRUE, en l'informe del maig de 2015 insta les universitats espanyoles a institucionalitzar l'aprenentatge servei en el marc de les programacions docents que els professors desenvolupen amb els seus estudiants, sobretot en les pràctiques externes, el desenvolupament dels Treballs de Fi de Grau i de Fi de Màster (CADEP, 2015).

La metodologia de l'aprenentatge servei és proposada a l'educació superior des de diferents aproximacions al terme. Alguns el relacionen amb el desenvolupament de programes, uns altres el defineixen com una activitat complexa, com una pedagogia o, fins i tot, com una filosofia (Martin i Puig, 2017). En aquesta recerca explicarem les motivacions per creure que l'aprenentatge servei pot ser una filosofia per a l'educació superior sense deixar de banda les altres aportacions. D'aquesta forma, en les reflexions sobre el vessant filosòfic de la metodologia es delimiten les afinitats que la responsabilitat social comparteix amb la metodologia, vinculant-la a la missió de la universitat: «La recerca i la docència, amb una tercera missió que busca impulsar la innovació, emprendoria i responsabilitat social» (Freixa, Escofet i Puig, 2012: 92).

La fonamentació filosòfica de la metodologia de l'aprenentatge servei s'enfoca des de diferents perspectives: el compromís cívic, la pràctica ciutadana, l'expressió dels valors, l'acció transformadora i la construcció d'identitat, associades a una docència de qualitat amb el servei a la comunitat (Freixa *et al.*, 2012), generant aprenentatges des dels cinc enfocaments. Resumint, en la interacció de la comunitat i els aprenentatges dels estudiants, la metodologia de l'aprenentatge servei es presenta en l'educació superior com una forma de concebre el creixement humà vinculat a la missió de la universitat, observant l'acompliment de les funcions fonamentals. Quan aquestes funcions es conjuguen amb les demandes de la societat, l'aprenentatge servei és la creació del vincle entre la docència de qualitat i el servei a la comunitat (Tapia 2009; Freixa *et al.*, 2012). Partint d'aquesta visió filosòfica de desenvolupament humà, s'ha d'entendre l'aprenentatge servei «com un tot» (Delors, 1996), des del contingut curricular fins a la formació de ciutadans compromesos amb la realitat social amb la voluntat de transformar-la (Puig, 2012). En la següent figura s'observa el lligam de la missió de la universitat i les aportacions de l'aprenentatge servei relacionades amb la comunitat o el medi d'intervenció. En aquest sentit, la necessitat d'interrelacionar la universitat amb la societat –entitats i organitzacions socials–, per incrementar la qualitat de la formació universitària es defineixen en la tercera missió de la universitat, es concreta en una relació de transferència de coneixement (Rubiralta, 2003).

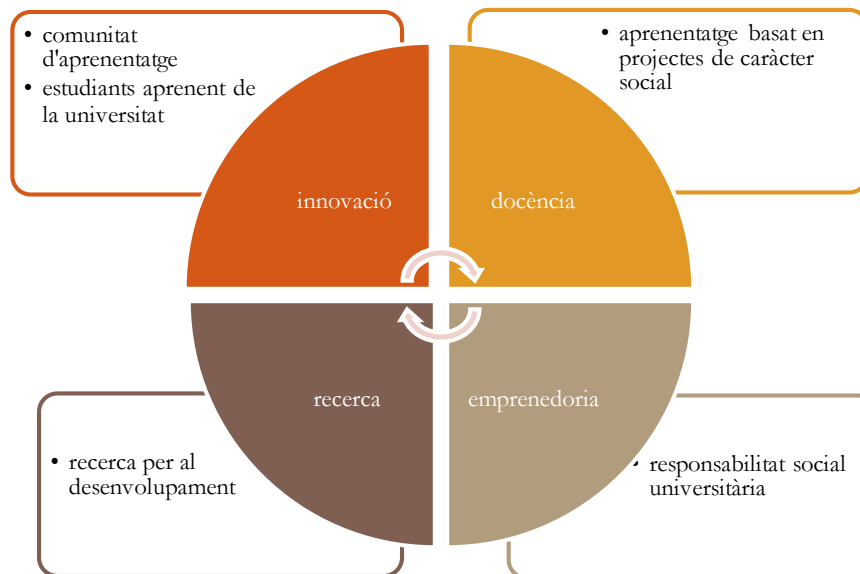


Figura 3. Aportacions de l'aprenentatge servei a la missió de la universitat i la comunitat  
Font: elaboració pròpia a partir de les aportacions de la Universidad Tecnológica Metropolitana;  
Àrea de Aprendizaje más Servicio.

Es dibuixa en la metodologia de l'aprenentatge servei aplicada com a mètode d'ensenyament, amb la creença que forma ciutadans participatius amb capacitat d'enfrontar-se col·lectivament a aquells reptes que planteja la societat local i global. Es recorre a l'acció que busca la millora de la societat amb criteris solidaris, especialment enfront un mitjà educatiu que cerca la participació del jovent en la vida pública (Puig *et al.*, 2006), en la qual d'una forma democràtica participa i concep la vida com una participació informada, activa, responsable i en col·laboració per tal de desenvolupar projectes que busquin el bé del conjunt de la societat, i no només exclusivament el benefici privat (Puig *et al.*, 2006).

La filosofia de l'aprenentatge servei és una forma d'explicar la creació de vincles socials i un camí cap a la construcció de comunitats humanes més justes i de millor convivència. Se li reconeix una trajectòria a seguir cap a la justícia social i la satisfacció de les necessitats de la comunitat, en què es confirma la rellevància de l'èxit individual i la formació personal i col·lectiva. El mètode combina un servei a la comunitat, la formació acadèmica, el pensament crític i reflexiu i la responsabilitat cívica dels estudiants, sobretot quan aquests s'impliquen i es comprometen a oferir un servei ben organitzat a la comunitat atenent a una necessitat sentida (Puig, 2012).

L'aprenentatge servei és un mètode d'ensenyament que combina el servei a la comunitat amb la formació acadèmica per a un desenvolupament crític i reflexiu, com també responsabilitat cívica. Els programes d'aprenentatge servei impliquen els estudiants en un servei comunitari ben organitzat i pensat per satisfer les necessitats locals, mentre també es desenvolupen habilitats acadèmiques, en el sentit de la responsabilitat cívica i el compromís amb la comunitat (Puig, 2012: 92).

L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat, en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo (Puig *et al.*, 2006; Centre Promotor APS, 2009).

Així mateix, des de l'enfocament curricular la metodologia d'aprenentatge servei proporciona el protagonisme actiu dels estudiants, el servei solidari, uns aprenentatges intencionadament planificats en articulació a una activitat solidària (Puig *et al.*, 2006; Tapia, 2010) desenvolupats en diferents contextos, locals i globals, duts a terme en una comunitat. En la combinació del servei i l'aprenentatge «tots sortim guanyant» (Batlle, 2006), fent una apologia de la coresponsabilitat en l'ensenyament per a una transformació social, tal com s'observa en la figura 4.

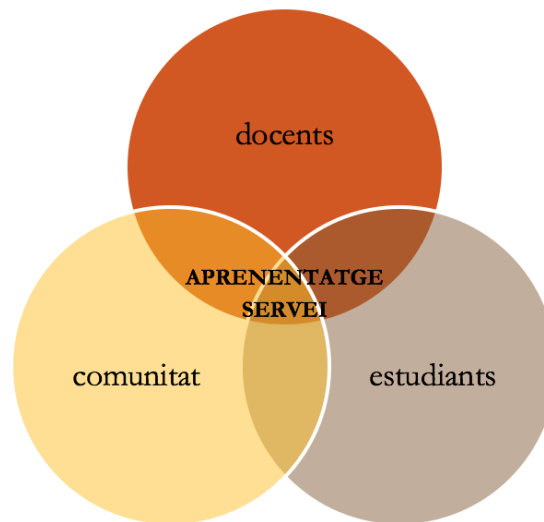


Figura 4. Coresponsabilitat en el procés educatiu per a una transformació social.  
Font: elaboració pròpia a partir de les aportacions de la Universidad Tecnológica Metropolitana;  
Àrea de Aprendizaje más Servicio.

La combinació d'aquests tres actors i la seva coresponsabilitat de transformació social respondria a la responsabilitat social universitària a través de la metodologia d'aprenentatge servei: estudiants-docents-comunitat.

### 2.1.1. Conceptualització pedagògica de l'aprenentatge servei

Probablement una de les característiques que distingeix la metodologia, entre altres metodologies educatives, és que alhora es considera una innovació pedagògica que recull tradicions educatives i una gran quantitat de pluralitat de fonts d'inspiració teòrica (Tapia, 2006). L'any 1903, John Dewey, fundador de l'escola de Chicago a l'Amèrica del Nord, formula una proposta pedagògica, que es considera l'inici de la fonamentació teòrica de l'aprenentatge servei. Per l'autor, l'educació esdevé una necessitat social que en el seu sentit més ampli constitueix una dimensió social de la vida (Bertrand i Valois, 1995). La proposta de Dewey s'ha convertit en un moviment pedagògic que actualment es troba en procés de construcció, i assenyalava que:

«els fets socials es donen en connexió en un context total (...) i presenten la necessitat d'una integració del fet de pensar que permetés comprendre els problemes desenvolupats per les ciències socials, que al mateix temps resolguessin les situacions derivades. Per ell, conèixer és aprehendre de l'objecte en relació amb el subjecte i el medi» (Kisnemar, 1997: 38).

El 1910 William James ja considerava el Servei Social com un equivalent moral al servei militar instaurat en l'època, mentre que el pensament de Gandhi fonamenta l'aprenentatge servei, que ha influït a nombroses regions del món (Tapia, 2006). Altres autors fan referència a Baden Powel i a la pedagogia socialista del treball com a referents en els inicis de la metodologia (Trilla, 2001). En aquesta línia, les aportacions de l'escoltisme el 1897 s'orienten cap a «aprendre a ser homes i dones lliures i conscients, capaços de prendre decisions i de portar-les a terme; es reconeixen iguals i germans, sempre a punt per servir els altres, responsables del seu país i ciutadans del món» (Comissariat General de ME/GSJ de Catalunya, 1982), en la qual s'imprimeix un sentiment d'honor, dignitat personal i responsabilitat pròpia. Per Essomba (2008), la proposta anterior consisteix en un moviment educatiu basat en una metodologia que deixa empremta a infants i joves que en formen part. Pel mateix autor, les persones aprenen a través de les accions, les experiències, de manera que activen les competències i assumeixen reptes, i l'aprenentatge se sol assolir reflexionant sobre els valors presents en els projectes que es duen a terme. Destacarem les aportacions marxistes de Makarenko en els plantejaments de l'educació amb un enfocament productiu referit als aprenentatges adquirits gràcies a les pràctiques en tallers, on s'aprenen determinats oficis i treballs (Makarenko, 1981). O la visió de Sennet, que acull la necessitat de practicar les relacions interpersonals amb la finalitat de millorar les relacions humanes per ampliar les habilitats personals i professionals amb l'objectiu de dur a terme un treball com una feina artesana, ben feta i d'excel·lència (Sennet, 2009). Les aportacions de Carl Rogers al pensament pedagògic giren al voltant de la idea que és la persona qui controla el seu propi desenvolupament i, en conseqüència, n'hi ha prou a crear un entorn que afavoreixi el creixement de l'estudiant (Rogers, 1985). La visió d'aquest autor es dirigeix principalment a potenciar les capacitats i competències dels estudiants.

### **2.1.2. Aportacions constructivistes a l'aprenentatge servei**

El constructivisme concep l'aprenentatge com el resultat de la interacció amb el medi, en què els significats construïts són una contribució a la reestructuració dels esquemes inicials. L'alumnat esdevé un agent actiu del seu aprenentatge, construït a partir de les seves experiències amb la comunitat, i es potencia treure'n un profit heterogeni. Aquestes diferències són especialment necessàries respecte de l'aprenentatge i el foment del pensament crític.

Referint-nos a com es desenvolupa l'aprenentatge, les aportacions de Piaget sobre la teoria de l'acció basada en la teoria de la genètica, juntament amb Vigotsky i la zona de desenvolupament proper, reforcen les bases teòriques de la metodologia. Segons Piaget, l'acció orienta el subjecte sobre el medi i la interacció amb els altres. Aquesta interacció és fonamental per al desenvolupament cognitiu i moral. És la interacció entre els iguals allò que produeix la confrontació dels punts de vista, que poden ser divergents, és on es dona l'aprenentatge –la interacció entre el conflicte social i cognitiu. Vigotsky a l'any 1988 enfoca l'aprenentatge vers el concepte d'interacció social com a mecanisme de desenvolupament, en el que l'aprenentatge desperta un cúmul de processos evolutius interns capaços d'operar només quan el nen, l'adolescent o el jove es troba en interacció amb les persones que l'envolten i en cooperació amb algú que li és similar (Vigotski, 2010).

Per Dewey l'educació representa una constant reconstrucció de l'experiència, perquè la relaciona amb un seguit de processos socials que es donen a la comunitat, la comunicació i el paper que hi té



el docent com a guia i orientador del procés educatiu. Les primeres referències sobre les teories de l'aprenentatge experiencial proposat per Dewey a l'any 1912, impliquen una filosofia educativa que relaciona el coneixement i l'acció en el principi d'aprendre fent-t'ho, amb la creació de coneixement a través de la transformació que comporta l'experiència. L'aprenentatge permanent s'aconsegueix a través d'una educació amb tasques ambientals reals, en activitats relacionades amb la vida real que posen en pràctica aprenentatges i en què es comparteixen coneixements. Per aquest mateix autor, el coneixement es produeix quan l'individu s'intercanvia amb l'entorn físic i social, fet que implica una sèrie d'interaccions amb el medi, amb l'esforç de canvi o acció amb un contínuum de reflexió i inferència (González, 2001).

En aquesta última línia, les aportacions de Freinet sobre l'escola activa i cooperativa són pertinents per a la metodologia de l'aprenentatge servei quan argumenta que la construcció de l'aprenentatge es fa donant la veu a l'alumnat, individualment i cooperativament en un marc comunitari. Des d'aquestes perspectives es pot concloure que en la construcció de l'aprenentatge es prioritza l'experiència i la informació, i el professor serà una ajuda per a aquesta construcció d'èxit, en què l'estudiant participa activament (Imbernón, 2001).

Una de les bases teòriques de referència en la construcció del marc teòric filosòfic de l'aprenentatge servei són les aportacions de Paulo Freire, que han estat de cabdal influència i inspiració per a molts pedagogs de l'Amèrica Llatina i l'Amèrica del Nord (Tapia, 2010). Algunes de les idees de Freire són una aportació a la construcció conceptual de l'aprenentatge servei, idees com la conscienciació: «Una consciència crítica, necessària per a la participació activa (...) en la vida social i política» (Fernández, 2001: 324). Aquestes idees són clau per comprendre l'educació dialògica i la teoria de l'aprenentatge proposada per l'autor. Freire proposa que els homes en el seu «quefer» posen en relació l'acció i la reflexió, aquesta praxi és la transformació del món. Freire al·lega que la relació entre la teoria de l'acció i la teoria del quefer o «praxi» es dona simultàniament a l'acció-reflexió i la reflexió-acció. En aquesta interacció intervenen factors com la intersubjectivitat, la intercomunicació, els lideratges i la comunitat. És en aquests espais on es dona un procés que aboca a la transformació del món (Freire, 2018).

### **2.1.3. L'aprenentatge servei és diferent d'altres pràctiques educatives**

Segons Furco i Billing (2002), l'aprenentatge servei és diferent d'altres pràctiques educatives, perquè expressa aquesta diferència quan es pot instaurar una activitat social que pretengui un aprenentatge i un servei alhora. A partir d'aquesta afirmació, sorgeix una pregunta relacionada amb l'activitat solidària: quan una activitat solidària es converteix en aprenentatge servei? Tenint en compte els criteris de més consens internacional, es pot dir que un servei a la comunitat és aprenentatge servei en el temps de la planificació:

- a. En funció del projecte educatiu institucional, i no només per les demandes de la comunitat.
- b. Amb la participació de tota la comunitat educativa, inclòs el lideratge institucional, la participació directa o indirecta dels docents i l'activa participació d'estudiants des de les etapes de diagnòstic i planificació fins a les de gestió i avaluació.

- c. Es troba al servei d'una demanda efectivament sentida per la comunitat i podrà ser atesa pels estudiants d'una forma eficaç i valorada.
- d. S'atendrà amb igual èmfasi un alt nivell de resposta a la demanda de la comunitat i un aprenentatge de qualitat dels estudiants (Tapia, 2000: 26).

S'observa en els *Quadrants d'aprenentatge servei*, *Service Learning Center* de 1996, proposats per la Universitat de Stanford, els diferents tipus d'activitats en què s'aprecia una major o menor qualitat del servei i que responen a objectius diferents segons els elements emfatitzats.

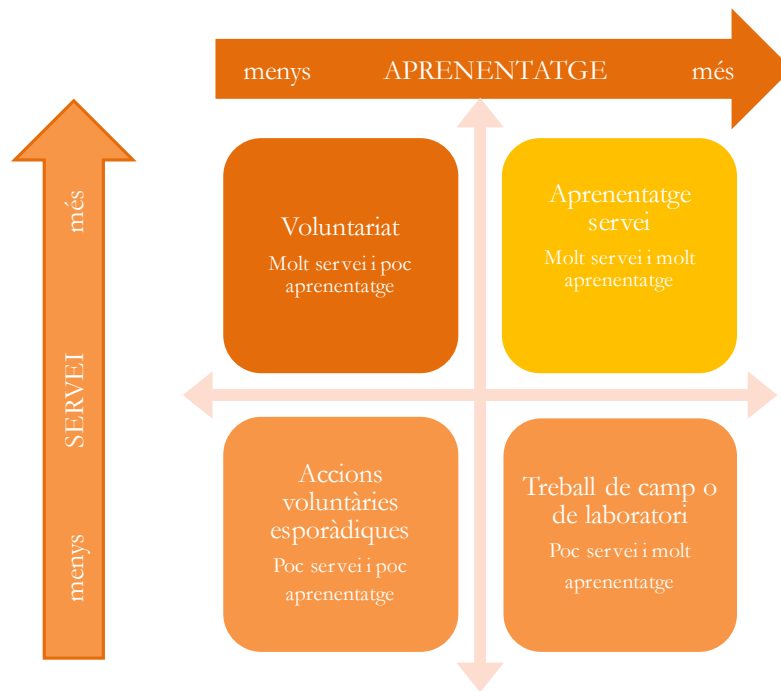


Figura 5. Quadrants de l'aprenentatge servei.  
Service Learning 2000 Center (1996) Service Learning Quadrants, Palo Alto, CA.

En els eixos del quadrant de la figura 5, el contingut curricular d'un curs s'integra a l'activitat del servei –eix anomenat aprenentatge integrat–, i el nivell d'estructuració del servei que s'ofereix amb la pràctica desenvolupada en el curs. S'observa que una experiència ideal d'aprenentatge servei s'ubica en el quadrant que representa un màxim d'aprenentatge integrat i, a la vegada, un màxim de servei estructurat. D'aquesta manera, es reconeixen les diferències que l'aprenentatge servei presenta en relació amb altres pràctiques lligades al servei que s'ofereix a la universitat, com poden ser campanyes solidàries, el voluntariat reconegut, les sortides a terrenys o les pràctiques professionals, entre altres.

Intentem recollir algunes definicions de diversos centres reconeguts internacionalment que desenvolupen la metodologia d'aprenentatge servei, que ens permetran comprendre'n els enfocaments.

La importància del protagonisme dels joves tant en l'aprenentatge com en el servei, la transformació social generada després del servei a la comunitat amb una participació activa dels estudiants en la resolució d'una necessitat sentida, el paper del suport del tutor en l'aprenentatge, el rol fonamental de la universitat quan és capaç de calibrar allò après i investigat per aplicar-ho al propi desenvolupament del país o quan es fa partícip l'estudiant de totes les fases d'intervenció d'un projecte (CLAYSS, 2009).

Proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo (Centre Promotor APS, 2009).

Una metodologia que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge de continguts, habilitats i valors. Hi convergeix la intencionalitat pedagògica i la solidària, en la qual es combina en un mateix projecte la intenció que els participants actuïn en l'entorn per millorar-lo. En un mateix model educatiu s'integren tres components: l'aprenentatge, el servei solidari i la ciutadania activa (Zerbikas, 2012).

#### **2.1.4. Trets característics de la metodologia d'aprenentatge servei a l'educació superior**

Com s'observa, existeixen diferents definicions sobre la metodologia. De la mateixa manera, diversos docents universitaris d'arreu del món comparteixen la motivació per facilitar una educació de qualitat, dimensionada en una proximitat a la societat. Apliquen la metodologia de l'aprenentatge servei a través de programes i projectes a l'interior dels currículums, cercant estratègies que millorin l'aprenentatge dels estudiants, abraçant diverses disciplines des de les ciències socials, les tecnològiques o científiques. Malgrat la gran extensió i difusió de la metodologia, és difícil trobar un marc comú de referència que permeti l'aplicació d'un model que esquematitzi les diferents formes metodològiques que es poden emprar. No obstant això, sí que trobem en la literatura certes constants que permeten traçar unes característiques comunes independentment del context i de la temàtica que s'abordi (Jouannet, 2017).

Vegem en aquest apartat les característiques que definirien la metodologia de l'aprenentatge servei segons alguns autors que han estudiat la temàtica i que la diferencien d'altres pràctiques educatives.

Als Estats Units s'han definit uns trets comuns a través de dotze estàndards de qualitat vinculats a les pràctiques d'aprenentatge servei: «el servei significatiu, la vinculació amb el currículum, la reflexió, la diversitat, la veu dels joves, les aliances, el monitoratge dels avançaments, la duració i la intensitat» (Furco i Billing, 2008).

Segons la perspectiva i experiència a l'Amèrica Llatina aquests trets es poden agrupar en tres característiques. El protagonisme actiu consisteix a escoltar els joves que, acompanyats per docents formals o educadors no formals, formen part activa de totes les etapes del disseny i gestió del projecte solidari, que inclou el diagnòstic, el plantejament, l'execució i la sistematització. El servei solidari es destina a atendre les necessitats reals i sentides de la comunitat, es planifica en activitats concretes, adequades i adaptades a la capacitat dels estudiants, i s'orienten a col·laborar en la solució de les problemàtiques comunitàries específiques. Les accions són desenvolupades juntament amb la comunitat, activant la participació en el diagnòstic, disseny, planificació, execució i avaluació de l'acció solidària. Les activitats es duen a terme en aliança amb organitzacions locals o internacionals, i el servei pot estar situat en el mateix territori que la institució educativa, o dirigida a comunitats allunyades. En la institució educativa les experiències són planificades de manera que permetin l'adquisició de sabers disciplinaris o multidisciplinaris en contextos d'atenció a problemes reals, la reflexió sobre la pràctica solidària i el desenvolupament d'habilitats per a la ciutadania crítica i

compromesa amb el desenvolupament humà, just i equitatiu (Tapia, 2010). Per aquesta autora, «les experiències a l'educació superior impliquen el desenvolupament d'activitats d'investigació i de pràctiques professionalitzadores» (Tapia, 2010: 29).

Puig identifica set trets comuns de l'aprenentatge servei: «respondre a necessitats socials o realitzar una acció en benefici de la comunitat, aprendre alguna cosa, realitzar un servei, viure una experiència significativa, portar a terme activitats de reflexió, col·laborar amb altres institucions socials i establir amb elles vincles de partenariat i (...) contribuir a la formació de la ciutadania» (2009: 31). Tejada resumeix les característiques que un programa d'aprenentatge servei hauria de tenir en «abordar qüestions socials i èticament rellevants que permetin millorar la comprensió crítica i el desenvolupament de la raó moral dels estudiants; les relacions interpersonals dels estudiants i la comunitat fonamentades en el reconeixement, respecte i simetria; articular-se d'acord amb aprenentatges col·laboratius i accions col·laboratives que a la vegada permetin la reflexió individual; permetre una anàlisi dels valors i contravalors presents en l'escenari en el qual s'actua; una avaluació transparent amb la participació de tots els implicats –l'estudiant, els companys, els membres de la comunitat o el professorat» (2013: 289). Més recentment, Campo (2014) identifica nou idees clau en l'aprenentatge servei: l'aprenentatge, el servei comunitari, les necessitats socials, la vinculació entre necessitats, aprenentatge i servei, la reflexió, la participació, el reconeixement, les relacions de partenariat i la cooperació i el treball en equip. El Grup de Recerca d'Educació Moral (GREM) proposa dotze dinamismes produïts en els projectes d'aprenentatge servei. En primer lloc, els dinamismes bàsics que recullen necessitats socials, el servei, el sentit del servei i l'aprenentatge. En segon lloc, els dinamismes pedagògics, que engloben la participació, el treball en equip, la reflexió, el reconeixement i l'avaluació. I, per acabar, els dinamismes organitzatius que inclouen el partenariat i la consolidació en centres i entitats (GREM, 2015).

Les característiques de la metodologia de l'aprenentatge servei comparteixen punts en comú que la defineixen, n'orienten els objectius, la diferencien d'altres pràctiques universitàries o voluntàries i proposen uns requisits bàsics per posar en pràctica un projecte d'aprenentatge servei.

**TRETS CARACTERÍSTICS DE LA METODOLOGIA DE L'APRENENTATGE SERVEI SEGONS DIFERENTS AUTORS**

Furco i Billing (2008)	Puig (2009)	Tapia (2010)	Tejada (2013)	Campo (2014)	GREM (2015)
1. Servei significatiu	1. Respondre a necessitats socials o realitzar una acció en benefici de la comunitat	1. Protagonisme actiu dels estudiants: en totes les parts d'un projecte, veu dels joves, lideratge	1. Qüestions socials i èticament rellevants que permetin millorar la comprensió crítica i el desenvolupament de la raó moral dels estudiants	1. Aprenentatge Servei comunitari	1. Dinamismes bàsics: necessitats socials, servei, sentit del servei i aprenentatge
2. Vinculació amb el currículum	2. Aprendre alguna cosa	2. Servei solidari: a una necessitat sentida per la comunitat, participació conjunta en el diagnòstic, disseny, planificació, execució i avaluació	2. Relacions interpersonals dels estudiants i la comunitat fonamentades en el reconeixement, respecte i simetria	2. Necessitats socials vinculades entre necessitats, aprenentatge i servei	2. Dinamismes pedagògics: participació, treball en equip, reflexió, reconeixement i avaluació
3. Reflexió	3. Realitzar un servei	3. Aprenentatges intencionats en planificats en articulació a una activitat solidària: planificació curricular, sabers multidisciplinaris, reflexió de la pràctica solidària, habilitats per a la ciutadania crítica i compromesa	3. Articulació segons aprenentatges col·laboratius i accions col·laboratives que a la vegada permetin la reflexió individual	3. Cooperació i el treball en equip	3. Dinamismes organitzatius: partenariats, consolidació de centres i entitats
4. Diversitat	4. Viure una experiència significativa	4. Reflexió de la pràctica solidària, habilitats per a la ciutadania crítica i compromesa	4. Anàlisi dels valors i contravalors presents en l'escenari en el qual s'actua	4. Participació	
5. Veu dels joves	5. Activitats de reflexió	5. Activitats de reflexió	5. Avaluació transparent amb la participació de tots els implicats	5. Reflexió	
6. Aliances	6. Col·laborar amb altres institucions socials i establir-hi vincles de partenariat	6. Col·laborar amb altres institucions socials i establir-hi vincles de partenariat		6. Participació	
7. Monitoratge dels avançaments	7. Contribuir a la formació de la ciutadania	7. Contribuir a la formació de la ciutadania		7. Reconeixement	
8. Duració i intensitat del projecte	8. Duració i intensitat del projecte	8. Duració i intensitat del projecte		8. Relacions de partenariat	

Taula 4. Trets característics de la metodologia de l'aprenentatge servei  
 Font: elaboració pròpia a partir de Furco i Billing (2008), Puig (2009), Tapia (2010), Tejada (2013), Campo (2014) i GREM (2015).

### 2.1.5. Objectius de l'aprenentatge servei a l'educació superior

Des de les diferents aportacions a l'aprenentatge servei en el context educatiu i social, s'adopta la proposta de Furco i Billing per establir els objectius de l'aprenentatge servei en el context universitari relacionats amb el compromís dels individus en activitats que combinen el servei a la comunitat i l'aprenentatge acadèmic en un curs formal i vinculat amb els continguts acadèmics. Des d'aquesta perspectiva l'aplicació de la metodologia se centra en tres objectius principals segons les aportacions de Zulueta (2008) a les característiques de l'aprenentatge servei a l'educació superior:

- a. Millora de la qualitat dels aprenentatges en els objectius curriculars del curs, mantenint els nivells d'exigència acadèmica.
- b. Els objectius de servei es tradueixen a un servei o producte de qualitat que signifiqui una aportació per a la solució d'alguna problemàtica social real.
- c. La formació en valors per als estudiants presents en les activitats del curs, com la participació, responsabilitat social, l'emprenedoria, la reciprocitat, el respecte a la dignitat de les persones, entre altres.

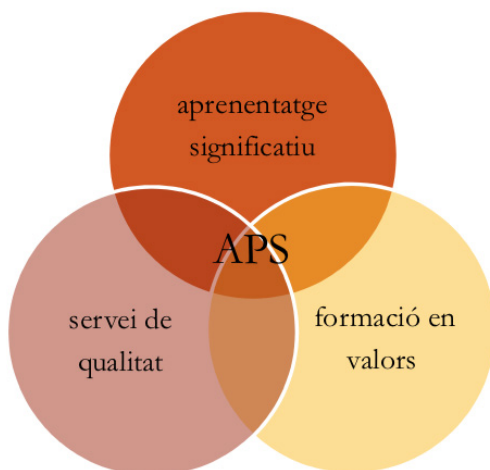


Figura 6. Objectius metodològics d'aprenentatge servei en el context universitari (Zulueta, 2008).

En la figura anterior es mostra com un aprenentatge servei apropiat és la combinació d'aprenentatge significatiu, servei de qualitat i formació en valors, encara que existeixen diferents formes d'aprenentatge servei<sup>14</sup>.

### 2.1.6. Requisits bàsics de la metodologia

En aquest estudi, un cop definits quins són els objectius de l'aprenentatge servei en l'educació superior, es pren la referència dels cinc requisits metodològics bàsics proposats pel Centre Promotor d'ApS per considerar la pràctica educativa: aprenentatge, servei, intencionalitat o projecte, participació i reflexió; tots es complementen i retroalimenten (Centre Promotor ApS, 2010).

<sup>14</sup> Un projecte d'aprenentatge servei representarà aquests objectius, tot i que, sovint, es troben diferents formats d'aprenentatge servei que també mereixen aquesta categoria, tal com s'exposarà en el tipus d'accions desenvolupades.



Figura 7. Requisites bàsics de la metodologia d'aprenentatge servei (Centre Promotor d'ApS).

Distingirem diversos elements que configuren l'aprenentatge de l'estudiant. Trobem aprenentatges relacionats amb el curs, l'assignatura o el projecte en el currículum plantejat pel professorat i relacionat amb el servei a la comunitat. Els aprenentatges són adquirits a través de la reflexió i de la participació en el mateix projecte, així com ho són els aprenentatges relacionats amb el desenvolupament de valors, perquè «no es tracta de limitar l'aprenentatge a l'adquisició de coneixements, sinó que també cal una formació integral de la persona, fomentant el desenvolupament d'habilitats i la formació d'actituds i valors» (Puig *et al.*, 2006: 134).

#### a. Creixement professional i personal a través dels valors: la solidaritat

La formació en valors pren sentit segons què es vol transmetre i com es transmet. L'expressió de valors constitueix un conjunt de pautes d'acció en les quals s'inclouen pensaments, comportaments i sentiments que predisposen a actuar d'acord amb els valors que les inspiren. L'adquisició depèn de la participació en pautes pedagògiques, socials i humanes i, en la mesura que aquestes s'expressen, fan viure els valors i ensenyen a practicar-los (Puig, 2012). Els valors són un ingredient indispensable per al desenvolupament humà i per ser persones (Conill, 1995). L'art d'«educar en valors consistiria a cultivar aquelles condicions que ens preparen per degustar certs valors, per arribar a obtenir una ciutadania plena i uns valors morals propis dels ciutadans» (Cortina, 1999).

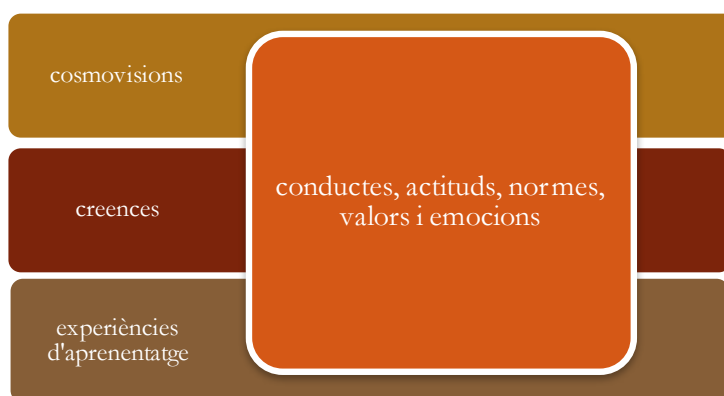


Figura 8. Els valors, les normes, les conductes, les actituds i les emocions.  
Font: Garcia i Dolan (1997 i 2003).

En la metodologia de l'aprenentatge servei, cal matisar que els valors no s'ensenyen com un contingut acadèmic, sinó que més aviat es promouen en la pràctica. Es poden configurar experiències d'aprenentatge en què els estudiants descobreixin la seva existència o s'avivin certs valors a propòsit de les situacions d'interacció social i cultural en les quals s'involucren (Puig, 2009). Els valors sovint poden respondre a desitjos o creences en què les interpretacions, la presa de decisions i actuacions poden no respondre a un coneixement acadèmic (Pérez Gómez, 2012), i es desenvolupen a través de la vivència i experiència en el context. Per Puig, pensar en una educació en valors seria aprendre a viure per un mateix, compartint amb altres persones alhora que se cerca la felicitat i la justícia (Puig *et al.*, 2006). Tal com s'observa en la figura 8, de la interacció de diverses experiències d'aprenentatge, creences i cosmovisions sorgeix com a resultat una sèrie de valors, conductes, normes, actituds i emocions (Garcia i Dolan, 1997 i 2003).

El valor de la solidaritat pren un sentit significatiu i compta amb un pes específic en la metodologia de l'aprenentatge servei. El resultat d'aplicar un concepte solidari en la metodologia afavoreix l'execució de projectes solidaris que atenen a les necessitats reals i sentides d'una comunitat (Tapia, 2010). Sembla que la solidaritat envers els altres sorgeix de manera natural quan conflueix servei i necessitat sentida per la comunitat. La solidaritat és entesa com un dels valors humans més importants i essencials per al desenvolupament humà, és col·laboració i ganes d'ajudar sense la intenció de rebre res a canvi (Puig, 2006). La solidaritat es pot plasmar en dos tipus de realitats: les personals i les socials. En primer lloc, la solidaritat es dona en «la relació que existeix entre persones que participen amb un mateix interès en una mateixa cosa, ja que de l'esforç de totes dependrà l'èxit de la causa comú». En segon lloc, en «l'actitud de la persona que posa interès en altres i s'esforça pels assumptes d'altres» (Cortina, 1999: 242): «És el fet d'una cohesió, d'una interdependència d'una comunitat d'interessos o de destí... ser solidaris és pertànyer a un mateix conjunt, i compartir consegüentment una mateixa història» (Torralba, 2001).

La reciprocitat, el respecte, la tolerància, l'empatia, la participació, la col·laboració, l'ajuda mútua, la responsabilitat..., són valors que apareixen amb continuïtat quan es participa en aquest tipus de projectes. La prosocialitat abraçarà el conjunt dels valors personals i socials i es referirà a les accions positives dirigides als altres, basades en l'estima vers l'altre, augmentant la possibilitat de generar reciprocitat positiva, però que no busquen cap mena de recompensa (Torralba, 2001; Puig 2006). Els comportaments que sense buscar una recompensa afavoreixen altres persones, grups o col·lectius augmenten la possibilitat de la reciprocitat i la solidaritat i milloren les relacions interpersonals (Roche, 2004).

#### **b. El servei a la comunitat**

La vinculació amb la comunitat sorgeix de la demanda de la societat quan promou la intervenció de caràcter professional sobre una problemàtica social real. Aquestes accions afavoreixen que els estudiants desenvolupin les seves capacitats i habilitats professionals perquè brindin un servei que parteix d'una necessitat sentida per la comunitat en una intervenció social facilitada a través del servei solidari de l'aprenentatge servei. En la pràctica, el servei a la comunitat genera en els seus participants una afinació de la sensibilitat relacionada amb les necessitats de la comunitat o societat, cosa que enforteix poderosament el compromís amb aquesta, de manera que s'incrementa la



predisposició a adquirir actituds funcionals i positives respecte a la interconnexió amb la comunitat (Puig *et al.*, 2006).

L'aprenentatge dels estudiants es produirà en la comprensió de la realitat social, generant consciència, actituds i comportaments crítics, que alhora resulta una aportació a la construcció d'una escala de valors quan es tracta de cooperar per satisfer les necessitats socials sentides per la comunitat. Això no significa que les responsabilitats administratives es puguin eludir, sinó que el servei és enriquit amb les aportacions acadèmiques en què es transmet responsabilitat cívica i es reforça la comunitat (Tapia, 2009), essent necessària la seva implicació per atendre les necessitats detectades. Aquestes necessitats, per mitjà de la presa de consciència i dels efectes dels professionals de l'acció social, es reflecteixen en un canvi o transformació en la mesura de la participació ciutadana, entesa com la participació dels estudiants, els docents i la comunitat, és a dir, de la conscienciació global i crítica de tots els actors que hi participen en benefici de la transformació social. Implica considerar el *principi d'alteritat*, que comporta la presa de consciència del fet que som éssers constituïts socialment, cultural i històrica.

### **c. Voluntariat en l'aprenentatge servei**

Si ens centrem en l'estudiant, s'observa que tot estudiant que participa en un projecte d'aprenentatge servei adquireix un paper destacat amb un alt component de voluntariat, en el qual dedica el seu temps i alhora genera aprenentatges i competències. Abordarem el concepte de voluntariat social per comprendre les accions produïdes quan es participa en un projecte d'aprenentatge servei, que comporten un compromís i un suport actiu a la societat amb un alt grau d'implicació personal, que constitueix un pilar democràtic en les societats que a la vegada comporta un gran poder de transformació social (Curcoll i Quiles, 2011).

El voluntari participa i aporta de forma voluntària el seu treball i el seu temps sense esperar res a canvi, aporta un enriquiment personal en un procés d'acompanyament en el qual les dues bandes es veuen enriquides, uns per creixement personal i uns altres per ser acompanyats en una tasca difícil d'afrontar per si sols, observant que sense comunitat no hi ha voluntariat i sense acció voluntària no pot haver-hi acció comunitària. L'acompanyament és una forma d'ajuda que pot arribar a través de la recerca de solucions que permetin resoldre un conjunt de problemes que afecten la comunitat, en què es reforça el creixement del grup. Aquest permet l'apoderament i situar-se com a actor de la seva pròpia vida, forma de treball que porta a la construcció conjunta de la realitat social entre els professionals. Si ens referim al rol desenvolupat per l'estudiant en un projecte d'aprenentatge servei, aquest prendrà la funció de voluntari sense esperar res a canvi dels seus serveis a la comunitat. L'aportació principal es troba relacionada amb el coneixement disciplinari i el lligam curricular que contribueix a la transformació de la comunitat (Puig, 2009; Tapia, 2009).

### **d. Les entitats, el servei i l'aprenentatge dels estudiants**

Les activitats desenvolupades fora de la institució educativa, en una entitat, organització, etc., «constitueixen una oportunitat per compartir la missió educativa de l'educació superior amb la comunitat com una visió transformadora i innovadora en la qual s'intercanvien dinàmiques més obertes i properes a la comunitat acostant-hi els estudiants» (Batlle, 2009: 73). En les entitats o comunitats, descobrim que el mètode de l'aprenentatge servei conté un element important de

xarxa relacional i de treball comunitari entre participants i entitats socials. Els centres educatius i la comunitat, entesa com a organització o entitat, es retroalimenten de coneixements i aprenentatges i s'hi vincula l'èxit educatiu amb el compromís cívic, en el qual es produeix l'aprenentatge de competències.

Altrament, a les entitats i organitzacions que promouen els projectes aprenentatge servei els suposa un treball en xarxa amb altres entitats i institucions de la comunitat, cosa que ajuda a crear llaços i a crear xarxa educativa i social. Les entitats socials, organitzacions, etc., compleixen una funció educativa des del moment que s'admet que l'educació superior tota sola no pot donar resposta a les demandes formatives actuals, sinó que és necessari donar i reconèixer responsabilitat educativa i formativa a les entitats socials (Batlle, 2009; Rubio 2010). D'aquesta manera, l'educació quan al·ludeix a la comunitat com a agent educador, a la vegada, s'hi refereix com a subjecte educand (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009). En aquesta doble dimensió, s'entén l'educació comunitària com a acció socioeducativa en xarxa. Les entitats, col·lectius, gremis, institucions, etc., emergeixen com a agents socioeducatius, l'educació passa a ser una cosa comuna, no només de l'educació superior (Civis, 2005).

La necessitat social visualitzada com a demanda social a través dels mecanismes d'acció social i de l'apropament de les entitats, organitzacions i institucions a la universitat poden veure's definides per les accions del servei que ofereix l'aprenentatge servei. Les entitats socials tenen un ampli bagatge en l'anàlisi i detecció de necessitats socials, i les aportacions que es brinden des d'aquest coneixement a l'educació superior obren un gran ventall de possibilitats de serveis, i acaben convidant els estudiants a portar a terme el servei. Quan es tracta d'entitats educatives per a la justícia social, les accions que es poden dur a terme són de sensibilització, educació i formació, recerca i reflexió, i incidència política i mobilització social (Vilà, 2015; Rubio i Luchetti, 2016).

Es descobreix en la metodologia de l'aprenentatge servei el camí que facilita als estudiants universitaris aproximar-se a la societat que els envolta, atorgant la possibilitat d'actuar vers les necessitats i mancances actuals per millorar el context social en el qual es troba la societat, per aprendre i desaprendre, per construir i desconstruir. Les entitats que impulsen aquests projectes canvien gràcies a la presència de les persones que hi participen, enforteixen els vincles amb la comunitat i aconsegueixen voluntaris amb un compromís superior amb la participació d'un projecte d'aprenentatge servei. Amb aquest tipus de projecte queden «vinculats per una relació circular en la qual ambdues parts surten beneficiades: l'aprenentatge adquireix sentit cívic i el servei es converteix en un taller de valors i sabers» (Puig, 2009: 9). En certa manera es promou una cultura de la solidaritat recíproca amb el partenariat, incloent-hi un principi d'acció (FCOND, 2007).

En la combinació de servei amb aprenentatge, aquest «afegeix valor i els transforma tots dos», s'entén la metodologia com una «activitat complexa en la qual es du a terme un servei, a canvi es rep un procés d'aprenentatge, les entitats socials són principalment qui el proporcionen» (Puig *et al.*, 2006: 17), malgrat que en moltes ocasions «el procés formatiu a les entitats no estigui sistematitzat, resulta complicat dur a terme qualsevol mena de servei sense extreure'n un aprenentatge» (Batlle, 2009: 8). Durant el desenvolupament del servei els estudiants aprenen a comprometre's amb el mateix, a comprendre els acords que s'han pres per dur-los a terme. Són espais d'aprenentatge sobre el significat de la responsabilitat ciutadana, la justícia social i la necessitat de canvi per a una millora de la ciutadania.

### e. Àmbits i tipus de servei

Com s'ha mencionat, l'entitat o organització té un paper clau. Destaquen les aportacions respecte a la planificació, el treball i l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. Són les entitats mateixes les que tenen el coneixement específic de la seva realitat. Des d'aquesta perspectiva, els àmbits d'aplicació d'un projecte d'aprenentatge servei són diversos: acompanyament a l'escolarització, ajuda pròxima a altres persones, intercanvi generacional, medi ambient, participació ciutadana, patrimoni cultural, promoció de la salut i projectes de solidaritat i cooperació. Aquests últims són projectes en què es vol sensibilitzar en els drets humans i les causes solidàries i defensar-los en projectes de cooperació al desenvolupament (Centre Promotor ApS, 2015).

En qualsevol d'aquests àmbits, les accions de servei poden classificar-se en accions indirectes, directes o de conscienciació. Les accions indirectes són aquelles que tenen lloc a l'aula o sobre el terreny, però que no comporten cap contacte amb la població beneficiària. Les accions directes impliquen un contacte directe entre els participants –comunitat i estudiants. Les accions de conscienciació s'orienten a la sensibilització de la població sobre les injustícies socials, conflictes o inclús aquelles destinades a influir o modificar algunes polítiques públiques (Campo, 2014). Qualsevol servei o acció pot generar impactes interessants i significatius que satisfacin els participants, tot i que els projectes que es basen en una acció directa solen tenir més impacte en els participants.

### f. La planificació i les etapes d'un projecte d'aprenentatge servei d'acció directa

Quan es parla de participar en un projecte d'aprenentatge servei, una de les característiques més notables de la metodologia és la implicació dels estudiants en l'elaboració de totes les fases d'un projecte (Puig, Martí i Batlle, 2009). Els estudiants participen en un projecte d'aprenentatge servei d'acció directa i ho fan des de la fase de detecció de les necessitats, disseny del projecte, planificació, execució i avaluació. En aquest tipus de participació es dona importància a la reflexió com la via més adequada en l'adquisició d'aprenentatges significatius que es consideren necessaris per assolir competències curriculars.

#### ETAPES D'UN PROJECTE APRENTATGE SERVEI

---

**Primera etapa.** Es parteix d'una situació social determinada que presenta una problemàtica de la comunitat. És una *etapa d'estudi de context social, econòmic, polític, cultural i social*.

---

**Segona etapa.** Conèixer els problemes o situacions de la població o col·lectiu determinat. Es fa una *immersió en el territori*.

---

**Tercera etapa.** Etapa de preparació, sensibilització i motivació dels estudiants. Es crea l'equip d'estudiants i d'un grup d'acció local per formar un equip per treballar en col·laboració i coordinadament. Té per finalitat assegurar la vitalitat del projecte, a través de l'establiment d'un compromís institucional i personal per dur-lo a terme, sensibilitzar els estudiants i la comunitat en aspectes clau de caràcter transversal del projecte. S'establiran els *objectius curriculars* abordats en el projecte i la seva concreció. Es fa la primera fase de reflexió, en què es valoren amb l'alumnat *aspectes transversals del projecte i del servei*: responsabilitat social, solidaritat, coneixement del context, participació ciutadana, els drets humans, la justícia social global, etc.

---

---

**Quarta etapa.** En aquesta etapa se selecciona el problema i s'analitza, elaborant un *diagnòstic* juntament amb la comunitat. Es parteix d'una anàlisi sobre la realitat en què s'actua per identificar el problema o necessitat comunitària sobre la qual se centra el projecte. Els estudiants defineixen el servei segons les potencialitats i capacitats del grup i es consensua amb la comunitat. En el diagnòstic conjunt s'identifiquen els interessos. És una fase de participació i socialització del grup en què es vol la formació permanent de la comunitat i implica un coneixement que comprèn tota la realitat. En la identificació de la necessitat s'utilitzen distints instruments de recerca que orientin a la definició diagnòstica. Es du a terme una avaluació preliminar o diagnòstica i s'interpreta la problemàtica. En aquesta etapa s'inclou un altre moment per a la reflexió de procés, es valoren juntament amb la comunitat i l'alumnat les possibilitats d'intervenció davant d'un problema i necessitat social traduïda en un servei concret: personals, acadèmiques i institucionals.

---

**Cinquena etapa.** En aquesta etapa es *planifica l'acció i es dissenya el projecte d'intervenció comunitària*, els actors participen en totes les etapes del projecte. Aquest pla d'intervenció és consensuat amb el col·lectiu implicat. En aquesta etapa s'inclou novament una *reflexió de procés* en la qual es valora amb l'alumnat què és fer voluntariat o què s'espera aconseguir: fortaleces i debilitats personals i grupals.

---

**Sisena etapa.** Es posa en *pràctica el pla d'intervenció* dissenyat juntament amb la comunitat i estudiants. Els projectes normalment són dinàmics i necessiten ajustaments que es valoren amb els estudiants i els agents comunitaris. En aquest moment és necessari una anàlisi crítica de les aportacions i del projecte en si, es tracta de fer-ne una *avaluació-reflexió* amb la finalitat d'incloure propostes de millora. En la reflexió posem l'èmfasi en l'aprenentatge, es valoren els coneixements adquirits, les dificultats, els èxits aconseguits, etc. Es tracta també d'una valoració del procés en el qual s'han adquirit aprenentatges tant de la teoria com de la pràctica.

---

**Setena etapa.** *El reconeixement i l'avaluació* de l'aprenentatge són necessaris per reconèixer juntament amb la comunitat les adquisicions obtingudes a través dels objectius marcats. La presentació pública dels resultats enriqueix, estimula i anima altres companys a participar en l'experiència d'un projecte d'aprenentatge servei. En aquest moment la reflexió s'enfoca a una autovaloració del procés, sobre les actituds i comportaments individuals i de grup, i sobre els aprenentatges adquirits. S'elabora una avaluació-reflexió sobre el pla d'intervenció que ajudarà a redefinir o modificar la intervenció.

---

Taula 5. Etapes d'un projecte d'aprenentatge servei.  
Font: Puig, Martí i Batlle (2009).

### **g. L'avaluació dels projectes d'aprenentatge servei**

Tot projecte d'intervenció, a grans trets, consta de tres fases: la planificació, la aplicació i l'avaluació. Si parlem d'avaluació dels projectes d'aprenentatge servei, constitueix un dels components centrals de la planificació d'un curs o projecte. Es defineix com el procés sistemàtic, tècnic i intencional per obtenir informació de forma rigorosa, que permeti la valoració de la qualitat i avançaments d'una persona, grup de persones o programes (UC, 2008).

Per a l'avaluació d'un projecte d'aprenentatge servei es proposen tres tipus d'avaluació: la diagnòstica, que permet prendre decisions abans dels processos d'aplicació; la formativa, centrada en la intervenció dels processos de millora des del principi del projecte, i l'avaluació sumativa, en la qual es prioritza l'avaluació dels resultats i les propostes de millora (Escriven, 1967). Es distribuïran en diferents etapes:

### **AVALUACIÓ D'UN PROJECTE APRENTATGE SERVEI**

1. Definir què s'avaluarà
2. Definir per què s'avalua; definició dels objectius de l'avaluació
3. Determinar les variables de l'avaluació
4. Definir com avaluarem: selecció del tipus d'instrument d'avaluació
5. Elaboració de l'instrument d'avaluació
6. Definir els estàndards d'avaluació
7. Aplicar l'avaluació
8. Correcció i retroalimentació

Taula 6. Etapes d'un model d'avaluació de projectes d'aprenentatge servei.  
Font: UC (2008).

La majoria de les avaluacions dels projectes d'aprenentatge servei fan referència a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants, de manera que queden en un segon pla l'avaluació dels impactes a les entitats socials o altres dimensions dels projectes (Campo, 2008). Destaquem estudis de la Universitat de València en relació amb els aprenentatges adquirits pels estudiants de treball social: l'avaluació sobre la satisfacció dels estudiants en els projectes d'aprenentatge servei elaborada per Folgueiras l'any 2013 a la Universitat de Barcelona (Campo, 2008), i el diagnòstic sobre l'aprenentatge servei per estudiants de treball social, també de la Universitat de Barcelona el 2016, fet pel grup d'Innovació Docent Trans@net en la línia d'aprenentatge servei en el projecte «El programa d'Aprenentatge-servei en el Grau de Treball Social».

#### **h. La participació dels estudiants**

Per alguns autors, la participació dels estudiants es produeix quan aquests es transformen en protagonistes de les accions. Per Puig, un projecte d'aprenentatge servei és, en si mateix, una proposta de convivència, atès que constitueix una aportació positiva dels nois i noies al benestar de la comunitat. La implicació de tots els participants incentiva el protagonisme entre els membres del grup mentre treballen junts en reciprocitat de les seves accions (Puig *et al.*, 2006). També les aportacions de CLAYSS van en aquesta direcció.

Aprenentatge servei és quan els nois apliquen allò que van aprendre a l'aula al servei a la comunitat, i així transformen la realitat, i aprenen coses que es poden trobar als llibres. Aprenentatge servei és quan els nens i els joves surten del lloc de «destinatari» per convertir-se en protagonistes, quan deixen de ser mirats com «els pobres», «els perillous», «els superficials» o «l'esperança del demà» perquè siguin reconeguts com a actius i creatius constructors del present (CLAYSS, 2015).

Subratllem que els alumnes o participants de l'aprenentatge servei es troben immersos en un context de responsabilitat cívica, ja que una de les bases fonamentals és implicar-los en un servei comunitari ben organitzat des de l'inici del mateix projecte. La importància que es duguin a terme iniciatives d'aquest tarannà suposen créixer envers la responsabilitat cívica i el compromís amb la comunitat, en una satisfacció de caràcter més directe de les necessitats socials per les quals es treballa o per les quals se centra el servei. S'observa que quan els joves tenen un paper en la societat, treballen per una justícia social o cuiden el medi ambient entenen el concepte de democràcia. A més, la participació és la resposta a les necessitats i millora la qualitat de vida de la comunitat reconeixent la gran riquesa del capital social (Batlle, 2006).

Els projectes d'aprenentatge servei necessiten la participació dels estudiants que desenvoluparan diverses accions d'aplicació del servei. Aquests projectes no es conceben per dur-los a terme a l'aula únicament, sinó de forma participativa amb activitats que s'efectuaran juntament amb la comunitat. Quan es parla de participació, també és clau la presa de decisions en el mateix projecte, en la implicació en el diagnòstic de les necessitats, la decisió sobre quina és la necessitat a treballar, el disseny de les accions del servei, l'acte de celebració o qualsevol de les altres fases d'un projecte. Alhora, la participació és aprenentatge sobre el disseny de les accions del servei i el desenvolupament de projectes (Folgueiras, Luna i Puig, 2013). Tanmateix, en el moment de la planificació, abans, durant i després del servei, l'aprenentatge ha d'estar sistematitzat i planificat, i es du a terme per mitjà d'estratègies i metodologies participatives. Les propostes d'aprenentatge servei són espais excel·lents per treballar els aprenentatges integrats de manera holística, són espais de treball transversal en què diferents disciplines poden cobrar sentit segons posa de manifest el Grup ApS(UB) a l'any 2017.

Trilla i Novella (2001) proposen quatre classes de participació: participació simple, participació consultiva, participació projectiva i metaparticipació. En aquesta classificació es poden admetre diferents graus participatius que solen ser progressivament més complexos, tot i que situar-se en un grau o altre no vol dir més participació. Aquestes categories no són exclouents, sinó que en un mateix projecte es poden donar diverses menes de participació i sempre es valoraran segons el context, el moment i els participants (Trilla i Novella, 2001). Tenint en compte les aportacions d'aquests autors, considerem que els estudiants que participen en els projectes d'aprenentatge servei ho fan des de diferents graus, que es poden traduir posteriorment en el compromís i la implicació en el projecte.

D'una altra banda, cal apuntar que aquest tipus d'experiència pot ser la primera de caràcter comunitari per als joves participants, de manera que es dota l'aprenentatge servei d'un sentit social, en el qual es requereix una orientació formativa per part de referents educatius i un seguiment i avaluació d'una manera compartida (Rubio, 2010). En aquest cas, el professorat també ha de planificar la participació dels estudiants de manera apropiada i significativa per a la seva edat, embolcallant-los de tasques que requereixin habilitats cognitives, iniciativa i habilitats per a la resolució de problemes. Tanmateix, es mostra la responsabilitat dels estudiants i la presa de decisions en un ambient real, cosa que és una de les majors fortaleces en els projectes d'aprenentatge servei (Rubio, 2006).

### i. La reflexió

A través de la reflexió i la incorporació dels valors, l'estudiant integrarà l'aprenentatge per la construcció del coneixement, que es basteix quan es vinculen els continguts acadèmics amb l'entorn i proporcionen un valor afegit respecte a altres estratègies innovadores (Palos, 2016). La reflexió es visualitza com un element clau en l'aprenentatge. En la reflexió s'emfatitza l'adquisició d'aprenentatges significatius. A través de la reflexió constant i profunda sobre el quefer pràctic i la relació amb els continguts acadèmics, el servei passa a ser una experiència d'aprenentatge significatiu (Puig *et al.*, 2006; Tapia, 2010; De la Cerda, 2015; Escofet i Rubio, 2017). Aquest nou aprenentatge que l'estudiant obté després de relacionar aquells aprenentatges assentats en la seva estructura cognitiva implica que les noves idees, els conceptes i les proposicions es poden aprendre significativament en la mesura que altres idees, conceptes i proposicions rellevants estiguin adequadament disponibles i clars en la seva estructura cognitiva. La reflexió seria la base per a l'actualització de vells coneixements per lligar-los a nous coneixements, de manera que sorgeix una estratègia per a l'aprenentatge (Pozo, Monereo i Castello, 2007).

Per aprofundir en aquests fonaments teòrics sobre la reflexió es pren de referència Kolb i el cicle de reflexió, de manera que els aprenentatges significatius tenen un impacte en els estudiants que participen en un procés d'aprenentatge servei.

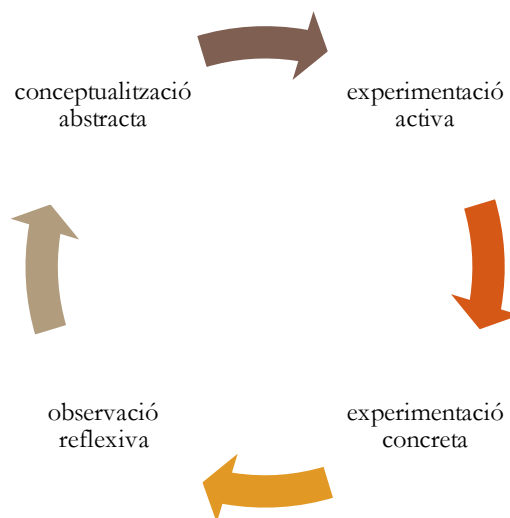


Figura 9. Cicle d'aprenentatge.  
Font: Kolb (1984).

La metodologia de l'aprenentatge servei proporciona espais per a l'observació i la reflexió sobre l'activitat a través de diferents mètodes que afavoreixin l'aprenentatge. La conceptualització abstracta té lloc quan l'estudiant és capaç d'aplicar els conceptes i integrar les observacions recollides anteriorment per formar una teoria lògica. L'experimentació activa es refereix a l'etapa en què l'estudiant és capaç de portar a terme una acció que relaciona el model explicatiu i els conceptes apresos. Es manté una postura pròpia respecte al treball fet i les seves implicacions, i això permet prendre decisions més fonamentades i resoldre problemes que es puguin presentar (Zulueta, 2008).

A la figura 10 s'observa la corroboració de les anteriors afirmacions amb l'aportació dels percentatges d'aprenentatge que obtindria un estudiant d'acord amb els diferents mètodes utilitzats: assenyalar

que la discussió en grup relacionada amb l'aprenentatge servei obté un 50% d'aprenentatge; *aprenent fent-ho*, vinculat al servei, obté un 75% d'aprenentatge, i l'ensenyament als altres, que té a veure amb la reflexió i el treball en grup i el servei, obté un 90% d'aprenentatge.

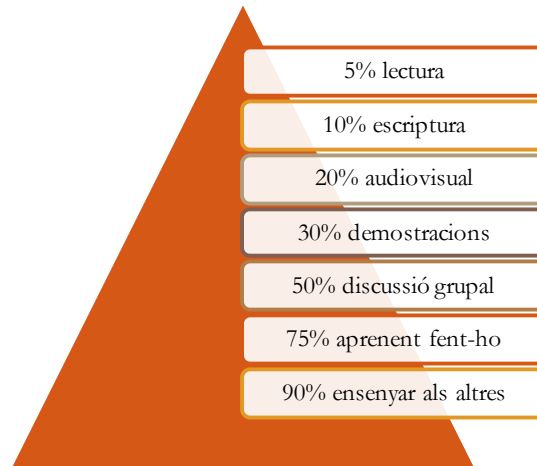


Figura 10. Piràmide de l'aprenentatge.

Font: National Training Laboratories Institute, Bethel, Maine, USA (Lewin, 1947).

Aquesta teoria permet sostenir que els resultats obtinguts emprant la metodologia de l'aprenentatge servei corresponen a una millora dels aprenentatges, en què la variable reflexió contribueix significativament a adquirir-lo. Es destaquen conceptes rellevants com *ensenyar als altres* i *aprenent fent-ho*. Per aconseguir més aprenentatge s'afirma que es crea aprenentatge quan s'aprenen no només a descriure problemes socials, sinó a pensar solucions concretes. S'aprèn quan es fan coses que serveixen als altres, quan es fan coses per a qui les necessita, s'aprèn a ser un participant participatiu (Tapia, 2009) i en la interiorització dels aprenentatges.

Quan es vincula la reflexió a un projecte d'aprenentatge servei es distingeixen tres moments clau de reflexió-aprenentatge: la fase inicial o de preparació, la fase intermèdia de concreció del projecte i el desenvolupament, i la fase final de valoració de resultats. En aquest procés d'aprenentatge comença una evolució no lineal en l'adquisició de valors i actituds personals i professionals.

En la reflexió inicial, els estudiants fan un primer diagnòstic de la realitat, acompanyats pel docent i diferents actors que intervindran en el procés. Es reflexionarà sobre les seves concepcions cognitives i emocionals. Abans del disseny d'un projecte han de situar l'acció del projecte d'aprenentatge servei en un context, més enllà d'una organització o entitat, d'un barri, d'una ciutat, d'un país... Aquesta mirada més àmplia els permetrà analitzar d'una manera més comprensiva les raons, els orígens dels problemes i el seu significat social (Luna, 2010).

En la reflexió de procés l'alumnat va afegint informació crítica global sobre els pensaments i concepcions adquirits durant l'experiència viscuda i, a mesura que avança el projecte, s'hi fan els ajustaments necessaris, es destinen diferents moments per fer la reflexió de procés. En aquest moment s'inclouen supervisions amb cada estudiant o en grup, de manera que es guia el desenvolupament del treball dels estudiants i s'estableixen les correccions i suggeriments pertinents per aconseguir uns millors resultats (Zulueta, 2008).



I la reflexió final, els alumnes, primer de forma individual i després de forma col·lectiva, fan una valoració crítica sobre els objectius dels aprenentatges adquirits i sobre la contribució del servei a la comunitat. És el moment en què es pot apreciar el valor individual i social del qual s'ha après i en què es produeix l'aprenentatge real (Luna, 2010). És el moment de fer una valoració amb la comunitat, permet obtenir informació sobre els aprenentatges i guiar una planificació futura d'acord amb l'evidència obtinguda (Zulueta, 2008).

## **2.2. COMPETÈNCIES DESENVOLUPADES PER ESTUDIANTS QUE PARTICIPEN EN PROJECTES D'APRENTATGE SERVEI A L'EDUCACIÓ SUPERIOR**

Una major consciència social i compromís dels estudiants amb capacitats i competències al servei als altres i no només en benefici propi o d'organitzacions de lliure mercat és el que es demana als estudiants del segle XXI. En les declaracions de la UNESCO o en la Declaració Mundial sobre l'Educació Superior en el segle XXI, totes dues del 1998, també es fa referència als valors ideals interns que mouen la persona a actuar en funció de les prioritats en la vida (Villa i Poblete, 2008). Sota aquest paraigua, en l'informe Bricall 2000, es defineix un sistema d'ensenyament-aprenentatge universitari concentrat en l'estudiant per contribuir al desenvolupament de totes les seves facetes; personals, socials, culturals, polítiques i econòmiques. Queda recollida la necessitat de la universitat «d'adaptar-se als contextos nacionals i internacionals, per preparar-se per respondre de forma satisfactòria als requeriments de la societat, als nous problemes i interessos que estan sorgint» (Villa i Poblete, 2008: 29). Les necessitats expressades a escala institucional es defineixen per competència, que es pot concebre «com un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats que s'adquireixen amb formació més l'experiència, i permeten desenvolupar una funció o rol de forma eficient en un determinat context» (Cano, 2010: 25). La definició coincideix amb els quatre pilars de l'educació descrits per Delors: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure amb els altres o aprendre a ser. En aquest sentit, l'Aprenentatge Basat en Competències (ABC) significa establir les competències que es considerin necessàries en el món actual. La inclusió d'altres agents educatius vinculats al desenvolupament social i laboral contribuiran al desenvolupament de competències essencials per exercir la tasca professional, que donen lloc a competències transversals –instrumentals, interpersonals i sistèmiques–, que intenten delimitar les competències específiques i pròpies de cada professió (Villa i Poblete, 2008). Es pretén que el fet d'aplicar-les i integrar-les ajudi l'estudiant a desenvolupar-se amb èxit en l'etapa formativa, a més de professionalment i en la seva vida personal (Fuensanta *et al.*, 2005).

La repercussió a les institucions universitàries s'evidencia en la necessitat d'innovar les metodologies d'aprenentatge «objectives» i passar a unes altres de més sensibles vers la realitat que envolta els estudiants i futurs professionals. D'aquesta manera, l'aprenentatge servei aconsegueix donar sentit al binomi teoria i pràctica (Rubio, 2010), que pren visualització en el desenvolupament de les competències personals i professionals.

Des d'aquesta perspectiva, proposem com a referents les competències indicades per Rubio (2009, 2010) i Folgueiras, Luna i Puig (2013) per definir aquelles habilitats i capacitats que desenvolupa un estudiant de l'educació superior quan participa en projectes d'aprenentatge servei.

## COMPETÈNCIES DESENVOLUPADES EN PROJECTES D'APRENTATGE SERVEI

---

**Competències personals.** Es treballa sobre l'autoconeixement i autoestima dels joves participants per afrontar els dubtes, conflictes, les formes de treballar dels altres, etc. Un dels aspectes que cal ressaltar és la presa de decisions al llarg del procés, ja que en alguns moments el projecte no és guiat pel docent. En aquest moment, els estudiants podran resoldre els conflictes que puguin sorgir de manera autònoma. També aporta altres competències actitudinals com el compromís i la responsabilitat en el treball i les causes. Es destaquen l'esforç i la constància per completar el treball i el servei amb rigor per acabar amb èxit el compromís adquirit, desenvolupant competències relacionades amb l'eficàcia personal i el lideratge donat pel treball autònom requerit en molts moments del projecte. Exerceix la tolerància a la frustració en els moments que apareixen diverses dificultats que cal salvar en l'evolució del procés.

---

**Competències interpersonals.** Espais de treball en grup amb els responsables de les entitats i altres actors de la comunitat en què es treballen aspectes com la comunicació, l'expressió, el diàleg, l'exposició i el debat. Des de la perspectiva social s'aborda l'empatia per comprendre la diversitat i la complexitat de les característiques de la societat. Posar-se en el lloc de l'altre representa una oportunitat de treball del diàleg, de la resolució dels conflictes en la gestió del projecte i de la relació entre els actors. Es treballa el sentiment de pertinença a la comunitat, la prosocialitat, els hàbits de convivència sabent que la proposta fa col·laborar amb els altres per una millora de l'entorn i la societat, amb una mirada positiva de l'altre. Són valors que al llarg d'un projecte d'aprenentatge servei es donen de forma transversal, tant en la formació prèvia com en el posterior servei a la comunitat.

---

**Competències per al pensament crític.** Fan referència a la curiositat i la motivació davant una realitat complexa. Les propostes d'aprenentatge servei situen l'alumnat en una realitat social concreta i proposen un procés d'aprenentatge per investigar en les necessitats per tal de millorar-les. Una forma de fer aquesta tasca és prendre consciència i comprendre els reptes socials de manera crítica, activa i transformadora. Es treballa al llarg del projecte de forma transversal i en totes les etapes a través de la reflexió i adquirint l'aprenentatge de manera crítica.

---

**Competències per desenvolupar projectes.** En la construcció del projecte i dels processos es genera de forma imaginativa i creativa el diagnòstic de les necessitats reals per trobar les solucions i portar-les a terme. Es necessita iniciativa i implicació per planificar, organitzar, reflexionar, avaluar i desenvolupar les propostes al llarg del projecte en un treball en equip i cooperatiu. En certa forma és un aprenentatge basat en la investigació a partir de les necessitats socials que es volen abordar per ser millorades. Els participants han d'implicar-se en les respostes i solucions que són proposades pel grup.

---

**Competències vocacionals i professionals.** Aproximació a les realitats professionals i oportunitat de conèixer de primera mà el desenvolupament del treball de diferents professionals, en què es pren consciència de les opcions vocacionals. Es destaquen les habilitats pròpies de l'acció del servei, que solen ser les habilitats pròpies de cada una de les professions. En el cas de l'educació superior, l'acció del servei els pot orientar cap a competències professionalitzadores que es poden desenvolupar a través del pràcticum. Els projectes d'aprenentatge servei són una preparació per al món del treball que enforteixen la comprensió ètica d'aquest àmbit.

---

**Competències per a la ciutadania i la transformació social.** Posen la mirada en el bé comú i en la participació activa en la societat per millorar-la. Els participants tenen l'oportunitat de prendre consciència i comprendre les qüestions socials concretament en la fase diagnòstica de les necessitats sobre les quals es vol actuar. En especial mencionem la rellevància del coneixement del context comunitari, en què cal valorar quins interessos i millores són necessaris per a una comunitat complexa i desconeguda. Es comprèn el que suposa la participació en el moment en què s'impliquen en el projecte.

---

Taula 7. Competències desenvolupades en la participació en projectes d'aprenentatge servei.  
Font: elaboració pròpia a partir de les competències proposades per Rubio (2009, 2010)  
i Folgueiras, Luna i Puig (2013).

### 2.3. LA COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT A LA UNIVERSITAT

Arran dels canvis socials produïts en aquest segle es percep que les propostes del Pla Bolonya, UNESCO, els drets humans, etc., per a l'educació superior tenen com a horitzó objectius similars als de la cooperació al desenvolupament (Unceta, 2007). L'evolució del concepte de desenvolupament humà es manifesta en la necessitat d'atendre els diferents processos de canvi social i del plantejament de noves estratègies per assolir aquests objectius. El procés globalitzador modifica les estructures de la societat en general, igual que les condicions en què es desenvolupa la cooperació al desenvolupament. Les estratègies de les institucions i organitzacions de diferents països entren en qüestió, fet que afecta de ple la cooperació internacional i la cooperació al desenvolupament (Unceta, 2007).

Els objectius de la cooperació al desenvolupament impulsen en la ciutadania els valors de la solidaritat i cooperació que es canalitzen en iniciatives socials a favor de les persones més necessitades del món<sup>15</sup>. Inclouen nous actors en el món de la cooperació: Organitzacions No Governamentals per al Desenvolupament (ONGD), universitats, col·legis, col·lectius professionals, sindicats, empreses, organitzacions i altres agents socials. Són entitats socials que duen a terme iniciatives dirigides cap a diferents països en conjunt amb les administracions públiques. En la Llei Catalana de Cooperació al Desenvolupament s'observa el reflex de la consciència i la importància de coordinació i unió d'esforços entre les administracions públiques i les entitats nacionals i internacionals per arribar a acords que beneficiïn aquests països.

L'objectiu principal és la construcció i establir les condicions i capacitats necessàries per al desenvolupament humà per eradicar la pobresa, basat en els Objectius del Mil·lenni. Les accions són gestionades per «les administracions públiques o els agents de cooperació a fi de fomentar la informació, la sensibilització, l'educació, la formació, els valors, les capacitats i el compromís de la societat, conduents a una cooperació millor i més gran amb les persones, els pobles i els països en desenvolupament»<sup>16</sup>.

Per comprendre què s'entén per cooperació universitària per al desenvolupament, es fa referència al concepte publicat per la Agència Espanyola de Cooperación Internacional para el Desarrollo en el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo, en el Codi de Conducta de les Universitats en matèria de Cooperació al Desenvolupament, 2005.

S'entén per Cooperació Universitària al Desenvolupament el conjunt d'activitats que du a terme una comunitat universitària i que s'orienta a la transformació social en els països més desfavorits, en pro de la pau, l'equitat, el desenvolupament humà i la sostenibilitat mediambiental en el món, transformació en la qual l'enfortiment institucional i acadèmic tenen un paper important (AECID, 2005).

Amb l'aparició del Banc Mundial (BM), el Fons Monetari Internacional (FMI), el Marc Internacional del Desenvolupament, la declaració dels Objectius del Mil·lenni, la cimera de Monterrey i l'Informe del Desenvolupament Humà de 2005, la cooperació al desenvolupament capgira la concepció del desenvolupament i el seu tractament. L'evolució del mateix concepte, tal com s'apunta en el primer capítol, afecta indefectiblement la cooperació al desenvolupament, perquè atorga un paper

<sup>15</sup> Llei 26/2001, de 31 de desembre, de Cooperació al Desenvolupament.

<sup>16</sup> Llei 26/2001, de 31 de desembre, de Cooperació al Desenvolupament.

fonamental a les universitats «per a la definició de les prioritats del desenvolupament i les estratègies de cooperació» (Unceta, 2007: 41). A partir dels acords presos pel Consell de la Unió Europea als anys 90 sobre els pobles originaris i la cooperació al desenvolupament de la comunitat es desencadena una sèrie de principis i declaracions que obren espais europeus per a la presentació de projectes en l'àmbit de la cooperació a la universitat en defensa dels drets dels pobladors originaris de diferents països, en preservació de la seva llengua, cultura i orígens. Les universitats han assumit un creixent protagonisme en la cooperació al desenvolupament, creant estructures solidàries, i per fer-la efectiva s'ha posat en marxa un ampli ventall d'activitats encaminades a afavorir la solidaritat en els diferents sectors de la comunitat universitària, des de la docència i la investigació fins a projectes de cooperació «per se», passant per l'assistència tècnica amb altres institucions, cooperació educativa o activitats de sensibilització.

En el Pla Director de la Cooperació Espanyola de 2005-2008 es reconeix que la universitat constitueix un àmbit privilegiat per a la promoció del coneixement, la investigació, el debat, i la difusió dels problemes i reptes fonamentals del desenvolupament, és a dir, d'aquelles qüestions que són, o haurien de ser, a les bases de l'estratègia de la cooperació (Mayor Zaragoza, 2001).

Des del II Pla Director de la Cooperació Espanyola les universitats són considerades actius de la cooperació al desenvolupament, es troben representades en el Consejo de la Cooperación al Desarrollo, tant en l'àmbit estatal com en l'autonòmic. En l'Estratègia de la Cooperació Universitària al Desenvolupament, aprovada per la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) el 2000, s'exposa el marc de desenvolupament de la cooperació a la universitat i queda reflectit en els seus plans directors. Els objectius de la cooperació al desenvolupament de la universitat, d'acord amb la seva missió, s'orienten en les bases subjacents del subdesenvolupament més que en les seves manifestacions visibles. L'educació és la base dels canvis estructurals en benefici de la comunitat encara que els resultats no siguin visibles immediatament. L'objectiu fonamental ha de ser la recerca de les millores socials mitjançant la modificació d'estructures injustes, ineficients i irracionals, a través de programes que generin coneixement, formació en les persones i potenciació dels projectes (CRUE, 2000)<sup>17</sup>.

Entre les funcions i activitats de la universitat en la cooperació al desenvolupament es distingeixen quatre àmbits d'actuació. En primer lloc, la *formació i educació*, orientades a potenciar estratègies de desenvolupament concretes per mitjà de la millora de les capacitats dels recursos humans, com també un enfortiment per al desenvolupament global de les universitats. D'una altra banda, també la mobilitat de professors i estudiants, la col·laboració entre institucions en matèria d'investigació i organització per vincular persones, cultures i grups socials són un component «d'acció per al desenvolupament». En segon lloc, la *incidència en l'entorn social* s'encamina a prendre consciència de la situació de desequilibri mundial per portar a terme accions que tinguin cert impacte en la visualització fora de l'entorn local. En tercer lloc, s'esmenta la *investigació per al desenvolupament*, com una funció poc desenvolupada en l'actualitat, la qual té un propòsit finalista per obtenir efectes i impactes concrets i directes en el desenvolupament humà. La Cooperació Universitària per al Desenvolupament (CUD), considera necessari prestar especial atenció tant a la investigació del

---

<sup>17</sup> En el Codi de conducta de les Universitats en matèria de Cooperació al Desenvolupament (CRUE, 2006) es poden consultar les tendències en què es basa la cooperació al desenvolupament en l'àmbit universitari.

mateix desenvolupament i sobre els mètodes de cooperació com a qualsevol mena d'investigació finalista orientada sobre els objectius i processos de desenvolupament. I, per acabar, la *transferència tecnològica* ofereix suport als països perquè puguin desenvolupar les seves pròpies capacitats d'investigació, d'innovació o adaptació tecnològica a les seves condicions locals (ACUP, 2011).

La progressiva valorització de la cooperació i la inclusió de la universitat com un nou actor respon clarament a un exercici de ciutadania, a la riquesa que produeix la cooperació, a la participació de diversitat d'actors, i sobretot la capacitat de transformació social de la universitat, les seves aportacions de formació especialitzada, la investigació i la transmissió de valors (Alonso, 2006). En paraules de Koldo Unceta, l'educació superior constitueix una eina fonamental perquè les diferents societats es puguin dotar de coneixements i capacitats que els permetin impulsar processos de transformació i afrontar en millors condicions els reptes de desenvolupament en les més diverses àrees (Unceta, 2007).

#### DECLARACIONS I RESOLUCIONS SOBRE COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT<sup>18</sup>

<b>Resolució 13461/98 sobre els pobles originaris i la cooperació al desenvolupament de la Comunitat i dels Estats membres, Consell de la Unió Europea (1998)</b>	Després del Conveni n. 169 sobre pobles originaris i tribals en països independents signat el 1989, aquesta resolució reconeix i promou els drets dels pobles indígenes internacionals i nacionals.
<b>Declaració dels Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni per l'ONU (2000)</b>	S'estableixen objectius i fites mesurables amb terminis definits per combatre la pobresa, la fam, les malalties, l'analfabetisme, la degradació del medi ambient i la discriminació en contra de la dona*.
<b>Conclusió del Consell de la Unió Europea de 2002 (Document núm. 14183/02)</b>	En aquesta resolució s'estableixen uns principis que fan referència a instruments i convenis relatius als pobles indígenes, i que són reiterats i subscrits per diferents institucions del sistema de l'ONU.
<b>Constitució Espanyola (1978)</b>	Espanya proclama en el preàmbul de la constitució «la voluntat de (...) col·laborar en l'enfortiment d'unes relacions pacífiques i d'eficàcia cooperació entre tots els pobles de la Terra».
<b>Estratègia espanyola de cooperació amb els pobles indígenes (1997) Programa Indígena de l'Agència</b>	Es defineix per primera vegada una estratègia de cooperació amb els pobles originaris, i es dissenya el primer programa de cooperació amb els pobles originaris d'acord amb les declaracions de caràcter internacional.
<b>Espanyola de Cooperació Internacional (AECI) adscrit a la Direcció General de Cooperació amb Iberoamèrica (1998)</b>	

<sup>18</sup> Eradicar la pobresa extrema i la fam, obtenir l'ensenyança primària universal, promoure la igualtat entre els sexes i l'apoderament de la dona, reduir la mortalitat dels nens menors de 5 anys, millorar la salut materna, combatre el VIH/SIDA, la malària i altres malalties, garantir la sostenibilitat del medi ambient i fomentar una aliança mundial per al desenvolupament.

<b>Pla Director de 2005-2008</b>	Assumeix l'especificitat de la cooperació amb els pobles indígenes i s'actualitza l'estratègia existent.
<b>Pla Director de la Cooperació Catalana 2003-2006</b>	El primer pla director de l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament és de l'any 2003. La primera llei en relació amb la cooperació és del 2001: Llei 26/2001, de 31 de desembre, de cooperació al desenvolupament, en què s'estableix i regula el règim jurídic al qual s'ha d'ajustar l'activitat de l'Administració de la Generalitat en matèria de cooperació al desenvolupament i de solidaritat internacional, entesa com a bé públic global en què la societat catalana es compromet.
<b>Espanya ratifica el Conveni 169 sobre pobles indígenes i tribals en països independents de l'Organització Internacional del Treball (OIT) (2007)</b>	Es reconeix als pobles indígenes un conjunt de drets específics sobre qüestions relacionades amb la terra i el territori, el treball, la formació, la no discriminació, la salut i l'educació. S'estableixen mesures de protecció com la consulta i la participació dels pobles indígenes en les qüestions que els puguin afectar, el respecte a les cultures i formes de vida, i el dret a aplicar els seus models de desenvolupament, entre altres.

Taula 8. Declaracions i resolucions sobre cooperació al desenvolupament i els pobles originaris.

Font: elaboració pròpia.

A l'estat espanyol, no serà fins a l'aprovació del pla director 2013-2016 quan es veu refermada l'acció universitària amb referència a l'educació pel desenvolupament (EpD) per la seva proximitat a la ciutadania com una de les prioritats de la cooperació. En aquest document es reconeix el protagonisme de la universitat en els processos d'educació per a una ciutadania global. Es reconeix que la sensibilització i l'educació són elements que poden incidir en els diferents actors de la cooperació i col·laborar en el disseny i debats per formar part de les estructures de formació.

### 2.3.1. L'educació per al desenvolupament a la Universitat

El Pla de Cooperació Universitària per al Desenvolupament (CUD) 2011-2015 declara la prioritat de centrar-se en programes que incideixin en la generació i difusió de coneixement, en la formació de les persones i a potenciar projectes aplicats. El Pla és reafirmat per diverses universitats catalanes que impulsen el seu compromís amb el desenvolupament humà i sostenible, i té per objectiu assolir a Catalunya i Espanya un ple reconeixement de la importància de l'educació superior per al desenvolupament. Al mateix temps vol contribuir a augmentar la cooperació universitària per al desenvolupament i millorar el seu impacte real sobre el desenvolupament de les universitats i els països del sud i sobre la conscienciació de la societat (ACUP, 2011). Celorio i López de Munain (2015) proposen la següent definició per *educació per al desenvolupament* (EpD):

Un procés educatiu encaminat a generar consciència crítica sobre la realitat mundial i facilitar eines per a la participació i la transformació social en claus de justícia i solidaritat. L'Educació per al Desenvolupament pretén construir una ciutadania global crítica, políticament activa i socialment compromesa amb un desenvolupament humà, just i equitatiu per a totes les comunitats del planeta (Celorio i López de Munain, 2007).

Els eixos de treball del CUD són la recerca per al desenvolupament humà i sostenible, la responsabilitat de les universitats en el desenvolupament humà global i en la formació d'una ciutadania responsable en la lluita pels seus drets, en la presa de consciència de les desigualtats socials, compromesos en la transformació i l'enfortiment d'una manera de viure comunitària, participativa, equitativa i democràtica. Es poden introduir aprenentatges des de la «sensibilització, la formació, la investigació, la incidència política i la mobilització social» (Vilà, 2015: 17), amb una clara visió de transformació social per a un desenvolupament sostenible i per a la creació d'una ciutadania global crítica que entengui la diversitat i la interculturalitat com a element fonamental de canvi. Fueyo, Hevia i Garcia (2015) engloben l'ensenyament-aprenentatge en quatre dimensions relacionades entre si però que compten amb una entitat pròpia, tal com recull Ortega (2008).

### DIMENSIONS EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT

---

**Educació i formació**, relacionades amb els processos educatius que promouen la formació de continguts i valors. És una dimensió que afavoreix la comprensió de les desigualtats, primer pas per a la presa de consciència i promoure les actituds de canvi dels destinataris de processos educatius, en qualsevol àmbit.

---

**Investigació**, té l'objecte d'analitzar en profunditat la problemàtica del desenvolupament fonamentant les diferents propostes per al desenvolupament humà.

---

**Incidència política i mobilització social**, es basen en el plantejament de propostes alternatives per obtenir el desenvolupament humà sostenible, hi entren en joc la influència en les polítiques públiques locals i globals, i es troben estretament lligades a les mobilitzacions socials.

---

**Sensibilització**, aquesta dimensió pretén promoure el desenvolupament de la consciència crítica i la pràctica solidària.

---

Taula 9. Dimensions de l'educació per al desenvolupament.  
Font: Ortega (2008).

L'educació per al desenvolupament a la universitat es fonamenta en la necessitat d'oferir un aprenentatge cognitiu en una actitud de solidaritat. En la fonamentació conceptual es necessita conèixer, estudiar i analitzar els fets que estan relacionats amb les situacions locals emmarcades en un context global per comprendre millor les situacions. En la segona fonamentació, s'entén que l'actitud solidària requereix un manteniment constant cap al benestar de la societat que repercutirà a llarg termini en el benestar personal. L'educació per al desenvolupament entén que la solidaritat és sinònim de responsabilitat de tothom i cap a tothom en un context local dins d'un context global solidari en el qual són necessaris els contactes, la creació de xarxes i els intercanvis per arribar a comprendre les causes d'exclusió i de pobresa dels pobles amb el propòsit que cada persona sigui responsable i activa (FCONGD, 2007) del propi procés de canvi personal i que aquest reverteixi en la comunitat.

El canvi o transformació s'incentiva amb la participació ciutadana per a l'erradicació de la pobresa, la lluita contra l'exclusió i les desigualtats i la contribució a la sostenibilitat i a la defensa dels drets humans (Vilà, 2015). S'aborden aspectes sobre la intolerància, la violència, l'analfabetisme, la fam, el deteriorament del medi ambient, les malalties i les activitats per al foment de la pau, per mitjà d'un plantejament interdisciplinari i transdisciplinari (Haddad, 2008; Jorgenson i Schultz, 2012) en un context global. Els drets individuals i col·lectius es visualitzen des de la justícia social per millorar la qualitat de vida de les persones de qualsevol país, proposant formules per un nou funcionament del sistema-món des de la perspectiva de trencament amb les esferes de poder, apoderant i establint una relació entre iguals amb la resta d'actors mundials (Jorgenson i Schultz, 2012).

En la mateixa línia, el concepte de cultura de la solidaritat, definida en el desenvolupament de la persona, comporta trobar la forma per garantir la igualtat de condicions necessàries per a una existència digna com a ésser humà. En la promoció d'una solidaritat recíproca en un món globalitzat, la universitat no pot deixar de preguntar-se, des d'una postura crítica, com ha de contribuir el Sud al desenvolupament del Nord. Diverses experiències a països de l'Amèrica Llatina i l'Àfrica parlen de responsabilitats comunes davant d'un context d'interdependència política i econòmica i d'un horitzó comú d'acció que inclou la recerca de la consciència social davant del neoliberalisme i la recerca d'estratègies per a una educació alternativa al model hegemònic (FCONGD, 2007). Avui dia la cooperació s'entén com un sistema que pot enriquir de manera recíproca, amb aportacions d'uns i altres en el treball en equip. S'inclouen aspectes i línies de treball científiques i de caràcter investigador (Tojar, Elósegui i Sánchez, 2010), en el qual el docent té un paper clau com a precursor del canvi social, en la generació de coneixement crític i en la formació d'una ciutadania activa i compromesa davant la transformació de les desigualtats a escala local i global (Vilà, 2015).

L'obertura de nous espais de formació en l'educació superior orientats a formar ciutadans crítics i participatius més compresos amb la justícia social i el desenvolupament humà constitueix una eina fonamental perquè les diferents societats es dotin de coneixements i capacitats, permetin l'impuls de processos transformadors i afrontin en millors condicions els reptes de desenvolupament en les més diverses àrees (Unceta, 2007). Es reconeix el protagonisme de la universitat en els processos d'educació per a una ciutadania global, recuperant espais de reflexió-ensenyament-aprenentatge vinculats conceptualment amb la proposta educativa de l'EpD i impulsant una educació crítica i compromesa responnent a les necessitats educatives de l'educació superior en el segle XXI. En aquest cas, les universitats tenen un paper cabdal a l'hora de contribuir a la transformació social i al desenvolupament sostenible a través de tres missions: la formació, la recerca científica i la innovació, per contribuir a l'agenda 2030 com a part fonamental del compromís social per una educació transformadora per a un món nou (ACUP, 2018).



## DRETS HUMANS, COOPERACIÓ I SOSTENIBILITAT A LES UNIVERSITATS, VINCULACIÓ AMB LA RESPONSABILITAT SOCIAL UNIVERSITÀRIA I L'APRENENTATGE SERVEI

<b>Carta Magna de les Universitats Europees (1998)</b>	La universitat ha d'assegurar a les generacions futures una educació i una formació que permeti contribuir respecte als grans equilibris de l'entorn natural de la vida.
<b>Declaració de Talloires (Association of University Leaders for a sustainable future, 1990)</b>	Insta les institucions d'ensenyament superior a liderar la promoció de la sostenibilitat.
<b>Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE, 2000)</b>	Referma l'acció universitària amb referència a l'educació per al desenvolupament (EpD) per la seva proximitat a la ciutadania com una de les prioritats de la cooperació.
<b>Nacions Unides per al Desenvolupament Sostenible (2005-2014) UNESCO (2005)</b>	El principal objectiu és integrar els valors dels drets humans sostenibles en l'ensenyament per afavorir els canvis personals que apunten a la construcció d'una societat més justa i sostenible.
<b>Declaración de la Red Talloires (2005)</b>	Desenvolupament de programes de compromís cívic i de responsabilitat social de les universitats.
<b>Codi de conducta de les Universitats en matèria de cooperació (2006)</b>	Emmarca la tasca de la Universitat en el camp de la cooperació en el seu àmbit natural d'actuació: la docència i la investigació, qüestions que són reconegudes com a essencials tant per la formació integral dels estudiants com per una millor comprensió dels problemes que amenacen la consecució d'un desenvolupament humà i sostenible a escala universal.
<b>Ley Orgánica 4/2007 de Universidades de 12 de abril</b>	Especifica que la formació en qualsevol professió ha de generar coneixement sobre els drets humans, els principis democràtics, els principis d'igualtat entre dones i homes, de solidaritat, de protecció mediambiental, d'accessibilitat universal i disseny per a tots, i de foment de la cultura de pau.
<b>Estratègia d'Educació per al Desenvolupament de la cooperació espanyola (2007)</b>	Reconeixen el protagonisme de la universitat en el procés d'educació per a una ciutadania global. L'Observatori de Cooperació Universitària al Desenvolupament (CUD) declara «prioritari centrar-se en programes que incideixin en la generació i difusió de coneixement, en la formació de les persones i a potenciar projectes aplicats». S'impulsa el compromís amb el desenvolupament humà i sostenible amb l'objectiu d'assolir un ple reconeixement de la importància de l'educació superior per al desenvolupament.
<b>Conferència Mundial ES-UNESCO (2009)</b>	Formació ciutadana i educació en valors sostenibles i responsables a l'educació superior
<b>Declaració de Bucarest Aprenentatge centrat en l'estudiant (2012)</b>	Mètodes innovadors que propiciïn el pensament crític, el desenvolupament sostenible i la responsabilitat social

<b>Río+20 Conferència de les Nacions Unides sobre el Desenvolupament Sostenible (2012)</b>	Compromís de Pràctiques de Sostenibilitat a les Institucions d'Educació Superior
<b>Objectius de Desenvolupament Sostenible UNESCO (2015)</b>	Declaració de 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible per transformar el món el 2030. «Per assegurar l'accés en condicions d'igualtat per a tots els homes i dones a una formació tècnica, professional i superior de qualitat, inclosa l'ensenyança universitària»

Taula 10. Documents de referència en drets humans, cooperació i sostenibilitat a les universitats vinculats a la responsabilitat social universitària i l'aprenentatge servei. Font: elaboració pròpia a partir del quadre elaborat per la CRUE (2011) i Villà (2015).

Per impulsar l'educació per al desenvolupament en l'àmbit universitari és essencial comptar amb la col·laboració d'entitats, ONGD, etc., per dur a terme activitats d'extensió universitària. Amb aquest enfocament s'observa que la necessitat social entesa com a demanda social a través dels mecanismes d'acció social i de l'apropament de les entitats, organitzacions i institucions a la universitat poden veure's definides per les accions del servei comunitari que ofereix l'aprenentatge servei. Les entitats socials tenen un ampli bagatge en l'anàlisi i detecció de necessitats socials, i les aportacions que poden oferir gràcies a aquest coneixement a l'educació superior obren un gran ventall de possibilitats pel que fa als serveis per als estudiants. Apuntem que a la universitat li és propi la docència i la investigació, i fonamentalment és on s'ubica l'educació per al desenvolupament. Per Santolino, la prioritat és l'adaptació dels currículums i la formació docent des de la perspectiva de l'educació per al desenvolupament, que alhora pot esdevenir objecte d'anàlisi, com també la investigació orientada a resoldre els problemes de les ONGD<sup>19</sup>, no només en l'assistència tècnica del Sud, sinó també en la construcció d'alternatives socials, polítiques i econòmiques (Santolino, 2008). En aquest sentit, la declaració dels ODS per la UNESCO i l'adopció per l'ONU de l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible obren un espai per a les universitats arreu del món ineludible, i conviden l'educació superior a ser una eina per transformar el món.

#### 2.4. EL PRÀCTICUM A L'EDUCACIÓ SUPERIOR: UN MODEL DE REFERÈNCIA

Les declaracions de la UNESCO (1998) proposen la reformulació dels plans d'estudi no només en el domini cognitiu de les disciplines, sinó que incloguin l'adquisició de coneixements pràctics, competències i aptituds per a la comunicació, l'anàlisi creativa i crítica, la reflexió independent i el treball en equip en contextos multiculturals. En l'actualitat moltes disciplines universitàries introdueixen les pràctiques professionals a l'interior del seu currículum. Alguns ensenyaments, com

<sup>19</sup> Les entitats socials recullen la visió d'una educació transformadora en el *Manifest pel Dret a una Educació Transformadora* de la Federació Catalana de Cooperació al Desenvolupament. La Comissió d'Educació exposa la intenció d'«unir esforços, compartir perspectives i potenciar les seves intervencions i propostes. El resultat és una concepció d'educació que articula el foment de valors (la llibertat, la justícia, la igualtat, la solidaritat i la pau) a través d'accions que promoguin una metodologia participativa amb un enfocament socioafectiu, crític i transformador, orientat al desenvolupament de les capacitats personals i col·lectives necessàries per corregir, crear i mantenir les condicions de vida digna per a totes les persones, tant a casa nostra com als països del Sud. És d'especial interès per a la nostra proposta educativa l'equitat de gènere, posar en valor la diversitat cultural com a riquesa, i la sostenibilitat planetària per al respecte i responsabilitat envers les futures generacions» (FCONG, 2015).

ara el treball social, aporten al pràcticum de l'educació superior una llarga tradició en pràctiques professionals com una eina innovadora que genera aprenentatges significatius als estudiants per aproximar-los al món laboral.

La Llei de Reforma Universitària (LRU, 1983) implica un salt conceptual important en què s'incorpora la integració al currículum (Zabalza, 2010). El pràcticum és una peça clau per a la formació dels estudiants «destinat a enriquir la formació tenint en compte els aprenentatges acadèmics, teòrics i pràctics, amb l'experiència –també formativa, és a dir, vinculada als aprenentatges– en centres de treball» (Zabalza, 2006: 314). La integració de la teoria i la pràctica ha estat freqüent en les carreres universitàries de caràcter més professionalitzador –infermeria, magisteri, treball social, ingeriries tècniques, etc.–, que comptaven per a la seva formació de pràctiques en centres externs. Aquestes són les que actualment tenen més consolidat el nou concepte de pràcticum impulsat pel Pla Bolonya (Zabalza, 2010).

Per aquest mateix autor, incloure el pràcticum a l'educació superior és una «profunda innovació curricular que suposa importants modificacions en la forma de pensar la universitat» (Zabalza, 2013: 54). El pràcticum inclou nous agents formadors: docents, professionals i el context de les pràctiques, en què els estudiants es formen a través de les disciplines acadèmiques i de la participació en activitats professionals, que són supervisades pels professionals. D'aquesta forma els estudiants adquireixen compromisos i responsabilitats perquè han de respondre a les demandes de la mateixa organització. Tanmateix, s'amplia i enriqueix l'aprenentatge a través de les experiències d'aprenentatge que es donen en contextos reals de treball, i es posen en joc els referents teòrics i pràctics (Zabalza, 2013).

En aquest estudi, prendrem la proposta derivada de la metodologia del pràcticum del treball social, especialment aquella que fa referència a la supervisió, en què es creen espais per a la reflexió conjunta i l'autoreflexió, moments en els quals s'adquireix un aprenentatge significatiu referent a la intervenció a la comunitat, i es posa en relleu la figura del supervisor, el docent que vetlla per les bones pràctiques dels estudiants. Per Kersting (1999), el supervisor es converteix en un facilitador. El docent és un mediador del procés d'aprenentatge de l'estudiant, crea el clima adequat per a la seva implicació i participació en el procés i regula el procés en què el subjecte pot avançar gràcies a unes progressions que fan situar el subjecte en una persona que educa. La supervisió és un espai d'aprenentatge que permet a la persona compartir amb la resta de companys i el docent alhora que aprèn a traduir en acció els continguts teòrics que la disciplina li ha proporcionat fins al moment. És un espai on la realitat en què s'intervé pot ser redescoberta i visualitzada.

Segons el pràcticum de treball social, una de les premisses bàsiques en què es basa la formació de l'estudiant és el coneixement a fons i reflexiu de la realitat social, en què haurà de desenvolupar la intervenció professional. És per aquest motiu que es recomanen les pràctiques professionals, perquè és un eix fonamental per a la seva formació. Tan important és la formació acadèmica com el coneixement de la realitat i la identificació de les pròpies habilitats, capacitats o, fins i tot, inseguretats que apareixeran en el moment d'actuar professionalment. El pràcticum és l'element que serveix de pont entre el món acadèmic i el món professional. En general, els aprenentatges es duren a terme en un context on s'exerceix la professió, amb l'ajuda del professional en el seu doble

paper de professional actiu i de formador de pràctiques. Generalment, només el pràcticum permet exercir a l'estudiant la professió per a la qual el prepara la universitat per connectar d'aquesta manera els aprenentatges teòrics amb aquells més pràctics. La fonamentació principal per a l'adquisició d'aprenentatges és la capacitat de generar coneixement amb l'experiència per mitjà de l'anàlisi, la reflexió guiada i el contrast de parers sobre el que ha succeït a la comunitat en la intervenció (Lázaro *et al.*, 2007). Els estudiants han de ser capaços d'integrar els aspectes teòrics i acadèmics amb les experiències que sorgeixen de la pràctica quotidiana i per aconseguir-ho (cal) que es faci una reflexió contínua sobre el servei realitzat, el que s'anomena pràctica reflexiva (Lázaro *et al.*, 2007). Els espais per a la reflexió seran moments per a un aprenentatge significatiu que permeti a l'estudiant –amb la resta de companys i el docent–, aprendre a traduir en accions aquells continguts teòrics apresos fins al moment. És l'espai que permetrà descobrir i visualitzar molts aspectes de la realitat que poden ser incorporats com a aprenentatge (De Vicente, 2012). Poden ser experiències adquirides i que constitueixin un nou material per a una investigació més profunda, per tant, és un procés interactiu d'investigació-acció, en què s'integren els coneixements professionals, el servei realitzat, etc. (Lázaro *et al.*, 2007). És un camí d'aprenentatge no lineal en el qual el docent orienta a la reflexió, el diàleg i l'intercanvi d'idees i punts de vista (De Vicente, 2014).

La inclusió d'espais de reflexió conjunta i d'autoreflexió en un espai d'aprenentatge compartit amb companys i docent es representa en les accions dels continguts apresos en un espai on es redescobreix la realitat i es visualitza (Kersting, 1999). Són importants en aquests espais els aprenentatges que es reben del grup, com també el fet de compartir i les aportacions que fan els estudiants dels seus centres de pràctiques. La reflexió conjunta en el grup i el progressiu apoderament dels estudiants facilita que siguin capaços de comprendre que els ciutadans són els actors principals de les seves vides i el seu treball consisteix a acompanyar-los perquè puguin millorar i canviar determinades circumstàncies (Fernández Barreda, 2014).

És rellevant la diferent contribució formativa que representa la reflexió individual i la reflexió de grup interna i externa. La reflexió individual contribueix a fer que l'estudiant es reconegui a si mateix en relació amb els altres i la comunitat, contribueix a l'apoderament i autonomia personal per mitjà de processos metacognitius. En la reflexió en grup es treballa la reflexió de l'evolució del grup i la relació del grup amb la comunitat. Es pren en consideració el contingut del projecte que es porta a terme, es reflexiona sobre el potencial educatiu de les accions i el mateix comportament i actituds individuals i grupals relatius a la responsabilitat, el compliment de compromisos, la participació, la implicació, etc. És per mitjà de la reflexió que es pot prendre consciència dels mateixos sentiments, nocions i significats construïts, de les aliances i els prejudicis. Es pot conèixer de manera més racional i argumentada la realitat social, les seves desviacions en els límits de construcció d'un espai comú i d'igualtat d'oportunitats per a tots (De Vicente, 2012).

Des d'aquesta perspectiva el pràcticum s'assegura en primer lloc que es fa un treball en l'aula de coneixement teòric amb una posterior entrada i immersió en la comunitat o entitat, organització, etc., assegurant quatre dimensions.

## DIMENSIONS D'APRENTATGE EN EL PRÀCTICUM

---

**Desenvolupament personal**, autoconeixement de les capacitats, habilitats, destreses, debilitats pròpies per preparar-se a l'entrada en el món del treball.

---

**Aprenentatge acadèmic**, adquirir coneixements i relacionar-los amb la pràctica per desenvolupar competències sobre la vida professional de les problemàtiques que es poden tractar i els posicionaments teòrics des d'on s'aborden.

---

**Aptituds tècniques i d'instruments**, protocols, imprescindibles per posar en pràctica l'activitat professional.

---

**Capacitat de visió integral i holística** i del desenvolupament de la persona per la intervenció social.

---

Taula 11. Dimensions aprenentatge en el pràcticum.  
Font: Elaboració pròpia a partir del Llibre Blanc de Treball Social.

Aquest espai del pràcticum és on es desenvolupen les competències dels estudiants en quatre dimensions, que es conjuguen simultàniament.

## APRENTATGE I COMPETÈNCIES EN EL PRÀCTICUM

---

**Un espai d'assaig**. Observació i participació, habilitats, estils i actituds, amb l'acompanyament del professional; és un lloc d'assaig per a intervencions socioeducatives en què l'estudiant entra en confiança i seguretat del seu coneixement. Es posa en contrast l'aprenentatge acadèmic i el servei a la comunitat en una pràctica curricular del pràcticum professional.

---

**Un espai d'immersió**. Se submergeix en la realitat i la pràctica en contextos complexos en què es poden desenvolupar les competències personals i professionals. És un plantejament des del principi de realitat, de coneixement de territori, de detecció de necessitats i d'oferiment d'un servei a la comunitat; s'exerceix la vocació professional gràcies a la participació, la implicació i la convivència en els projectes de cooperació al desenvolupament.

---

**Un espai vivencial i d'autoconeixement**. Capacitat d'integrar els aprenentatges a través de la reflexió crítica i l'autoconeixement per generar propostes de millora.

---

**En l'experiència significativa** produïda en la immersió en un territori es permet un treball de reflexió sobre l'acció, els reptes i les dificultats. La presa de consciència, el servei realitzat, la comunitat, etc., fan aflorar en els estudiants la responsabilitat social de la seva tasca i el seu compromís cívic en la comunitat. Aquests i altres aspectes es recolliran per mitjà de la reflexió crítica a fi de millorar el servei a la necessitat demanada per la comunitat.

---

Taula 12. Espais d'aprenentatge i desenvolupament de competències en el pràcticum.  
Font: Elaboració pròpia a partir del Llibre Blanc de Treball Social.

**Per concloure**, la transformació a les aules de l'educació superior comença per la inclusió de metodologies d'ensenyament-aprenentatge de caràcter innovador. L'aprenentatge servei podria configurar-se en una filosofia per a l'educació superior per afavorir els pilars bàsics de la universitat, i es constitueix en la metodologia més propera a la responsabilitat social universitària. D'una altra banda, a través de la metodologia, els joves universitaris desenvolupen habilitats i capacitats per dur a terme un servei de qualitat a la comunitat adquirint aprenentatges més enllà de la formació de la mateixa disciplina. En l'actualitat, en el món laboral són valorades aquelles persones que, a més de les competències específiques del seu àmbit professional, en mostren unes altres de més transversals que ajudaran el professional a moure's i adaptar-se al món complex on viu. Aquestes competències transversals es veuen desenvolupades en els estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei, a més de les competències que són resultants de la seva formació acadèmica.

La introducció de la cooperació al desenvolupament a l'àmbit universitari ofereix la possibilitat d'una conscienciació dels estudiants en les dimensions de la sensibilització i la ciutadania crítica, fomentant actituds solidàries i interculturals. Segons les guies pràctiques d'aprenentatge servei i educació per al desenvolupament del Centre Promotor d'ApS, els conceptes com la solidaritat i la cooperació són difícilment assumibles si no van acompanyats d'una manera de ser i de fer conseqüents. El treball a l'aula no és suficient per comprendre aquests i altres conceptes relacionats amb l'educació per al desenvolupament i l'aprenentatge servei, que en si mateixa ja és una metodologia solidària, que ofereix la possibilitat de tractar-los i viure'ls a través de projectes oferts per la universitat i de ser un autèntic servei a la comunitat. Des d'aquesta perspectiva l'acció transformadora de l'aprenentatge servei conjugada amb l'educació i la cooperació al desenvolupament s'evidencia en la mostra «dels que creuen que un altre món és possible i que és imperatiu transformar la realitat, tant a països del nord com del sud» (Centre Promotor APS, 2015).

La introducció del pràcticum a l'educació superior en el marc de les EEES afavoreix l'adquisició de competències. El treball social disposa d'un model de pràcticum en el qual s'inclouen com a part important la reflexió i els aprenentatges significatius, elements que vinculen les necessitats actuals de formació, aprenentatge i competències en l'educació superior. Aquest model es considera ideal per desenvolupar projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament amb objectius com ara la justícia social, la defensa dels drets humans i la diversitat.



## CAPÍTOL 3

### UNA CIUTADANIA COMPROMESA

### AMB ELS DRETS HUMANS I LA JUSTÍCIA SOCIAL

#### INTRODUCCIÓ

Una formació de ciutadans compromesos i implicats en un món local i global en un context d'incertesa i de complexitat es fonamenta epistemològicament i conceptualment en la defensa dels drets humans i en una ciutadania intercultural, manifestant en l'ètica i els valors un tret diferencial. Es pretén una ciutadania activa, crítica i participativa; implicada en la vida pública, els drets civils, responsable i respectuosa vers la diversitat social i cultural, reconeixent els drets fonamentals de la persona i la justícia social.

Altrament, el reconeixement i coneixement de la comunitat, de les problemàtiques subjacents, així com les relacions i xarxes relacionals produïdes al seu interior, formarien part de la formació universitària, en la qual es prioritza el desenvolupament de la persona a través de l'acció conjunta i col·lectiva del treball en grup i en comú, la inclusió de la comunitat com un ésser del saber, el treball interdisciplinari i les relacions interpersonals entre professorat, estudiants i comunitat, per afrontar realitats socials canviants i complexes de forma solidària, justa i equitativa. En última instància, s'inclou la construcció del saber conjunt, la inclusió dels sabers i la transdisciplinarietat com a horitzó per continuar investigant per una transformació social i educativa.

#### **3.1. ELS DRETS HUMANS, DRETS FONAMENTALS I SOCIALS: ORIGEN, EVOLUCIÓ I FONAMENTACIÓ**

Els drets humans són un constructe vinculat políticament a la creació de l'estat modern (Bonet, 2007). Respon a les necessitats històriques de la «modernitat i de la Il·lustració europees, no es pot parlar pròpiament d'aquest concepte en les èpoques medieval o clàssica, així com d'altres societats no occidentals» (Martínez, 2007: 72).

Els seus orígens es remunten a les revolucions burgeses del segle XVIII, principalment de la Revolució anglesa, la Revolució Americana i la Revolució Francesa<sup>20</sup>. Es destaquen moments

---

<sup>20</sup> En la *Revolució anglesa* els burgesos de l'època reivindiquen més tolerància i llibertat religiosa. Aquestes reivindicacions davant dels estaments monàrquics i impulsats pel seu creixement econòmic i la Il·lustració gira entorn a: l'abolició de la noblesa, el reconeixement del principi d'igualtat i el reconeixement de més llibertat individual tant pública com privada i que pretenen tenir emparament en un conjunt de drets civils i polítics. El primer document es troba en la *Carta Magna anglesa*. La voluntat de canvi de la burgesia europea evoluciona fins a la culminació i consolidació d'una nova forma política de govern: la monarquia parlamentària. La *Revolució Americana* té com a finalitat la *Declaració d'Independència dels EUA*. Aquesta voluntat està compromesa amb la defensa dels principis ideològics lliberals per garantir els drets i llibertats dels seus ciutadans (drets inherents a la persona d'acord amb el dret natural; una sobirania popular o separació



clau en la seva evolució històrica: la Declaració dels Drets de l'Home i el Ciutadà l'any 1789 a la Revolució Francesa o la Declaració Universal dels Drets Humans a l'Assemblea General de les Nacions Unides de 1948 (Martínez, 2007).

La Declaració de 1789 influeix de forma notable en el desenvolupament de les constitucions del segle XIX, sobretot en la lluita pels drets individuals i dels pobles. La seva evolució garanteix els drets de la persona com a drets públics subjectius establint una relació jurídica entre l'estat i els ciutadans. L'expansió del pensament polític liberal consolidat, no sense grans dificultats, arreu d'Europa, i el reconeixement de drets i llibertats dels ciutadans es veuran reflectits de forma jurídica en les diverses constitucions dels nous estats, en general força ajustades a la concepció lliberal de la burgesia. L'expansió del capitalisme s'acompanya de canvis socials i econòmics. És en aquest segle quan es produeixen avenços en dos aspectes diferenciats: el reconeixement jurídic dels drets humans i les reivindicacions relacionades amb els drets i llibertats de la persona derivades de l'evolució social. Tot i el llarg camí per recórrer, s'avança en aspectes com l'abolició de l'esclavitud, l'estàndard mínim de tracte als estrangers, les reivindicacions obreres, el colonialisme i els drets de la dona (Bonet, 2007).

### 3.1.1. Evolució dels drets humans en el segle XX

La dimensió a escala global dels drets humans és causada per les diferents revolucions del segle XX. La Revolució mexicana, la Revolució soviètica i la República de Weimar en la derrotada Alemanya després de la I Guerra Mundial desencadenen una escalada mundial, posen sobre la taula les reivindicacions dels moviments obrers i camperols davant el poder burgès. Com a exemple, a la Constitució mexicana es destaquen els drets a l'educació, a la protecció de la salut, el dret de la família a gaudir d'habitatge digne i decorós, el dret dels menors a la satisfacció de les seves necessitats i a la salut física i mental, que inclou les mesures de protecció, el dret al treball i al desenvolupament lliure d'activitats professionals, i el dret a la propietat que emana de la sobirania de l'estat.

L'any 1919 es crea l'Organització Internacional del Treball (OIT) per incentivar la millora de les condicions laborals i la vida dels treballadors a escala mundial i de lluita per la justícia social.

La universalització dels drets humans arriba després de la II Guerra Mundial, amb la Carta de les Nacions Unides l'any 1945 i posteriorment amb la Declaració Universal dels Drets Humans l'any 1948. El respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals de tothom es consolida en un sistema internacional just, i la dignitat de tot ésser humà passa a ser considerada un valor fonamental (Saura, 2007). L'aspiració de realització i protecció de la dignitat humana és central per als estats, malgrat que en aquells moments el conjunt del món està condicionat per diferents concepcions ideològiques i polítiques per la dinàmica de blocs derivada de la Guerra Freda.

---

de poder, delimiten una forma de govern democràtic en benefici de servir la comunitat i l'establiment d'un *catàleg relativament ampli de drets civils i polítics*. La Revolució Francesa té com a objectiu potenciar un canvi profund polític i social per abolir la monarquia absoluta, i la *Declaració dels drets de l'home i del ciutadà*, igual que la Declaració de Drets de Virginia, gira entorn a com s'entenen les bases polítiques i jurídiques d'un estat, vinculant el nou règim i els drets humans (Bonet, 2007: 46).

Les tendències de l'evolució del reconeixement jurídic dels drets humans se centren al voltant de la creació de mecanismes internacionals que garanteixin les accions dels estats, la consolidació dels drets econòmics i socials amb la creació de l'estat social, basat en la teoria del dret fonamental com a element objectiu de l'ordenament jurídic: la pretensió del ciutadà i els drets que representen interessos de la comunitat, amb un ordre de valors. Es crea l'estat de benestar en un marc de reconstrucció econòmica en què les societats capitalistes afavoreixen la intervenció de l'estat impulsant l'economia. Les polítiques de redistribució de les rendes i les prestacions socials vinculades a l'enfortiment dels drets socials tenen un paper rellevant.

Es destaca en aquest període la descolonització, amb el naixement de nombrosos estats, una creixent valoració dels drets humans com a aspecte per tenir en compte en les relacions internacionals, una mobilització civil dirigida a exigir el respecte als drets humans i la presència d'organitzacions no governamentals. Fruit d'aquesta mobilització social i la consolidació de noves reivindicacions sobre els drets humans van sorgir els drets de la solidaritat<sup>21</sup>, que es vinculen a la idea dels problemes globals compartits pel conjunt de la humanitat. Es va evidenciar la interacció i la dependència dels drets humans amb la resta d'aspectes de la realitat social: el dret a la pau, el dret al desenvolupament, el dret a la lliure determinació dels pobles, el dret a un ambient sa i adequat, i el dret a beneficiar-se del patrimoni comú de la humanitat (Bonet, 2007).

### **3.1.2. Fonaments dels drets humans: aportacions de la teoria de John Rawls i la teoria de Carlos Nino**

Les diferents teories en què es basen els drets humans tenen una fonamentació moral més aviat crítica, són principis o normes morals que provenen d'una profunda reflexió o discussió racional i que tenen pretensió d'universals (Martínez, 2007).

La teoria de la Justícia de Rawls de 1971, caracteritzada per la justícia distributiva, es basa en el vincle entre «els ciutadans i la noció de justícia social amb la finalitat de fomentar el sentit de pertinença a una comunitat amb l'afany de participar-hi per augmentar la civilitat» (Cortina, 1997: 25). Es destaca d'aquest pensament la idea que el poder polític està sotmès al servei dels individus i té per finalitat la potenciació de la cohesió social.

Del discurs moral de Carlos Nino s'extreuen uns principis que permeten fonamentar un conjunt de drets<sup>22</sup>. La base de la fonamentació dels drets humans és la moral, i l'ésser humà per naturalesa

---

<sup>21</sup> Aquests drets són coneguts també com els drets de tercera generació o drets dels pobles i tenen en compte qüestions de caràcter supranacional com el dret a la pau o un medi ambient sa. El contingut d'aquests drets encara no està totalment determinat i es troba en procés de definició o en disposicions de convencions internacionals. Els drets de tercera generació són el dret a l'autodeterminació, el dret a la independència econòmica i política, el dret a la identitat nacional i cultural, el dret a la pau, el dret a la coexistència pacífica, el dret de l'entesa i la confiança, la cooperació internacional i regional, la justícia internacional, l'ús dels avenços en les ciències i en la tecnologia, la solució als problemes alimentaris, demogràfics, educatius i ecològics, el medi ambient, el patrimoni comú de la humanitat i el desenvolupament que permeti una vida digna.

<sup>22</sup> Els principis extrets del discurs de Nino són quatre: el principi d'Autonomia, el principi d'Hedonisme, el principi d'Inviolabilitat i el principi de Dignitat. A partir d'aquests es fonamenten els següents drets: la llibertat general d'acció; la vida; la integritat física i psíquica; la llibertat de moviment; una educació lliberal; la llibertat d'expressar idees i orientacions religioses, científiques, artístiques, polítiques i altres; la llibertat de la vida afectiva, sexual i familiar; la llibertat d'associació; l'accés i el control dels recursos materials; la llibertat de professió; el temps lliure, i la seguretat personal.

és moral, «per tant, el discurs moral, que és una característica intrínseca dels éssers humans, implica reconeixement i respecte dels drets humans» (Martínez, 2007: 89). A partir d'aquest discurs podem concloure que és necessari reconèixer i protegir els drets de la persona.

### 3.1.3. Drets Humans i el relativisme cultural

Una de les crítiques més importants a la construcció dels drets humans és el punt de vista occidental tant en la creació del concepte com en la posterior evolució. La mateixa elaboració del contingut de la *Carta internacional dels drets humans* de la Declaració dels drets humans del 1948 té un fort biaix occidental en la composició del comitè en detriment de la representació d'altres sensibilitats culturals, socials i polítiques (Saura, 2007).

La polèmica s'origina en la declaració de la universalitat dels drets humans. La *Conferència Mundial de Drets Humans* a Viena el 1993 declara que els drets humans són universals, indivisibles i interdependents. La universalitat assumida i acceptada per estats i tractats internacionals amb independència del seu origen ètnic, racial, religiós, cultural, etc., i la idea de la «dignitat inherent a tot ésser humà (...) comporta a la vegada la radical igualtat entre els éssers humans i el caràcter únic de cada ésser humà» (Saura, 2007: 126).

L'acusació implícita de països orientals i islàmics als països occidentals és la imposició de normes imperialistes. El relativisme cultural es basa en el fet que la cultura i religió de cada país donen la validesa moral i, en conseqüència, els drets humans s'han d'adaptar a la validesa de cada país. En contrapartida, alguns autors argumenten que la crítica a la necessitat de reconeixement i protecció dels drets en certes societats s'hauria de fer qüestionant la solidesa o la correcció de les teories filosòfiques que fonamenten els drets, i no simplement limitant-se a assenyalar l'origen històric i cultural (Martínez, 2007).

La tradició, la història, la cultura i la religió influeixen i modulen l'aproximació dels pobles als drets humans. És innegable que la major part d'aquests no són absoluts, sinó que admeten restriccions i limitacions. La declaració mateix reconeix els límits per satisfer les exigències de la moral, l'ordre públic i el benestar general d'una societat democràtica. En conseqüència, un cert relativisme és inherent a la mateixa naturalesa humana, en la mesura que un ésser humà és també social i cultural (Saura, 2007).

A la pràctica, per comprendre les diferents concepcions sobre el constructe dels drets humans caldria una consciència ciutadana sobre la diversitat cultural, social, estructural, etc., de la societat actual. Segons Kymlicka (2001), els objectius haurien de ser dobles:

- a. Completar els drets humans individuals amb els drets de les minories, reconeixent que les específiques combinacions variaran de país en país.
- b. Trobar uns mecanismes nous de rang regional o transnacional per demanar comptes als governs, tant en relació amb el respecte als drets humans com amb els drets de les minories (Kymlicka, 2001: 125).

Segons el mateix autor, per resoldre aquestes dues enormes tasques, el compromís amb els drets universals no representaria cap mena d'interpretació esbiaixada culturalment. De fet, si s'acomplís

de forma satisfactòria, els drets humans serien una forma de protecció del més dèbil enfront de l'abús del poder polític, i no pas una arma de la majoria per jutjar les minories (Kymlicka, 2001).

### **3.2. CIUTADANIA INTERCULTURAL: UN PROJECTE POLÍTIC, SOCIAL I CULTURAL**

Per introduir i justificar aquest apartat ens remetem a la fonamentació dels drets humans i la seva evolució durant el segle xx. Els drets i les llibertats dels éssers humans es troben estretament lligats al concepte de ciutadania. Aquest antic mot, d'origen llatí (*civis*), implica ser habitant d'una ciutat, en un entorn urbà, la *polis*, amb més densitat poblacional, activitats, producció, manufactures i intercanvi de mercaderies (Cortina, 2006; Gozávez, 2006). Des d'aquesta perspectiva, ciutadà és aquell que és el seu propi senyor, al costat dels seus iguals. Ciutadà és el que no és súbdit, el que no és vassall, el que és amo de la seva vida. Ciutadà és qui fa la seva vida però la fa amb els que són iguals que ell, en el si de la ciutat. La idea ciutadana significa sempre ser ciutadà amb altres i amb altres que són iguals. S'entén que a la ciutat tothom ha de ser igual (Cortina, 2004). Aquest concepte, ampliat des de l'antiguitat al simple fet d'ocupar un lloc físic en un entorn determinat, ha anat perdent el valor de la participació, i es redueix al fet de ser un individu protegit per la llei, amb una qualitat especial, objectius comuns, obligacions, drets i reconeixement específic als habitants de les ciutats. S'observa una concepció individualista de ciutadà derivada de la mateixa dinàmica de la creació dels estats-nació fonamentada en una unitat cultural basada en una única llengua, una mateixa religió i tradicions similars que afecten el model d'identitat essencial, d'una història compartida (Torres, 2010).

Tanmateix, per la construcció d'una ciutadania per mitjà d'un procés social, els ciutadans han de compartir valors i normes de comportament que permetin la convivència entre ells, amb la idea d'identitat col·lectiva específica. La construcció de la ciutadania és un procés en què es desenvolupa una consciència de pertinença a una col·lectivitat a través de la participació i l'exercici de la ciutadania (Gozávez, 2006). La ciutadania és un focus d'interès i de reflexió sobre la filosofia moral, el dret i la política. La ciutadania avui dia està relacionada amb el conjunt de drets fonamentals de la persona, amb formes d'inclusió i participació, relacionats amb els àmbits polítics, cívics, culturals i econòmics. És un concepte que es fonamenta en la diversitat cultural. La multiplicitat de teories sobre la ciutadania i l'intent de determinar el significat d'una ètica cívica es dona per la inquietud de respondre al significat de «ser ciutadà» en les societats post industrials, generant un tipus d'identitat que els faci «sentir-se part de...» (Cortina, 1997).

#### **3.2.1. Dimensions i tipus de ciutadania, l'evolució del concepte**

Diferents tipus de ciutadania han estat defensats per diversos autors al llarg de la història. Tots comparteixen alguns trets o característiques comunes com són els valors, el sentiment de pertinença, la participació, etc. Cortina (1997) fa un recorregut per diferents tipus de ciutadania: ciutadania política, ciutadania social, ciutadania econòmica, ciutadania civil i ciutadania intercultural, per comprendre la necessitat d'educar en ciutadania, en l'ideal d'una ciutadania cosmopolita. Tot i que educar en la ciutadania comporta un grau de complexitat elevat, sembla que una educació en una ciutadania compromesa amb la comunitat és la via per una transformació social (Cabrera, 2002).

Existeixen dos nivells de complexitat en el concepte de ciutadania que cal distingir, el fàctic o descriptiu –ser ciutadans de ple dret– i l'ideal o normatiu –ser un bon ciutadà, gaudir dels drets, respecte a les obligacions i patrons de convivència– (Giménez, 2000).

A la següent taula distingirem les diferents conceptualitzacions de ciutadania, situant-nos en l'evolució del concepte a finals del segle xx.

### CONCEPTUALITZACIONS SOBRE CIUTADANIA

---

**Ciutadania responsable.** Les dimensions compromís i responsabilitat social són imprescindibles per ser ciutadà. De la mateixa manera que la dimensió de la identitat ciutadana, com una consciència viva de pertinença a una comunitat que exigeix un conjunt d'habilitats i actituds per participar-hi, i un compromís i una implicació per millorar-la.

---

**Ciutadania activa.** El sentiment de pertinença a una comunitat i l'exercici o pràctica es configuren com a dimensions essencials del ciutadà. Pren valor i importància el compromís cívic, la participació activa i creativa dels ciutadans en la gestió d'assumptes comuns.

---

**Ciutadania crítica.** La cultura cívica i el compromís ciutadà són elements que permeten construir una societat més justa, participant activament en els projectes i experiències de la comunitat. Per l'educació els canvis socials són un repte per a l'educació, fins al punt que s'exigeixen als ciutadans més actius i amb les idees més clares, interessats a participar plenament i críticament en la vida pública.

---

**Ciutadania social responsable.** La responsabilitat ciutadana es distingeix segons els compromisos socials:

- Democràtica i social: participació de tothom en la lluita contra l'exclusió.
- Intercultural: marc de cohesió entre les cultures i respecte als drets dels diferents col·lectius culturals.
- Ambiental: preservació i cura del medi ambient.
- Paritària: superació dels prejudicis de grups, en especial la de gènere.

---

**Ciutadania multicultural.** Les societats multiculturals i la ciutadania multicultural estan relacionades amb el compromís de les institucions i de les qualitats i actituds dels ciutadans en les democràcies modernes:

- El seu sentiment d'identitat i de com considera altres formes d'identitat nacional, regional, ètnica o religiosa que potencialment poden competir amb la seva.
  - La capacitat de tolerància i de treball amb persones diferents d'elles.
  - El desig de participar en el procés polític per promoure el bé públic i donar suport a les autoritats polítiques responsables.
  - La capacitat per assumir responsabilitat personal en les eleccions que afecten la seva salut i l'entorn.
  - La consciència sobre el sentit de justícia i de compromís amb una distribució equitativa dels recursos.
- 

**Ciutadania intercultural.** Un pas més enllà del reconeixement del multiculturalisme, entès com l'existència en un mateix espai de cultures que es reconeixen diferents. La idea d'una ètica ciutadana intercultural se sustentaria en quatre elements bàsics:

- No assimilar les cultures a les cultures dominants i donar la possibilitat que conservin la seva adhesió a identitats culturals diverses.
  - No fer incidència a la diferència per la diferència, sinó assegurar una convivència autèntica, ja que les diferències poden ser l'expressió de l'autenticitat personal i cultural, però no tota diferència és respectable.
  - Valorar la comprensió de les altres cultures com a medi per comprendre la pròpia.
  - Respectar les persones per l'elecció de la seva identitat cultural.
- 

Taula 13. Noves conceptualitzacions de ciutadania.  
Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions de Cabrera (2002).

Les societats actuals són multiculturals i el pluralisme està obligat a respectar una multiplicitat cultural. La multiculturalitat és considerada com la presència i convivència en una societat de dues o més cultures, implica l'existència de relacions entre si mateixes, tot i que ignora elements determinats en les relacions socials, com la posició econòmica, l'accés als recursos i la discriminació en matèria de feina, habitatge, etc.; o les relacions interpersonals que es produeixen entre els individus partint del substrat de la seva pròpia cultura, concepció de vida, etc. La ciutadania multicultural, pel que suposa de compromís de les institucions i participació de la ciutadania, reconeix les diferències culturals en un mateix espai de convivència, i dona lloc al que Cortina (1999) anomena interculturalisme universal. Des de la perspectiva i el procés de transformació en aquest segle XXI idòniament es passaria del concepte de multiculturalitat al concepte d'interculturalitat. Es consideraria un concepte més dinàmic que necessita una actuació urgent, afegint a la multiculturalitat la connexió, el contacte i el diàleg entre les diferents cultures (Soussa Santos, 2011).

El reconeixement de ciutadanes i identitats cíviqes múltiples, facilita l'enriquiment i el desenvolupament de diferents nivells de democràcia i de la promoció de la dignitat humana i la llibertat de la persona (Bartolomé, 2002). En aquest sentit, el pluralisme asseguraria la pau intercultural al no fomentar l'hostilitat entre cultures. Aquestes qüestions proposen un canvi de paradigma cap a una ciutadania crítica, activa, intercultural i responsable, capaç d'orientar comportaments i accions promovent aquests models (Bartolomé 2002; Bartolomé i Cabrera, 2002 i 2007; Bartolomé i Marín 2005; Cabrera, 2002). El desenvolupament de les societats interculturals implica aprendre a conuiu, per obtenir més justícia social i un reconeixement de les contribucions de tots en una base social comuna. Implica formar les persones per a una autèntica ciutadania intercultural que possibiliti la participació real i efectiva en la construcció de la ciutadania. Es tracta que fem junts allò que ens importa i ens permet progressar, amb una responsabilitat més compartida en la construcció d'una societat més justa, proposant una ciutadania activa, crítica i intercultural (Cabrera, 2002; Bartolomé i Cabrera, 2003).

### **3.2.2. Les dimensions de la interculturalitat**

El terme *interculturalitat* implica un projecte sociopolític en procés de materialització (Molina, 2008). El procés implica considerar tres dimensions per al seu desenvolupament: la dimensió contextual, la dimensió relacional i la fonamentació del concepte (Giménez, 2000). Les dimensions proposarien la interculturalitat des de l'educació, que inclouria els bagatges culturals diferenciats per preparar els estudiants per a la interacció amb la societat (Malgesini i Giménez, 2000).

## DIMENSIONS DE LA INTERCULTURALITAT

<b>Dimensió contextual</b>	Plantejament pluralista de les relacions humanes dels actors culturalment diferenciats en un context democràtic i participatiu (pluricultural, multilingüe i multiètnic).
<b>Dimensió relacional</b>	Promoció d'espais i processos d'interacció positiva que obrin i generalitzin relacions de confiança, reconeixement mutu, comunicació efectiva, diàleg i debat, aprenentatge i intercanvi, regulació pacífica del conflicte, cooperació i convivència.
<b>Dimensió fonamentació</b>	Formació en ciutadania, el reconeixement dels drets humans (deures, obligacions, oportunitats), igualtats i desigualtats, racisme i discriminació.
	Respecte al dret a la diferència: respecte a la identitat i als drets dels diferents pobles i expressions culturals.
	Polítiques nacionals i internacionals: construcció i respecte a la diversitat interna.

Taula 14. Dimensions de la Interculturalitat.

Font: elaboració pròpia a partir de les aportacions de Giménez (2000).

Qüestions i conceptes com la connexió, la integració, l'adaptació, la inclusió, l'eliminació de prejudicis i estereotips són elements per respondre amb la interculturalitat per obtenir una convivència en harmonia. La interculturalitat se'ns presenta com un terme inclusiu, és una oportunitat i un enriquiment entre cultures i persones. Representa un avançament i progrés per trobar una nova relació de respecte entre cultures i del «voler comprendre i aprendre dels altres», d'«aprendre a aprehendre» (Cortina 1999; Giménez, 2000; Besalú, 2002; Soussa Santos, 2011).

La tendència de la societat actual a homogeneïtzar els pensaments, els comportaments i les actituds, presents des de la creació dels estats-nació en el segle XIX i de la socialització a través del sistema escolar (Besalú, 2002), es pot veure vençuda per una interculturalitat concebuda com un diàleg entre cultures, superadora d'estereotips i capaç d'abordar els conflictes que poden sorgir de la trobada entre la diversitat cultural, associant conceptes com la igualtat, la llibertat, la construcció i el discurs ideològic. Els termes *pluricultural*, *competència intercultural* i *etnicitat* –aquest últim, entès com el «retrocés folklorista de la cultura»–, i els termes d'*interculturalitat* i *igualtat* es consideren des d'una mateixa perspectiva unida en el mateix concepte d'interculturalitat, superant les carències de l'etnocentrisme i afegint una trobada amb la llibertat (Besalú, 2002).

### a. Democràcia i participació

La llibertat en les actuals societats es vincula a la convivència democràtica, que no solament és un règim polític, sinó també és un camí cívic per treballar en diàleg i solidaritat per avançar en la convivència (Camps i Giner, 2004). Avançar en la construcció de la democràcia requereix una participació activa i responsable, més enllà de l'exercici de votar. Cal aprendre un conjunt d'habilitats

i actituds per participar en la comunitat, assumir un compromís per millorar-la i tenir un sentit de responsabilitats sobre la incidència de les nostres accions a la comunitat i una postura de ciutadania activa i responsable (Bartolomé i Cabrera, 2003).

Si en la democràcia abordem la participació com allò que significa formar part d'un grup, un col·lectiu, etc., com un mecanisme que pretén impulsar el desenvolupament a través de la integració a la comunitat per obtenir la convivència pacífica, això implica una manera especial de sentir-se ciutadà, es fa a mesura que les persones interactuen, desenvolupen valors i normes de comportament col·lectiu, així com el sentiment de pertinença a una comunitat amb consciència ciutadana. Així doncs, l'aportació de Folgueiras (2005) proporciona cert sentit a la recerca:

Entenem per participació un dret de la ciutadania, una acció col·lectiva i social que genera un compromís i també una responsabilitat social compartida que permet intervenir en les decisions, crear oportunitats per al desenvolupament de les capacitats i afavoreix o expressa un sentiment d'identitat d'una comunitat, sempre que es practiqui en clau d'equitat. Per això és imprescindible partir de les experiències o interessos de les persones participants. Això implica que elles són les que defineixen els temes a tractar, i les relacions dins del procés són horitzontals i estimulades en el diàleg igualitari. Tot això converteix la participació activa en un procés social i educatiu que busca el canvi, la transformació i la millora, tant social com individual, de la societat (Folgueiras, 2005: 87).

Amb la participació es poden desenvolupar uns vincles afectius entre els membres que es reconeixen diferents, i al mateix temps es creen uns valors comuns que impregnen el teixit social i les accions col·lectives configurant un «sentir-se part de», que és construït amb la col·lectivitat i amb la participació ciutadana. Una ciutadania activa basada en la participació s'entén com el procés de construcció social en la seva dimensió més pràctica, en la qual el ciutadà pren consciència de les seves responsabilitats i compromisos (Cabrera, 2002). Aquests inclouen de forma implícita el sentiment de pertinença a la comunitat amb la finalitat de participar-hi. Aleshores, només la persona que se senti membre d'una comunitat concreta, que proposa una forma de vida determinada; només el que se sap reconegut per una comunitat com un dels seus i cobra la seva pròpia identitat com a membre, pot sentir-se motivat per formar-ne part activament.

La participació també és concebuda com un element fonamental per millorar la convivència, està vinculada a formes de fer que emergeixen i es construeixen en la vida quotidiana en l'àmbit local (Llobet, 2007). S'emfatitzen dimensions i valors relatius a la capacitat per treballar, valorar i respectar altres formes d'identitat cultural, nacional, regional, ètnica, religiosa, etc., com a mitjà per assegurar una convivència autèntica; «l'altre» ens fa comprendre i apreciar la nostra pròpia identitat i potencia la nostra llibertat ampliant les alternatives d'elecció. Introduint el terme *intercultural* en la participació, l'entendrem com una trobada entre oportunitats i capacitats per exercir els drets ciutadans. Les oportunitats de participació són aquelles que vetllen per les capacitats i les potencialitats ciutadanes, presentant les distincions i desenvolupaments diferenciats segons els territoris incorporant la pertinença cultural i identitària (Aranzibia Cuzmar, 2017).

D'aquesta forma, neix un sentiment d'identitat ciutadana que s'entén com una consciència de pertinença a una comunitat, en què es desenvolupen normes i valors comuns que possibiliten una convivència responsable i compromesa dels seus membres (Cabrera 2002; Bartolomé, 2002). Es



produiria una ciutadania intercultural quan la persona sap i se sent que pertany a una societat com a signe d'identitat (Cortina, 1999: 177). La necessitat d'obtenir una cohesió social per dur a terme qualsevol projecte polític és indispensable, i no es podria obtenir solament per mitjà d'un dret ciutadà, sinó també a través de la participació lliure dels ciutadans a través d'un exercici moral i ètic de civisme (Cortina, 1999), que ens condueixen a comprendre les diversitats individuals i col·lectives, allò que ens uneix i allò que ens fa diferents.

#### **b. El reconeixement, igualtat de drets i deures, i les oportunitats**

En les societats multiculturals es produeixen constantment situacions de desigualtat i discriminació, amb presència de cultures en condicions de desequilibri i desigualtat. Els grans canvis, per una banda, afavoreixen uns sectors de la població; per l'altra, s'incrementen les desigualtats entre els ciutadans. La diferència entre els països afavoreix els processos migratoris i l'estat del benestar entra en crisi. El desenvolupament de la societat de la informació provoca un fenomen cada vegada més acusat d'exclusió i marginació. Juntament amb les desigualtats clàssiques entre «rics» i «pobres» apareixen unes altres, com ara, els que no tenen accés al coneixement i a les xarxes d'informació. Un agreujament de la desigualtat i l'augment de la pobresa i marginació origina importants fractures en els grups socials d'una mateixa nació o regió a escala local o global, i afecta tant països desenvolupats com aquells en vies de desenvolupament (Sabariego, 2002: 29).

Els sectors de població més afectada per l'exclusió i la marginació són els que tenen les rendes econòmiques i nivells culturals més baixos de la societat –maltractaments, abandonament, alcoholisme, desinterès per l'educació, drogodependències, etc.–, i els col·lectius d'immigrants.

Kymlicka, quan presenta els drets de les persones, es refereix a la igualtat des dels drets específics en funció de les minories ètniques i nacionals, que insisteixen en el fet que aquests drets resulten imprescindibles per assegurar que tots els ciutadans siguin tractats amb genuïna igualtat: «L'acomodació de les diferències constitueix l'essència de la veritable igualtat segons es reflecteix en la Carta dels Drets canadencs, en què es defensa que per acomodar les nostres diferències resulten necessaris drets específics en funció dels grups» (1996: 152).

En aquest sentit, és necessària una educació antiracista relacionada amb els aspectes socials, polítics, de justícia social i igualtat, i de construcció de poder que s'apropen a posicions antiracistes. La idea d'interculturalitat va més enllà d'aquestes simples relacions, defensa la necessitat de no perdre de vista la perspectiva política de les relacions de poder. El coneixement i el poder són qüestions polítiques (Trapnell, 2008) i la justícia social i la igualtat són conceptes que, pel seu significat, ens situen en defensa dels drets humans i la solidaritat. Aquests processos, quan es donen a l'interior de la comunitat, afavoreixen la ciutadania crítica, perquè es produeix una reflexió i una crítica envers les situacions viscudes. Aquest aspecte és una aportació a la lluita activa contra l'erradicació de la pobresa, els processos d'exclusió social i de discriminació a l'interior de la comunitat local i alhora global, que contribueix al desenvolupament humà. També presta més atenció a un servei de la societat i a les activitats encaminades a eliminar la pobresa, la intolerància, la violència, l'analfabetisme, la fam, el deteriorament del medi ambient, les malalties i les activitats encaminades al foment de la pau, per mitjà d'un plantejament interdisciplinari i transdisciplinari (Haddad, 2008).

### c. La comunicació efectiva: entre el diàleg i el debat

Observarem que des de la perspectiva d'igualtat en tota la seva amplitud s'adverteix que els termes *intercultural* i *igualtat* fructifiquen en el diàleg intercultural, tot i que en condicions socials divergents i asimètriques sembla que constitueix una possibilitat gairebé impensable al mateix temps que complexa i desafiant. S'incideix en la falta de simetria si ens referim a una «interculturalitat positiva i una de negativa». Es fa palesa la necessitat del diàleg i de la trobada intercultural des de posicions d'igualtat que afavoreixin l'ordenació de la interculturalitat construïda «amb la igualtat, la interdependència, l'empatia i el diàleg», per afavorir la cohesió social i la convivència (Soussa Santos, 2001).

En el diàleg intercultural, s'exigeix una comunicació efectiva intercultural entre persones i col·lectius que poden tenir una gran distància cultural. Rodrigo (1999) ho considera imprescindible per a una comunicació intercultural, per superar l'etnocentrisme. Veient que es pot aprendre d'altres cultures, no només es pretén un coneixement mutu, sinó també l'acceptació i el reconeixement de la mútua diferència, i podem acceptar que en la comunicació intercultural s'assumeix que el malentès pot ser la norma i no l'excepció.

Les procedències culturals diferents impliquen entendre la diversitat cultural com una realitat present en totes les societats. La cultura s'enfocaria cap un concepte més dinàmic, canviant i multidimensional, amb la inclusió de diversos criteris i combinacions (Vila, 2002 i 2003). Diferents variables en diversitats culturals poden incidir en les relacions i la comunicació entre les persones. Entrar en un diàleg intercultural vol dir establir una comunicació intercultural entesa com «la comunicació interpersonal en la qual intervenen persones amb uns referents culturals prou diferents perquè s'autopercebin, havent de superar alguns obstacles personals i/o contextuais per arribar a comunicar-se de forma efectiva» (Vila, 2007: 16). Des d'aquesta perspectiva el desenvolupament de competències comunicatives interculturals és un element necessari en les relacions entre col·lectius que presenten gran diversitat cultural i social. La competència comunicativa intercultural representa l'habilitat de negociació dels significats culturals i l'execució de conductes comunicatives eficaces (Rodrigo, 1999) i és considerada segons l'habilitat o conjunt de comportaments que poden ser apropiats o no en una trobada entre cultures en què es dona un cert grau d'incertesa (Vilà, 2006).

Vilà (2006) proposa tres eixos distints que es manifesten en comportaments apropiats i efectius en un context social i cultural determinat, que afavoreixen un grau de comunicació prou eficaç:

El primer dels eixos configura quins aspectes són centrals per a l'anàlisi dels processos comunicatius, de tal manera que es poden distingir dos enfocaments bàsics davant l'estudi de la comunicació intercultural: el comparatiu i l'interactiu. El segon eix es basa en el canal en què se centra l'anàlisi, i fa la distinció entre els processos comunicatius interpersonals o bé a través dels mitjans de comunicació. Finalment, el tercer eix posa de manifest la multiculturalitat de la comunicació, en termes ètnics, culturals, racials, etc. (Vila, 2002, 2003 i 2006).

En la següent taula es descriuen les competències interculturals basades en els eixos proposats per l'autora que millorarien les habilitats i destreses en la comunicació intercultural.

## COMPETÈNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

---

La **competència cognitiva intercultural** es basa en el control de les incerteses, la reinterpretació de la realitat, la identificació de les diferències i semblances culturals i la identificació en la diversitat de comunicació.

---

La **competència afectiva intercultural** té en compte una part més actitudinal i emocional. Ofereix la possibilitat de controlar les emocions, donar respostes afectives positives, millora la capacitat empàtica i assertiva, la capacitat comunicativa i el fet de no jutjar.

---

La **competència comportamental intercultural** és saber adaptar-se a la comunicació verbal i no verbal. Afavoreix un conjunt d'habilitats per adaptar-se a una conducta adequada en cada situació de context cultural i social distint.

---

Taula 15. Competència comunicativa intercultural.  
Font: Vilà (2007).

Per bé que el terme interculturalitat ofereix un diàleg entre cultures, sovint es posen en tensió els individus i col·lectius per superar estereotips i prejudicis, i per capacitar-los en l'abordament de possibles conflictes. S'associa a conceptes com igualtat, llibertat, construcció i discurs dialògic. En aquest context de complexitat, en algunes ocasions el conflicte es produeix per visions culturals distintes i resolucions del conflicte distintes, la perspectiva dual i la visió d'una realitat objectiva influeix en la interpretació que s'ha fet del conflicte en un context cultural concret, majoritàriament amb una interpretació occidental. La possibilitat que apareguin dificultats i conflictes, especialment en contextos multiculturals, s'afronten amb la gestió positiva del conflicte (Del Campo, 2002). Aquesta perspectiva permetrà comprendre el conflicte i actuar amb estratègies conseqüents per resoldre'l, i constituirà un enriquiment personal (Del Campo, *et al.*, 2007).

### d. Identitat i diversitat cultural

El reconeixement de l'altre com a individu i col·lectiu, dels subjectes d'una comunitat que s'apropien de la seva cultura, és un fet necessari per aprendre a conviure i a conciliar interessos individuals i col·lectius amb altres grups culturals que en alguns casos poden representar cultures molt diferents de la nostra, exigint el diàleg, l'obertura i el reconeixement mutu de les diferents cultures, per una convivència democràtica.

El component cognitiu i emocional de la interculturalitat parteix de l'enfortiment i reconeixement de la mateixa identitat, reconeixen altres cultures desenvolupades d'acord amb la seva identitat i no per això les discriminen perquè siguin inferiors o superiors. La necessitat de reconeixement de la cultura d'un mateix per entendre la cultura de l'altre i la recerca de la identitat ens apropa al *principi d'alteritat*. La generositat vers els altres es presenta com la presa de consciència que som éssers construïts socialment, cultural i històrica (Besalú, 2002). El terme *interculturalitat* va més enllà de les relacions entre cultures en una societat i en la construcció de la ciutadania. Implica el reconeixement de «l'altre» i l'afirmació d'un mateix, i ofereix un espai de reflexió que contribueix a l'apel·lació dels elements de cohesió que provenen d'una història comuna, de les relacions amb l'entorn, la cosmovisió, els valors i l'idioma, entre altres (Moya, 2009).

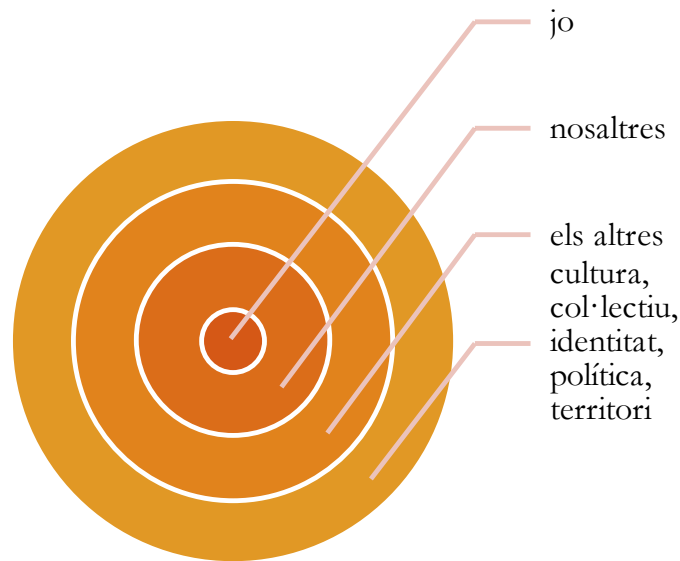


Figura 11. La construcció del jo en relació amb els altres.

Font: elaboració pròpia a partir de Villoro, 1998, Besalú, 2002 i Moya (2009).

Quan ens referim a la identitat com la «representació» del subjecte, s'entén com la construcció d'una representació de si mateix, harmònica i coherent amb si mateix (Erikson, 1966 i 1968; Allport, 1970; Michielli, 1986). Si parlem d'identitat de grups, col·lectius, comunitats, etc., es definiria com «una representació intersubjectiva, compartida per una majoria dels membres d'un poble, que constituïria un mateix col·lectiu» (Villoro, 1998: 65). Des d'aquesta perspectiva, la identitat dels pobles remet a la seva cultura, com un sistema de creences, actituds i comportaments que li són comunicats a cada membre del grup per la seva pertinença; és una manera de sentir, comprendre i actuar en el món i en formes de vida compartides, que s'expressen en institucions, comportaments regulats, artefactes, objectes artístics, savieses transmeses, etc. (Grosser, 1999).

La identitat parteix de la idea que tots formem part d'una unitat, un organisme, un fet social. En cada societat hi ha la convicció de l'existència d'identitats que es manifesten com una cultura. Cada poble o grup humà té una forma de ser i de conceptualitzar diferent. I la visió occidental és substancialment distinta de les concepcions i cosmovisions d'altres poblacions (Turpo, 2006; Del Capiro i Miranda, 2008; Soussa Santos, 2011). Davant d'aquestes versions més aviat antropològiques podem afirmar que són diferents els continguts cognitius i les experiències que els mateixos actors fan de la seva cultura, de com entenen el món, els mites, les persones, els assumptes i la seva pròpia identitat. Des d'aquesta perspectiva, interculturalitat i identitat van de la mà juntament amb cultura i desenvolupament, educació i pluralisme (Turpo, 2006). El sol fet de viure en societat amb éssers humans compartint una forma de ser d'una comunitat, unes creences, uns valors, uns costums comuns..., ens porten al constructe del concepte de cultura elaborat pels homes i les dones al llarg de la història, «és tot allò que s'aprèn i transmet socialment» (Besalú, 2002: 25). La influència favorable en el creixement de la personalitat pròpia i capacitat psíquica ajuda a crear un sentiment de pertinença al grup i a la comunitat. La identitat col·lectiva orienta a comprendre la necessitat d'un passat històric o mític per identificar-se i d'un projecte de futur que aporti la seva raó de ser, constituint l'essència de la identitat: la llengua, el territori, l'economia, la política i la cultura (Raveau, 1987; Villoro, 1998; Besalú, 2002).

En aquest sentit, el valor de la diversitat cultural fa referència a englobar diferents estils de vida, de manera que s'apropi a tenir dues o més cultures en un mateix país. La diversitat cultural contribuiria a enriquir la vida de les persones. Aquest fet evitaria la concentració exclusiva en els interessos dels grups, centrant-se a trobar beneficis per al gruix de la societat, tot i que aquesta concepció tendeix més cap a una defensa dels drets humans en termes d'interessos més que de justícia. Reprenent l'argumentació del concepte de relativisme cultural, el més interessant de la diversitat cultural és que posseeix un sentit quasi estètic de crear un món més interessant perquè inclou models d'organització alternatius d'organització social que poden ser útils per a noves circumstàncies i per a una vida més sostenible, i que poden ser beneficiosos per a la humanitat (Kymlicka, 1996).

Des d'aquest punt de vista, les mesures per protegir les minories nacionals poden reduir la diversitat a l'interior de la cultura majoritària, incapaces de mantenir la seva cultura societatària, i es pot produir un assimilacionisme a la cultura predominant. És molt probable que aquestes cultures dominants disposin d'uns prejudicis endocèntrics pels seus poderosos interessos –més accés a les terres i als recursos de les minories, més mobilitat individual, estabilitat política, etc.–, motius que les impulsen al rebuig de l'autogovern de les minories nacionals.

L'argumentació de la diversitat resulta més creïble entesa com la defensa dels drets poliètnics dels grups ètnics. Aquests drets contribueixen a la «diversitat dins una cultura majoritària i complementa les argumentacions de justícia basades en la igualtat o l'acord històric» (Kymlicka, 1996: 173). Es tractaria de l'acceptació d'una àmplia gamma de drets diferenciats en funció del grup per les minories nacionals i els grups ètnics, sense sacrificar els seus compromisos bàsics com la llibertat individual i la igualtat social. La llibertat d'elecció depèn de les pràctiques socials, dels significats culturals i de l'existència d'una llengua compartida. Perquè el liberalisme tingui l'opció d'implantar-se en els països –no només de democràcies emergents– arreu del món, s'hauran d'abordar explícitament les necessitats i aspiracions de les minories ètniques i nacionals.

### **3.3. LA COMUNITAT ECOLÒGICA I SOSTENIBLE**

En la interacció constant que s'estableix entre les diferents cultures, local o global, s'entén que l'individu viu en un medi concret. Aquest és un enfocament ecològic, en tant que permet l'adaptació, l'acomodació i l'ajustament que fa possible el desenvolupament sostenible dels dos sistemes, l'individual i col·lectiu, i el medi ambient. Des d'aquesta mirada, el medi en què viuen les persones les condiciona però no les determina. Navarro argumenta que el medi ric enriqueix la persona i el pobre la pot empobrir, però la persona també pot desenvolupar potencialitats i capacitats a partir de les quals pot contribuir a transformar el medi (Navarro, 2004).

Per la mateixa autora, incloure una mirada comunitària significa ser més ecològics, considerant els recursos per crear itineraris de resposta o oportunitats per facilitar el canvi a partir de les potencialitats de l'individu o comunitat (Navarro, 2004). Es pretén que els diferents agents de la comunitat, en el seu rol de subjectes, tinguin un paper actiu i protagonista, i que les relacions que s'estableixen entre els diferents subjectes siguin el cos i la consistència de les accions, són el conjunt de les accions les que imprimeixen el dinamisme i la potència de la comunitat.

El concepte de comunitat ha canviat pels esdeveniments d'una societat més global. Actualment, sovint, el concepte comunitat és poc identificable si no és de forma virtual. No representa cap realitat objectiva, sinó que obté el seu significat a través de l'ús en un entorn social concret, es busca crear la comunitat (Navarro, 2004; Sancho, 2005; Vilar, 2008), en el qual es troben representats diferents actors socials. Seguint l'argumentació, introduïm el concepte de promoció comunitària «com una construcció progressiva a llarg termini en què els projectes generin nous projectes abraçant la problemàtica general», que inclou un procés de formació democràtica en què els membres de la comunitat «busquen les solucions i intervenen en les decisions que els afecten, fet que desenvolupa la consciència de les seves qualitats, potencialitats i possibilitats, i els permet assumir la responsabilitat del seu propi desenvolupament individual i col·lectiu» (Kisnerman, 1982: 69). Aleshores, entendrem la comunitat com la xarxa de relacions socials recíproques que es basa en l'ajuda mútua i que proporciona un sentiment de benestar a qui en rep. En aquesta línia s'entén la comunitat quan es connecten dues dimensions: la racional, referida a números, límits i ubicacions; i l'emocional, en què ho fan els sentiments, afectes, connexions i pertinences (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009).

Idealment, però, a la comunitat conviuen persones que formen part d'un territori, es fa referència als seus sentiments, als seus anhels, als seus desitjos, als seus problemes, angoixes, etc. El territori es percep com un lloc simbòlic, s'hi produeixen interaccions entre persones, emergeixen dificultats i es creen les respostes possibles a partir dels agents reals que afronten diferents problemàtiques (Vilar, 2008). En el territori s'estableixen tota classe d'interaccions quotidianes relacionades amb les necessitats socials individuals i col·lectives. Hi sorgiran vincles, afectes, confiança, pors, conflictes, possibilitats, suport i dificultats, reflectint l'estructura microsòcial, i es palesaran les situacions personals i la necessitat de donar resposta a la dificultat (Vilar, 2008).

Aquestes dificultats o transformacions socials tenen influència en les formes i estils de vida que impacten en les relacions, la convivència i les condicions de vida que deriven del nou ordre social que es dona en el procés de la globalització, traduït en una progressiva deshumanització (Finkelkraut, 1998). Es tracta que les situacions produïdes a l'interior de les comunitats esdevinguin unes relacions que s'enforteixen per fer emergir noves subjectivitats i es reconstrueixin identitats invisibilitzades o malmeses (Canals, 1997; Vilar, 2008). Des del paradigma de la complexitat de la realitat social ens situem en un marc amb la tendència d'aprofundir en noves formes d'observació, d'organització i orientació dels recursos enfront de les necessitats emergents, afavorint processos de comunicació, socialització, inserció, transformació..., que es concreten en accions sobre els drets de la ciutadania (Caride, 2003), convertint el territori en l'espai primordial per al desenvolupament de xarxes comunitàries. Aixoplugats en aquesta visió, «territori i xarxa són dos conceptes que no es poden separar» (Vilar, 2008: 269), perquè, a més, es retroalimenten.

### **3.3.1. Les xarxes relacionals en l'ecosistema de la comunitat**

Morin proposa en la *teoria de la complexitat* que la nostra relació en un món divers necessita un «pensament complex i capaç d'establir retroalimentacions en la lògica que les interrelacions humanes són sistèmiques i es donen tant en l'ecosistema com en les xarxes socials» (Max-Neef, 2004: 18).

La xarxa social és aquell teixit format per les relacions socials que, en diferents àmbits de la vida, i en diferent grau de significació, es vinculen uns subjectes amb els altres. Entenem que entre

individu i medi ambient no tenen sentit les accions produïdes de l'un sense l'altre, i que les relacions interpersonals professionals o no professionals aporten un desenvolupament eficaç de l'individu en el seu entorn. La relació produïda ens apropa al concepte de *xarxa social o relacional*, entesa com el teixit de relacions socials en els diferents àmbits de la vida i amb els diferents significats que vinculen els subjectes, i que configura un procés permanent de construcció tant individual com col·lectiva (Navarro, 2004).

La construcció d'una xarxa social apareix com un conjunt de sistemes que produeixen intercanvi, que poden estar formats per individus, grups o organitzacions que interactuen entre si o amb el medi. Des del punt de vista de la teoria dels sistemes, les relacions informals i formals que es donen a l'interior de l'estructura social es construeixen en entorns pròxims de caràcter microsocial i mesosocial (Bronfenbrenner, 1987). Aquesta realitat complexa requereix diferents «focus de saber o agents socioeducatius que conflueixin en el territori i treballin de forma complementària i interactiva en forma de xarxa per donar respostes efectives i sòlides» (Vilar, 2008: 269). Des d'aquesta perspectiva es relacionen els processos i moviments que es produeixen, ja que les relacions entre els membres d'un col·lectiu poden anar canviant amb el temps (Freire, 1969). És significatiu destacar que es dona molta importància al fet que es treballa en un lloc concret en un model d'autoorganització comunitària que actua com a espai de seguretat (Meirieu, 1998), «que redueixi la vulnerabilitat individual, humanitzi l'entorn vital col·lectiu i ofereixi oportunitats de realització personal» (Vilar, 2008: 268). En aquesta línia introduïm conceptes relacionats amb una visió integral del territori i l'ecologia, com és la reciprocitat, entesa com la cooperació mútua entre persones per donar solucions d'equilibri a les diferències i obtenir un vincle entre les persones. El consens apropiaria a una elevada consciència comunitària (Freire, 2018).

És en aquest plantejament que les accions fetes amb responsabilitat i compromís poden influir en la modificació de polítiques públiques del país, perquè faciliten l'apoderament i la creació de xarxa a la comunitat. Les xarxes es podrien definir en aquest cas com un conjunt de persones que representen organitzacions o institucions que estableixen relacions i produeixen intercanvis de manera contínua, amb la finalitat d'obtenir unes metes comunes de forma efectiva i eficient. Amb aquest enfocament les xarxes socials o relacionals permeten generar relacions de col·laboració, posar en comú recursos, desenvolupar activitats en benefici de tots els participants, estrènyer vincles, crear un sentit de pertinença, socialitzar coneixements, experiències i sabers, reconstruir la confiança social i establir relacions d'intercanvi i reciprocitat (Vilar, 2008; Navarro, 2011).

Una xarxa és un sistema de connexions que tenen un significat determinat. Les xarxes poden ser: formals, amb grups de suport planificats i informals, amb grups que s'ajuden entre si: familiars, amics, veïns... Distingirem tres tipus d'estratègies que corresponen a la creació d'una xarxa:

#### TIPUS DE XARXES RELACIONALS

<b>Teràpia de xarxa</b>	Treball en grups per ajudar les famílies en crisi.
<b>Xarxa per solucionar els problemes</b>	Es poden reunir les xarxes formals i informals per veure com resoldre un problema.
<b>Construcció d'una xarxa</b>	Crea una nova xarxa o manteniment de la que hi ha.

Taula 16. Tipus de xarxes relacionals.

Font: elaboració pròpia a partir de les aportacions de Navarro (2004 i 2011).

La importància del fenomen té a veure amb la creació d'una xarxa de connexions per enfortir els vincles i les relacions que existeixen dins de la comunitat. Les xarxes de suport social han de ser complementàries d'altres serveis i no substituir l'estat en la seva tasca de provisió de recursos (Navarro, 2004; Vilar, 2008). Així i tot, la construcció d'una xarxa social ha d'acollir i incorporar l'individu introduint patrons de confiança i solidaritat, de manera que podrà reduir el factor de vulnerabilitat individual, humanitzant l'entorn vital col·lectiu i oferint oportunitats de relació personal. La prioritat és la construcció d'estructures en què la persona pugui desenvolupar i construir la seva humanitat (Vilar, 2008). L'ésser humà es fa en relació amb els altres, de manera que cada persona interactua amb els altres constituint una xarxa social i formant part d'una comunitat. Ens referirem a una «xarxa com una estructura relacional que cada subjecte manté amb altres persones i que són els elements que contribueixen a construir una identitat i el rol en la comunitat» (Vilar, 2008: 270). Tenint en compte la importància de la construcció o del restabliment d'una xarxa de suport social, el professional té la capacitat d'avaluar les aptituds de l'individu i de les xarxes a les quals pertany i veure com l'individu o grup pot rebre'n suport.

Resumint, trobem que qualsevol «context està format per les relacions, i els vincles socials són elements essencials i constitutius de la realitat social en la qual ens movem. La xarxa és la clau per al desenvolupament, una font de riquesa que proporciona suport, pertinença i competència» (Navarro, 2004: 35). Si parlem de treball social, no només té sentit la tasca com a facilitador i capacitador de les col·lectivitats, sinó perquè siguin capaces de prendre consciència sobre la seva pròpia realitat i implicar-se i responsabilitzar-se activament de la seva transformació. Així, s'afavoreix que des de la comunitat sorgeixin les respostes als reptes socials, atorgant a la comunitat el protagonisme, essent el subjecte i escenari privilegiat de la cerca de noves alternatives socials.

### 3.3.2. Conèixer i reconèixer la realitat social

Seguirem Ander-Egg per distingir alguns elements considerats clau per a un reconeixement de la realitat social. En primer lloc, la comunitat, població, col·lectiu, etc., s'associen a una unitat social. En segon lloc, en aquestes unitats socials participen membres que comparteixen algun tret, interès, element o funció comuna. En tercer lloc, comparteixen una consciència de pertinença, són actors de la comunitat situats en una determinada *àrea geogràfica de qualsevol indret del món*, delimitat per un territori. I, per acabar, les persones que en formen part es relacionen més intensament entre si que en un altre context (Ander-Egg, 1963).

Molt sovint ens trobem amb una problemàtica estructural de la realitat social, d'incertesa i manca de recursos públics, de vulnerabilitat dels drets de la persona i de l'increment de les esclotxes socials, que afavoreix les desigualtats i les injustícies. Amb la idea de provocar una reflexió sobre l'arrelament que sosté la percepció de la realitat social de cada un, cal conèixer les necessitats d'una comunitat.

Conèixer les necessitats d'una comunitat és més complex del que a primer cop d'ull ens pot semblar. Les necessitats no són donades una vegada i per sempre. Més aviat es construeix en el dia a dia en les xarxes socials en què participem; altres qüestions queden desvelades si prestem atenció a les converses que tenen lloc entre els residents d'un barri: l'agrupació de les necessitats i els desitjos individuals no és igual a les necessitats i desitjos grupals (Villasante, 2000: 22-23).



La necessitat és un estat de carència, de falta del que és útil i necessari per al desenvolupament personal i que mobilitza per satisfer-se. S'expressa per mitjà de desitjos, explícits o no, per mitjà del llenguatge, i el fet de no satisfer-la ocasiona un sentiment de frustració, estrès o tensió que es torna insuportable quan els esforços fracassen en el seu propòsit o es percep que la demanda d'esforç supera les capacitats. Les necessitats socials es donen quan abracen un col·lectiu de persones, i generen una demanda com a reclam de la seva satisfacció. En aquestes demandes s'han de veure els orígens en els moviments populars i els canvis produïts en la societat, i els orígens d'institucions, etc. (Villasante, 2000).

Sembla difícil arribar a un consens de quines serien les necessitats socials reconegudes per tots, i molt menys quan ens referim a les necessitats d'altres països del món. Fins i tot tindriem dificultats per destriar-les entre els territoris d'un mateix estat, considerant els diferents ritmes i velocitats en la dinàmica social. Tanmateix, la insatisfacció de les necessitats pot ocasionar situacions de risc d'exclusió social, fet que ens alerta que la resolució de les necessitats no depèn exclusivament de les institucions públiques o privades, sinó que és responsabilitat de tota la comunitat (Gijón, 2009). La cultura, el moment històric i el país a on es dirigeixi el servei influiran en la descripció d'aquestes necessitats. Els mateixos actors socials seran els qui a través de les accions, aspiracions i consciència creativa i crítica passaran a assumir un paper principal (Max Neef, 1993). Un dels principals motius per conèixer i reconèixer la realitat social d'intervenció és precisament atendre i desenvolupar una intervenció socioeducativa amb un enfocament global, crític i transformador oferint un servei que doni resposta a una necessitat de la comunitat. S'hi descriuen els següents aspectes contextualitzats des d'una visió d'intervenció social comunitària (Santibáñez i Martínez-Pampliega, 2013).

### CONTEXTUALITZACIÓ INTERVENCIÓ COMUNITÀRIA

---

La **territorialitat**, en la intervenció comunitària, queda contextualitzada a les particularitats de l'entorn social i global on es desenvolupa l'acció i integrada als recursos potencials del territori.

---

Tenint en compte aquest aspecte es valora la **coresponsabilitat** i esforç de la comunitat.

---

La **implicació** de la comunitat coresponsablement. Són els responsables tant de la millora del seu entorn com en la construcció conjunta i investigació generada i consensuada amb tots els agents participants per construir i aplicar solucions a les necessitats. Es formarà part de totes les fases del projecte: processos d'assaig, reorientacions, correccions i debats.

---

La **complicitat i confiança** és treballada amb el diàleg, en què s'estableixen relacions de confiança i complicitat entre tots els agents.

---

Taula 17. Contextualització intervenció comunitària.

Font: elaboració pròpia a partir de les aportacions de d'Ander-Egg (1963), Villasante (2000) i Santibáñez i Martínez-Pampliega (2013).

### 3.3.3. L'entrada del professional a la comunitat

Entrar en una comunitat determinada implica fer-ho de forma respectuosa i responsable, que permeti al professional mobilitzar la comunitat. La participació, el voluntariat social, la planificació de processos de dinamització comunitària, la investigació-acció-participativa (IAP), l'enfortiment i creixement de grups i el treball en xarxa des d'una perspectiva sistèmica-ecològica (Cortés i Llobet, 2006), permeten al professional incloure la participació de diferents actors en un context comunitari, amb el que comporta d'acompanyament a la resolució de problemes socials. D'aquesta forma, els professionals, en aquest cas del treball social, són considerats un agent de canvi social que contacta contínuament amb els diversos agents de la comunitat i treballa juntament amb els grups (Twelvetrees, 1998). Aquests són considerats un nivell mitjà i bàsic de contacte amb la comunitat mitjançant els quals es configura la intervenció comunitària (De Robertis, 1994), amb l'oportunitat de participar en la vida pública, influir en les decisions, crear trobades i defensar els drets i opinions, amb un paper actiu a la comunitat. Aquestes oportunitats es presenten com a objectiu per a una renovació professional entorn de la defensa dels drets fonamentals de les persones en una constant alerta social global i solidària «vigilant» perquè no es produeixi una vulneració dels drets i es «percebin» processos d'exclusió (De Robertis, 2006).

No perdrem de vista que és necessari per conèixer i reconèixer la comunitat, i l'entrada del professional a l'espai de la intervenció, l'aportació de tècniques de recerca com la IAP. Aquesta tècnica és l'instrument que permetrà l'entrada a la comunitat d'una forma participativa, essent alhora actors i protagonistes, orientada a facilitar processos de transformacions socials implicant tots els membres de la comunitat (Bartolomé, 1997; Barbero i Cortés, 2005; Cortés i Llobet, 2006). Permetrà investigar juntament amb tots els actors participants la realitat, essent la persona o col·lectiu acompanyat en el procés, subjecte i actor a la vegada. El professional, el docent, l'estudiant, etc. —depèn del rol que desenvolupi en el projecte—, permetrà que l'altre desenvolupi tota la seva capacitat com a persona, i es converteix en un dinamitzador de l'espai i de l'entorn.

Per entrar a la comunitat distingirem les etapes proposades en un procés d'IAP, en què la conceptualització més generalitzada és entendre el procés com una espiral successiva de cicles constituïts per alguns passos i moments que es caracteritzen per la seva flexibilitat i interactivitat en tots els períodes del cicle (Lewin, 1946; Kemmis, 1988; Elliott, 1990). La inclusió d'un primer pas en el procés comunitari consisteix en una aproximació-estudi del context al qual es pensa desenvolupar el projecte —aspectes socials, culturals, econòmics, etc.— (Barbero i Cortés, 2005), cosa que permet la coexistència de certes contradiccions bàsiques en la situació existencial, concreta i present, que es presenta com un problema a la vegada, és desafiant i exigeix una resposta, no intel·lectual sinó d'acció. L'aproximació a la comunitat no es fa des d'una visió del món occidental per intentar imposar-la, sinó que es dialoga amb la comunitat sobre les diferents cosmovisions (Freire, 1970; Soussa Santos, 2011).

La IAP permet reconèixer la realitat per transformar-la i l'acompanyament és la forma d'apropar-se a les persones per escoltar-les i descobrir-les tal com són, s'acompanya sense etiquetar-les, obrint pas a l'oportunitat de canviar la seva realitat social (Cortés, Llobet, 2006; Aguilar, 2010). S'ajuda a visualitzar la comunitat en tota la seva dimensió, saber dels seus problemes, dels seus pensaments, de les seves angoixes i, per mitjà d'una bona planificació en la qual participen tots els membres de

la comunitat, es poden aconseguir els objectius marcats. En un projecte en què s'ofereix un servei comunitari, l'objectiu principal és l'acompanyament al col·lectiu perquè pugui desenvolupar les capacitats personals i grupals (Trevithick, 2002). En aquest procés seqüencial de conèixer-actuar-transformar, la intervenció i la investigació només és una part de l'acció transformadora global: «Es tracta de sensibilitzar la població sobre els seus propis problemes, aprofundir en l'anàlisi de la situació, organitzar i mobilitzar el col·lectiu, i totes aquestes accions es converteixen en els principals agents de canvi social i l'objecte d'estudi passa a ser subjecte que investiga» (Aguilar, 2006: 37). L'acompanyament social comunitari és solidari i dona autonomia, alhora que construeix i dona suport; descobreix la persona i el col·lectiu, el reconeix, és al mateix temps emotiu, corporal, intel·lectual, social i espiritual. Segons Aguilar (2010), els objectius per a una immersió en el territori en un context complex inclouen l'anàlisi de les necessitats que abracin factors polítics, socials, culturals, pedagògics, educatius, etc., dirigits al desenvolupament sostenible i humà; el diagnòstic de necessitats dirigides a la formació, i una formació d'investigadors en enfocaments de metodologies qualitatives i participatives, en drets humans i en justícia social global i en interculturalitat.

El procés de desenvolupament comunitari està orientat a transformar les condicions socials existents de la comunitat, des de, amb i per a la comunitat. Els propòsits de la millora de les condicions de vida s'aconsegueixen per mitjà de l'apoderament de les persones que viuen en la mateixa comunitat i que desenvolupen el seu procés de canvi, en què participa activament en la presa de decisions, i decideix què cal fer i com continuar en tot moment (Aguilar, 2010). És un model d'organització social sustentat en la democràcia participativa, en la qual han de treballar conjuntament polítics, tècnics i població, tant l'organitzada en associacions i col·lectius com la societat no organitzada (Rubio, 2006). «La presa de consciència de les necessitats i el desenvolupament humà comporta la identificació dels problemes en el seu context, la participació dels implicats, l'enfortiment de les xarxes socials i la implicació dels polítics» (Aguilar, 2006: 37).

L'acció social comunitària s'entendria com el camí per a la consecució del benestar social per a la població, amb la seva participació directa i activa en l'anàlisi, la conscienciació i la resolució de problemes que afecten la comunitat, partint de la mateixa comunitat i de la utilització, potenciació o creació de recursos. Seguint la idea d'un acompanyament en l'àmbit de la comunitat, aquest va encaminat a desenvolupar les capacitats personals, grupals, fomentant l'autoajuda i la solidaritat, potenciant els mateixos recursos de la comunitat, tant a través de la participació activa dels seus habitants com de les organitzacions formals i informals (Lillo i Roselló, 2004), oferint un servei dirigit a l'apoderament dels grups vulnerables, a la diversitat cultural i social, a la participació activa ciutadana, a la conscienciació i sensibilització local i global i a la interculturalitat.

Marchioni (2010) introdueix elements clau per a una entrada professional en el marc de la intervenció comunitària. Els anomena *processos organitzatius*, que impliquen tant les poblacions destinatàries de la intervenció social com altres agents socials que formen la situació social, en un procés d'organització comunitària que pot tenir com a destinataris explícits tota la població o una part, en què els protagonistes estaran presents en tots o en algun moment del procés. Emfatitza la implicació i participació del conjunt de la població, que assumeix el seu progressiu protagonisme en el procés i que s'organitza per aconseguir-ho, perseguint uns objectius propis de la intervenció social, és a dir, donant peu al desenvolupament de la personalitat d'individus i col·lectius. Destaca

la necessitat d'una implicació activa de les administracions locals i globals. L'objectiu de tots és el desenvolupament social.

Un aspecte rellevant és que diferents professionals s'ocupen del treball comunitari, motiu pel qual es fa visible el seu caràcter multidisciplinari, ja siguin treballadors socials, educadors, psicòlegs comunitaris o professionals de les ciències socials que practiquen la intervenció. Un ús equilibrat i coordinat dels recursos existents, amb un paper actiu dels professionals de l'acció social, contribueix al desenvolupament global del procés comunitari (Marchioni, 2007 i 2010). Aquesta forma d'actuar requereix una flexibilitat del professional, sobretot quan es tracten aspectes relacionats amb el poder i el desequilibri de les forces, abraçant el concepte d'apoderament (Trevithick, 2002).

### 3.3.4. L'apoderament, un procés compartit entre el professional i el ciutadà

L'apoderament ens parla de justícia social, de promoció de la pau, de desenvolupament humà i de transformació de les societats més humanitzades, amb valors morals i ètics. Les persones, organitzacions i comunitats adquireixen domini sobre les seves vides apoderant-se per canviar-les (Trevithick, 2002).

Diversos autors parlen del concepte d'apoderament com un recurs professional, aquest procés entès com un ajut a través de tècniques i procediments propis, que promou els recursos de la comunitat i de l'individu per ajudar-lo a superar conflictes de la seva relació amb el medi i amb altres individus (Escartin, 1998). El codi ètic del treball social inclou principis que promouen l'apoderament de les persones<sup>23</sup>. Per Bàrbara Simon (1994), en l'apoderament s'estableixen cinc components:

#### COMPONENTS DE L'APODERAMENT

---

L'establiment de **partenariats** entre els agents de la intervenció i les persones en exclusió, creant grups i lideratges que ells mateixos protagonitzin.

---

Emfatitzar més les **capacitats** que les incapacitats o impotències.

---

Treballar bifocalment centrant-nos en les persones i en els seus entorns territorials i socials.

---

**Reconèixer** les persones i grups de persones com a subjectes actius amb drets interrelacionats, amb responsabilitats, necessitats i reivindicacions.

---

Segons Simon, apoderament és la **constitució vocacional** entre els professionals d'una opció preferencial per als exclosos.

---

Taula 18. Components de l'apoderament.  
Font: Simon (1994).

---

<sup>23</sup> Els principis són: el respecte al dret de l'autodeterminació, que promou el dret de les persones a prendre les seves pròpies decisions sense jutjar-les i sense abdicar del dret, procurant que aquestes opcions no siguin autodestructores. La promoció del dret a la participació, incidint en el compromís i la participació de les persones per orientar-les i capacitar-les en la presa de decisions i accions que els afecten. El tracte a la persona com un tot, entendre la persona en la seva totalitat, amb la família, la comunitat i l'entorn social, tenint en compte tots els aspectes que influeixen en la seva vida. La identificació i el desenvolupament de les qualitats i capacitats de les persones. El respecte al dret d'autonomia, basat a no envair l'àmbit de decisió d'aquesta, compta amb el dret i l'obligació de participar en la resolució dels propis problemes, en aquests tres termes (Codi d'Ètica i Deontològic del Treball Social, 2001).

L'acció d'apoderament facilita i mobilitza processos, transformacions socials, organitzacionals i testimonis dels canvis. L'acció mobilitzadora es presenta a les persones en exclusió perquè s'apoderin com a protagonistes del canvi, convertint-los en agents causals que arriben a la solució del problema. D'una altra banda, són reconciliadors, fan servir el recurs per restaurar-se a si mateixos per garantir la seva vida i la seva felicitat. Alhora, es descobreixen com a supervivents, com a persones que han pogut superar greus dificultats (Simon, 1994).

Tradicionalment l'apoderament busca crear un entorn en què el subjecte i la comunitat donin més de si mateixos, alliberant i deixant que aflorin les potencialitats individuals i col·lectives, es responsabilitzin amb la resta de la societat, incloent-hi els professionals. Aquests últims, en el procés d'apoderament, el faciliten i l'alimenten afavorint un desenvolupament endogen, n'eliminen els impediments i aporten ajudes i mobilitzen els recursos interns i externs. Tenen un paper públic de transformadors de la realitat i també de testimonis de violació de l'alteritat, de les absències i les emergències (Simon, 1994).

Les aportacions de Carl Rogers sobre els amplis recursos que posseeix la persona per a l'autocomprensió per modificar el seu autoconcepte, les seves actituds i el seu comportament autodirigit, són significatius, en tant que s'incideix que per canviar aquests recursos n'hi ha prou a proporcionar un clima d'actituds psicològiques facilitadores (Rogers, 1985). Des d'aquest punt de vista, l'apoderament no tracta ni de promoure l'individualisme ni és una ideologia possessiva, no defensa la sobirania absoluta del jo, significa responsabilitat sobre la vida pròpia i l'aliena, és oferir el millor d'un mateix, descobrint-ne les mateixes potencialitats, capacitats i responsabilitats. Aquesta nova actitud requereix lluita, crítica, denúncia, assertivitat, seguretat i reparació. Però tot sorgeix de poder «donar de si», donar tot de si fins al màxim de les nostres potencialitats (Rogers, 1967).

#### **a. La construcció de la convivència i la cohesió social**

En les cultures occidentals un dels aspectes de més transcendència local i global és arribar a obtenir un nivell de consciència sobre la necessitat d'una convivència i cohesió social entre els pobles, en què els processos d'exclusió i inclusió social no afavoreixin la desigualtat social. Un dels aspectes per a la contribució a la cohesió social és l'apoderament de les persones que viuen en una mateixa comunitat. D'aquesta manera, la formació ciutadana es converteix en un instrument d'apoderament per a aquells col·lectius socials més desfavorits. Aquest terme s'ha utilitzat de diferents maneres, tot i que sempre relacionat amb estratègies que ajuden els grups més deprimits de la societat en l'estructura social per desenvolupar capacitats necessàries per aconseguir els seus objectius de forma satisfactòria (Smith, 1998).

Les distincions que Sleeter (1991) fa entre apoderament personal i apoderament cívic cal considerar-les en l'apoderament de la ciutadania. Es tracta d'emprar estratègies educatives de ciutadania per a l'apoderament, significa ensenyar-los a utilitzar la llei i els procediments administratius correctes per obtenir les seves pròpies metes i objectius, i fer valdre els seus interessos si se senten tractats injustament. L'apoderament cívic té a veure amb el fet de desenvolupar coneixements, punts de mira i habilitats per treballar col·lectivament per la justícia social.

Bartolomé i Cabrera (2000) defensen que l'asimetria en el poder sociopolític i econòmic que caracteritza les situacions dels grups socials desfavorits explica una formació ciutadana que

col·loca l'accent en l'apoderament. És necessari que les persones estiguin informades, que prenguin consciència crítica de la situació, de les dinàmiques socials, econòmiques i polítiques que les generen i que desenvolupin estratègies que els permetin reaccionar davant d'aquelles situacions, no com a víctimes ni depenent d'altres, potencialment actius i amb capacitat de solucionar els seus propis problemes. La finalitat és que les persones i col·lectius desenvolupin habilitats cíviues necessàries per millorar per si mateixos les seves actuacions i afavorir el canvi social necessari perquè les situacions siguin més justes i equitatives.

Creure en l'autonomia de l'ésser humà, entesa per l'acció dels actors que formen part del col·lectiu, comunitat, etc., amb un sentiment de més llibertat i en capacitat de decisió, acosten l'apoderament del subjecte i l'enfortiment de la ciutadania, s'introdueix com la variable que ens ajudarà a aconseguir més justícia global, equitat social i de gènere. L'apoderament de les persones més vulnerables, la responsabilitat social, potenciar els valors, treballar la desigualtat social des d'una perspectiva multicultural i intercultural, cooperant amb altres institucions, involucrant-se en els moviments socials (Abye Tase, 2006), poden afavorir el respecte dels drets fonamentals. La vulneració d'aquests factors és un atemptat contra la dignitat de la persona en qualsevol context, local o global. La formació d'una ciutadania compromesa a oferir un servei a la comunitat, amb consciència global crítica i amb sentit de solidaritat ha de contribuir a la lluita contra l'exclusió social i les desigualtats locals i globals, ha de lluitar per erradicar la pobresa, per afavorir la dignitat humana social i global (Pastor i Martínez-Roman, 2014). Aquest enfocament significa un canvi de posicionament professional, de ser capaç de renunciar al saber i el poder, per transferir aquest poder a la comunitat, per ser capaç d'aprendre'n, per ser capaços de descobrir, de crear, de construir noves realitats amb els que formem part de la realitat comunitària (Navarro, 2004). Apoderar-se suposa que els participants estan implicats mútuament cap a la consecució d'un objectiu i amb la construcció conjunta d'un procés.

### **3.4. LA CONSTRUCCIÓ DELS SABERS, LA INTERDISCIPLINARIETAT I LA TRANSDISCIPLINARIETAT**

Una ruptura entre la teoria i la pràctica en la ciència tradicional comporta concebre la unitat de la vida com un tot, en el desenvolupament de la individualitat i de les condicions culturals ambientals. L'interaccionisme simbòlic estudia els patrons d'interacció i intenta comprendre la relació entre la societat i l'individu, suposa que les persones actuen depenent del significat de les coses que tenen, els símbols més usats són els signes, el llenguatge no verbal i verbal, i el seu significat es construeix en la interacció social. Es fonamenta en les premisses que sostenen l'interaccionisme simbòlic que, d'acord amb Blumer (1982), es resumeixen en tres aspectes:

- a. L'ésser humà orienta els seus actes cap a les coses<sup>24</sup> –permet identificar objectes físics, altres persones, categories d'éssers humans, institucions, ideals importants, activitats i situacions de tota mena– en funció del que signifiquen per a ell.
- b. El significat d'aquestes coses sorgeix com a conseqüència de la interacció social que cada un manté amb la resta de persones.

---

<sup>24</sup> Les coses per Blumer (1982) són els objectes físics, altres persones, categories d'éssers humans, institucions, ideals importants, activitats i situacions de tota mena.

- c. Els significats s'estableixen i es modifiquen per mitjà d'un procés interpretatiu desenvolupat en el fet d'enfrontar-se amb les coses que es van trobant al seu pas.

Zamanillo argumenta la interacció simbòlica en els grups com un procés formatiu en si mateix.

La interacció humana és un procés positiu, de configuració per dret propi. (...) Els participants han d'elaborar i encaixar les seves respectives línies de conducta, per mitjà de la constant interpretació de les incessants línies d'acció alienes. Les interpretacions depenen dels actes de definició dels altres, perquè la interacció simbòlica és un motor de canvi, és a dir, transforma les formes d'activitat conjunta que configuren la vida del grup (Zamanillo, 2008: 66).

Aquest procés formatiu es refereix a una contínua redefinició dels actes recíprocs entre els membres dels equips i algunes vegades de discussions i tractament de problemes. Aquesta «acció conjunta» és una acció col·lectiva constituïda per les línies de conducta de tots els participants, en què el jo (*self*) o la forma reflexiva de l'experiència com a subjecte humà es condueix en el procés d'interacció social en un context i un procés d'intersubjectivitat de reciprocitat constant que té lloc entre els individus, i entre l'individu i la comunitat (Zamanillo, 2008).

### 3.4.1. El treball conjunt en els equips

La participació i la visió de treballar en grup comporta uns enriquiments i avantatges en el projecte, l'acció i el servei que es pretén. La investigació-acció-participativa proporciona un espai de compromís i implicació del grup en les diferents fases de l'execució d'una acció de forma harmònica. Tanmateix, tots els membres que formen un grup tenen expectatives abans d'unir-se com a grup. Sorgeixen preguntes semblants a «com serà el grup?», «quina tasca s'haurà de fer?», etc. També es donen períodes d'incertesa, atès que els codis relacionals que normalment es coneixen no responen a un grup de treball proposat per la millora educativa i participativa de l'acció (Zamanillo, 2008).

La proposició d'un treball en conjunt és una cooperació per obtenir un objectiu comú. Aquesta forma de treball dignifica les persones i reforça l'autoestima d'aquells individus, famílies o grups que decideixen els seus processos de manera participativa i sense imposicions. El treball cooperatiu implica, entre d'altres, la col·laboració en el grup, la presa de decisions, la feina individual, la comunicació, l'avaluació mútua i, fins i tot, la resolució de conflictes que puguin aparèixer mentre es duen a terme aquestes feines. Així, el treball en cooperació genera les condicions per fer aflorar moments en què es poden abordar aquestes habilitats. Al llarg de l'execució de les diferents feines es donaran situacions en les quals una persona haurà de superar i manifestar la seva inseguretats, haurà de demanar ajuda o un favor i haurà de donar les gràcies. El treball en cooperació pot afavorir el desenvolupament de les habilitats socials perquè promou situacions en què es dona la necessitat de formular preguntes, fixar-se i aconseguir un objectiu, mirar de conèixer les habilitats de cadascun, defensar les conviccions, convèncer els altres, mostrar el desacord amb l'opinió d'una altra persona... Alhora també crea condicions per autoreforçar-se, autocontrolar-se i respondre al fracàs.

Aquesta forma de treball augmenta la capacitat de tots els membres de l'equip per consolidar i ampliar el coneixement de si mateixos, així com les seves aptituds per prendre decisions i solucionar problemes. Aquesta feina és complexa, sobretot quan es tracta amb persones i col·lectius de diferents procedències, cultures i ètnies. Les diferències culturals i socials, la definició de necessitats,

entre altres, que convergeixen en un mateix grup, tot i comptar amb objectius comuns, en algunes ocasions poden ocasionar algun tipus de conflicte. La gestió d'aquest és un element clau per a la convivència harmònica en el territori i del grup: «La resolució per mitjà de la negociació i la presa de decisions constant assegura els pilars del grup» (Zamanillo, 2008: 44). En la interacció dels membres de l'equip, dels diferents mons que entren en joc, és molt freqüent que sorgeixin desigualtats i conflictes. Per minimitzar aquests impactes, es destaquen alguns aspectes que afavoreixen l'acció del treball en equip. En la pràctica, el treball en cooperació comporta com a elements imprescindibles per aconseguir els objectius marcats la responsabilitat personal i l'apoderament. En el procés s'han d'entendre els actors que formen part de l'equip no solament en funció dels problemes o la problemàtica aportada, sinó també en funció del seu coneixement i percepció de la situació, qualitats personals i aptituds per resoldre la situació.

El treball en equip interdisciplinari consisteix a donar solució als problemes des de la perspectiva de cada expert. Això condueix a un major domini predictiu, quan una sola disciplina estableix un control sobre uns elements causants que permetin explicar o predir alguna situació. La mentalitat de la interdisciplinarietat informa per a la comprensió d'una realitat complexa global (Antiseri, 1972). I la conjunció de diferents tipus de professionals o estudiants de diferents disciplines atorga una visió més holística i integral de la situació a resoldre, enriquint-lo enormement (Riera, 1998).

En projectes que tenen lloc en contextos complexos i interculturals cal ressaltar la importància de la creació d'equips interdisciplinaris responsables del servei o de la intervenció al territori. Fer un salt qualitatiu en la proposta implica fer un pas més enllà i abordar la transdisciplinarietat com a element a incorporar en la creació dels equips, expressada en l'acció i la investigació (Torre i Sanz, 2007; Aneas, 2010).

La transdisciplinarietat fa referència a allò que simultàniament està entre les disciplines, a través de les diferents disciplines i més enllà de tota disciplina. Es fonamenta en la *teoria de la complexitat*, en el *principi del tercer inclusiu* i el reconeixement de diferents nivells de realitat (Nicolescu, 2000). Inclourem el *principi de realitat* entenent-lo com un conjunt de sistemes que són invariables davant l'acció de certes lleis generals, «la realitat no és només una construcció social, el consens d'una col·lectivitat o un acord intersubjectiu, és una construcció transsubjectiva, en què un simple fet experimental pot arruïnar qualsevol teoria científica» (Max-Neef, 2004). Aquests autors relacionen el principi de la realitat amb tres nivells de realitat: la física clàssica, la física quàntica i les experiències religioses, filosòfiques i artístiques. Per comprendre realitats socials, econòmiques, polítiques, etc., diferents de les habituals ens cal incloure en el nostre quefer diari altres epistemologies i conceptualitzacions. La comprensió del món excedeix en molt la comprensió occidental del món. La globalització ha permès tenir a l'abast molta informació, sabers i coneixements. La inclusió dels sabers i la desconstrucció del saber permeten la construcció d'un nou coneixement i utopies possibles, és una realitat per a la transformació social, per un món més just i solidari.



### **3.4.2. Les interaccions i relacions interpersonals en els equips**

Les relacions interpersonals són les relacions amb nosaltres mateixos. Algunes de les relacions que establim cap a nosaltres poden ser l'autoobservació, l'autocrítica, l'autocura i el creixement personal. I les relacions que establim amb l'entorn es poden descriure com les interaccions amb l'entorn amb tacte, suport mutu, de reconeixement de les capacitats i potencialitats per crear una font d'oportunitats vitals, de col·laboracions i de creativitat amb les institucions més enllà de les organitzacions, el contacte amb les xarxes professionals i en concordança amb el projecte per influir, dissenyar i desenvolupar polítiques socials.

En general tothom necessita millorar les relacions interpersonals: joves, adolescents, adults, etc. No són alguna cosa afegida sinó que les persones «ens fem» relacionant-nos (Segura, 2002). Per a aquesta conducció de la relació, Sternberg (1999) proposa tres tipus de pensaments: el creador, el pràctic i l'analític. Aquests tipus de pensaments, segons Spivack i Shure (1974), són indispensables per establir una bona relació interpersonal i es defineixen en cinc tipus: pensament causal per determinar l'arrel o causa d'un problema; pensament alternatiu per imaginar el nombre més gran possible de solucions a un problema; pensament seqüencial per preveure les conseqüències d'un fet o una dita; pensament en perspectiva, que possibilita posar-se en el lloc de l'altre i generar empatia, i finalment el pensament medi-fi, que possibilita fixar uns objectius, saber analitzar els recursos, saber convèncer, saber programar, temporalitzar, etc. (Segura, 2002).

Unes relacions interpersonals en els equips s'alimenten de la teoria de l'atracció, que es basa a dir que la proximitat possibilita a les persones descobrir coses en comú i intercanviar recompenses, enteses com aquelles que ens permeten associar-nos amb qui ens les ofereix. Aquest fet origina una interacció que estimula a millorar la relació, a millorar la productivitat i, en definitiva, a sentir-se part del grup i sentir-se més satisfet i feliç amb el treball fet. Navarro (2011) orienta a la necessitat de reflexionar sobre la perspectiva relacional en les intervencions amb una profunda vocació per una transformació social. D'acord amb les aportacions d'aquesta autora, aquesta perspectiva en l'interior dels equips propicia l'apropament i la confluència dels membres de l'equip per a una millor relació i satisfacció del treball realitzat (Navarro, 2011).

### **3.4.3. Relacions de confiança en els equips**

Maturana (2007) defensa que la condició fonamental de l'existència humana és la confiança. Destacarem que quan s'intervé en una comunitat local o global la confiança i les actituds són els aspectes que prendran més força. En les interaccions entre dues o més persones entra en joc l'actitud vers als altres i vers nosaltres mateixos. Les relacions de confiança pretenen millorar la relació interpersonal per mitjà de les següents conductes: parlar clar, demostrar respecte, crear transparència, corregir errors, mostrar lleialtat, presentar resultats, millorar, afrontar la realitat, clarificar les expectatives, ser responsable i mantenir els compromisos (Covey, 2007).

La relació de confiança es pot dur a terme a partir de propostes com ara visualitzar la capacitat de creixement i millora del grup gràcies a la diversitat i la innovació. Cal, però, una dosi de pragmatisme per afrontar la realitat, amb coherència i defensant una consciència crítica global, és a dir, l'explicació de forma realista i sincera d'una situació per valorar les expectatives, els objectius o els possibles errors

amb el propòsit de prendre decisions, a partir d'acords i de visions compartides, de la previsió i la prevenció, de la discussió, la negociació..., milloren substantivament la relació. Muhammad Yunus proposa traslladar-nos a la «universitat de la vida» per obtenir els objectius planificats: ser transparents, crear confiança i tenir ètica en les actuacions, a través de la senzillesa, la diversitat i innovació, la coherència, la defensa i crítica global, la consciència crítica global i el treball en equip (Spiegel, 2007).

La responsabilitat de les accions augmenta de forma extraordinària la confiança, les persones se senten segures, saben que tots els membres del grup han de complir unes normes bàsiques, alhora que mantenir els compromisos, mantenir els acords i complir els objectius, que són clau per mantenir la confiança en el grup. Un procés de responsabilització implica una autoresponsabilització, fer-se càrrec de la pròpia vida, apropiant-se d'un mateix, de les relacions i interaccions. Comporta implicar-se personalment amb els altres fent ús de la solidaritat.

Davant d'un compromís personal parlem de responsabilitat individual, la qual cosa significa que cada persona pertany a una xarxa social més amplia, que influeix en la construcció de la seva identitat; les relacions interpersonals es basen en unes consideracions ètiques de justícia i preocupació cap als altres i la persona actua amb integritat, consistentment amb els valors propis. Es pot parlar de responsabilitat com un valor que s'exerceix i es concreta en una conducta moral. Segons Aristòtil, una persona no és moral si únicament coneix d'una forma intel·lectual el bé. Per ser-ho s'ha de tenir una conducta virtuosa, que es practiqui habitualment i que apunti en direcció a la supervivència, felicitat de l'home i de l'espècie humana. Aquests actes són anomenats *conductes constructives* i són les que contribueixen a satisfer les pròpies necessitats d'autoprotecció i desenvolupament i, a la vegada, cooperar en la satisfacció de les necessitats dels altres. D'aquesta manera, és necessari conèixer les del grup, entenent les individuals i les dels altres, per desenvolupar els recursos que permetin respondre i optar a conductes morals que apuntin a la supervivència i el desenvolupament humà. La identificació en un mateix grup dels diferents rols que configuren el compromís de cada un d'ells en un objectiu comú és el que dona validesa i sentit a la creació del grup (Covey, 2007; Zamanillo, 2008). Emfatitzem en l'escolta activa de tots els membres, el fet de comptar amb l'altre i veure que cada un forma part de l'engranatge de l'estructura perquè formen part d'un sol projecte amb uns objectius comuns garantint-ne en certa manera l'èxit (Covey, 2007). Des d'un punt de vista més pràctic, quan parlem de responsabilitat individual ens referim al desenvolupament de les feines que cadascun dels integrants del grup haurà d'afrontar personalment, com a encàrrec o pacte que s'ha dut a terme entre el professional i els actors o membres de la comunitat. Treballar amb transparència, confiança i ètica.

Des d'aquesta perspectiva, es tracta de parlar clar, dir la veritat i comunicar amb claredat sense donar lloc a confusions, mostrant respecte cap a l'altre, valorant la persona com un tot i comprenent les diferències culturals. La confiança s'aconsegueix mitjançant la transparència i la presentació de resultats i mostrant conductes que es desenvolupen en les competències personals i professionals. És un acte de senzillesa, basada, en primer lloc, en la correcció dels errors, el reconeixement de les equivocacions i demanar disculpes, cosa que augmenta la credibilitat i dona la possibilitat de reconduir les situacions. En segon lloc, en el fet d'escoltar primer, exercir l'escolta activa, l'empatia, i actuar amb humilitat. I, per acabar, mostrant lleialtat, gratitud i reconeixement; atorgar mèrit, reconèixer, donar visibilitat als resultats obtinguts i no només donar un valor individual sinó també col·lectiu (Spiegel, 2007; Covey, 2007).

### 3.4.4. Rols i lideratges en els equips

El lideratge se centra en l'atenció de fer les coses apropiades, de crear estructures, sistemes i processos alineats amb la missió i visió de la institució per obtenir resultats diferents, amb noves formes de pensar i noves destreses per crear solucions sinèrgiques (Covey, 2004).

Amb aquest enfocament, en la triangulació professional-comunitat-coneixement, la comunitat passa a ser font de creixement del professional i això obliga a definir-ne una nova funció: la implicació personal i emocional. El professional s'identifica en la comunitat amb la qual està treballant per poder contribuir al seu creixement (Freire, 1969). En la presa de consciència d'un mateix i del seu entorn, es potencien les pròpies capacitats i les de la comunitat, adquirint habilitats socials que només es poden assumir perquè prèviament s'ha donat un coneixement, acceptació i «estimació» cap a un mateix i els altres (Lillo i Roselló, 2004). Aquest rol es definiria, segons Ross (1967), com una guia que ajuda la comunitat a establir i a trobar els mitjans per aconseguir els seus propis fins. Com un capacitador i facilitador de processos que ajuda les persones a comprendre's i comunicar-se amb la comunitat. Com un expert, que facilita la informació i orienta sobre la situació de la comunitat amb qui treballa i amb la qual ha establert el contacte per oferir el servei comunitari. I com un terapeuta social, establint un diagnòstic i tractament de la comunitat a través de grups. Un treball intensiu per planificar, analitzar i organitzar requereix la previsió de possibles implicacions com poden ser conèixer el perfil de la comunitat, la recollida d'informació, etc. (Twelvetrees, 1988).

En aquest sentit, mobilitzar cada membre de la comunitat amb qui treballem requereix el resultat d'una experiència significativa per a la comunitat, amb efectes en les seves representacions i relacions, experiències que fomentin el seu enfortiment personal i social, en diferents dimensions: dimensió cultural, dimensió relacional, dimensió política i dimensió educativa (Ander-Egg, 1963), per facilitar un procés de millora en la seva situació. És necessari que els subjectes s'impliquin i participin en totes les parts del procés per tal que, encara que cada persona tingui interessos específics, es creï en el col·lectiu un objectiu global (Barbero i Cortés, 2005).

Entendrem com la base del lideratge la «intel·ligència emocional», reconeixent els sentiments propis i els sentiments dels altres, la capacitat d'automotivació i la capacitat de manejar adequadament les relacions mantingudes amb els altres i amb nosaltres mateixos. Es complementen aquestes habilitats «d'intel·ligència acadèmica» (Goleman, 2000) amb habilitats socials, comunicatives i relacionals dels individus per comprendre situacions, reaccions i, fins i tot, contextos que poden esbiaixar la nostra interpretació. En aquesta relació en la intervenció es busca l'eficàcia social en l'educació (López, 1998).

La funció de lideratge es compliria des d'una dimensió ètica de la transformació amb la influència social que es posseeix, essent conscients que aquesta dimensió pot canviar. Les intel·ligències múltiples, intrapersonals i interpersonal, que proposa Gardner<sup>25</sup>, orienten cap al desenvolupament d'aquest carisma de caràcter integral i holístic (Gardner, 2017).

---

<sup>25</sup> Gardner fa referència a vuit intel·ligències: la lògica i la matemàtica, la lingüística, l'espacial, la musical, la corporal/kinèstica, la intrapersonal i la interpersonal (base del lideratge i de la intel·ligència emocional) i la naturista, relacionada amb el pensament causal de Spirack i Shure (1974), enfocades cap a les competències socials.

**Per concloure**, partim de la premissa que per ser ciutadans compromesos s'ha de conèixer, respectar i defensar els drets humans i fonamentals de la persona. Conèixer els orígens i els sistemes de protecció ens donaran les eines per afrontar i comprendre situacions locals i globals en un món complex. La formació d'una ciutadania intercultural i la interculturalitat en si mateixa, pren sentit quan es converteix en un instrument polític, social i cultural, que fomenti el pensament crític i la justícia social. Des d'aquesta visió més global i holística de la formació, una entrada a la comunitat a través d'una immersió en el territori proporciona les eines per a una aproximació a la realitat social i del context on s'intervé. Endinsar-se en qualsevol comunitat implica descobrir les múltiples problemàtiques impossibles d'abordar a primera instància. En el si de la comunitat i el territori de països i contextos complexos i distints es generen inseguretats i aquest fet requereix uns requisits indispensables de les persones que desitgin desenvolupar i participar en un projecte en un context complex. Un dels elements més importants per entrar a una comunitat és comptar amb la participació de cada un dels membres integrants, motiu pel qual l'eix fonamental en l'actuació de la intervenció comunitària és la investigació-acció-participativa, en la qual involucrem la comunitat en l'acció transformadora. La presa de consciència de la tasca a fer és essencial perquè els diferents actors de la comunitat es puguin apoderar i siguin el propi motor de canvi. En aquest sentit, són importants les connexions que s'estableixen en les relacions, tant a l'interior dels equips com amb les xarxes de relacions establertes a la comunitat. Les relacions interpersonals adquireixen una gran rellevància, així com la confiança i les relacions horitzontals. El treball en equips interdisciplinaris, la definició d'objectius comuns, el fet de compartir coneixements i sabers, no tan sols entre les diferents disciplines, sinó entre els diferents sabers de la comunitat obren la porta al concepte de la transdisciplinarietat. Però, més enllà d'aquest concepte acadèmic, la importància radica en sabers entre els diferents membres d'una comunitat, en la desconstrucció i construcció de coneixement que aboca a una transformació social.

El treball en equip, entès com un treball cooperatiu, facilita certa responsabilitat entre els membres participants i fa aparèixer diferents rols i lideratges als interiors dels equips, que cal orientar per a la consecució dels objectius marcats del grup.



**PERSPECTIVA METODOLÒGICA  
I EMPÍRICA**



## CAPÍTOL 4.

# FINALITAT I OBJECTIUS DE LA RECERCA

### INTRODUCCIÓ

En els capítols anteriors s'aborden alguns aspectes relacionats amb reptes i oportunitats als quals l'educació superior es veu abocada en moments de canvis i transformacions socials. Aspectes relacionats amb l'exigència de la responsabilitat de la universitat vers la societat, la inclusió de noves estratègies d'ensenyament i aprenentatge a l'educació superior, i els consegüents canvis de rols dels docents, estudiants i comunitat. Canvis i reptes que en definitiva, necessiten una formació adequada basada en la complexitat de la realitat social i el desenvolupament humà, social i sostenible. Seguidament descriurem les preguntes d'investigació que orienten la finalitat i els objectius de la recerca.

#### 4.1. LES PREGUNTES, LA FINALITAT I ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA

Per oferir una educació de qualitat d'acord amb alguns reptes, oportunitats i exigències plantejades a l'educació superior en el segle XXI, descrits en els anteriors capítols, ens atansem a una pregunta inicial, la qual motiva el desenvolupament de la recerca:

- Quins són els canvis i els reptes que interpel·len la universitat del segle XXI per oferir un ensenyament-aprenentatge de qualitat orientat al desenvolupament humà, social i sostenible, i quines implicacions comporten aquests canvis perquè donin resposta a les necessitats d'estudiants, docents i comunitat?

Aquesta pregunta de caràcter generalista és difícil de respondre per la seva gran amplitud de resposta. A continuació es desglossa en diferents preguntes que orienten la recerca.

##### 4.1.1. Preguntes de la recerca

- Quines són les aportacions d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge innovadores en l'educació superior que contribueixen al desenvolupament humà, social i sostenible?
- Quines són les motivacions, necessitats, expectatives dels estudiants que participen en un projecte d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament?
- De quina manera la intervenció social en contextos formatius contribueix al desenvolupament d'aprenentatge en els estudiants de l'educació superior i en les comunitats que participen en aquests processos?



#### 4.1.2. Finalitat de la recerca

Per donar resposta a les preguntes de la recerca es planteja determinar les aportacions de la inclusió de noves estratègies educatives en l'educació superior, els factors que intervenen en el desenvolupament de competències en els estudiants que participen en les propostes innovadores d'ensenyament i aprenentatge, així com els components que afavoreixen els canvis produïts en la comunitat.

Per assolir aquesta finalitat es pretén analitzar i comprendre dues experiències dutes a terme amb la metodologia de l'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament, el «*Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe en les escoles de l'Alto Bio Bio*» a Xile, experiència dissenyada en el marc de l'assignatura del pràcticum en què es duen a terme les pràctiques professionals universitàries en un context internacional, i el programa «*Els somriures dels casals*» al Marroc, projecte d'aprenentatge servei transversal que vincula una universitat i una entitat social en un projecte d'intervenció comunitària de caràcter internacional.

#### 4.1.3. Objectius de la recerca

Es dissenyen tres objectius generals de la recerca, destriats en diferents objectius específics metodològics, que donaran resposta segons interressi analitzar, interpretar o valorar diferents aspectes.

1. **Proposar noves perspectives a les estratègies educatives com l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament en la formació de ciutadans compromesos, participatius i solidaris a l'educació superior.**
  - 1.1. Definir les aportacions que la metodologia de l'aprenentatge servei ofereix com a estratègia per a la millora de l'ensenyament-aprenentatge en l'educació superior i la vinculació a la comunitat.
  - 1.2. Aprofundir en les aportacions de la cooperació al desenvolupament a l'educació superior per una educació per al desenvolupament humà, social i sostenible.
  - 1.3. Aprofundir en les necessitats educatives per formar ciutadans compromesos, participatius i solidaris.
2. **Identificar els factors d'impacte que afavoreixen l'assoliment de competències en els estudiants que participen en projectes de cooperació al desenvolupament amb la metodologia d'aprenentatge servei.**
  - 2.1. Analitzar les necessitats, motivacions i expectatives coincidents en les dues realitats estudiades.
  - 2.2. Descriure els processos d'aprenentatge dels estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat.
  - 2.3. Analitzar les competències desenvolupades pels estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat.

3. **Valorar de quina manera la intervenció social en els projectes d'aprenentatge servei contribueix al desenvolupament de les comunitats que participen en processos de canvi.**
  - 3.1. Identificar els components de l'estudi de les dues realitats que permetin aprofundir en les perspectives de les comunitats que participen en els processos de canvi.
  - 3.2. Comprendre els factors rellevants que possibiliten els canvis, les modificacions i les millores de les situacions i les de les accions empreses.
  - 3.3. Comparar els processos de canvi viscuts per la comunitat en les dues experiències — Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile i Programa els somriures dels casals a les escoles rurals a Marroc.

Descriurem a continuació la intencionalitat dels objectius dissenyats per copsar en cada un dels casos analitzats els elements que permetin finalment la comparació dels casos.

El primer objectiu pretén proposar noves idees, enfocaments i perspectives a les metodologies educatives com l'aprenentatge servei, la cooperació i educació al desenvolupament a l'educació superior. Per aconseguir-ho es defineixen algunes aportacions que la metodologia l'aprenentatge servei estableix com estratègies per millorar l'ensenyament-aprenentatge en l'educació superior, incidint en aquelles que són properes a la comunitat. Amb aquest objectiu es cerca la vinculació a les missions de la universitat, especialment amb la tercera missió de transferència de coneixement i la responsabilitat social universitària. El segon objectiu específic vol aprofundir en els aspectes que la cooperació al desenvolupament aporta a l'educació superior, motiu per el qual es convida a entrelaçar els conceptes de la cooperació i l'educació significatius per aprofundir en el desenvolupament humà, social i sostenible, convertint-se en una estratègia educativa. El tercer objectiu específic pretén, principalment, aprofundir en els aspectes identificats en les estratègies d'ensenyament-aprenentatge suggerides copsant aquells elements que concorren en contextos complexos interculturals en els que intervenen multiplicitat d'actors, que ajudin a formar a ciutadans més compromesos, participatius i solidaris davant les exigències i canvis socials i educatius del món actual.

El segon objectiu s'enfoca en la identificació dels factors d'impacte que afavoreixen l'assoliment de competències en els estudiants que participen en projectes de cooperació al desenvolupament amb la metodologia d'aprenentatge servei. Per aconseguir-ho es vol conèixer les motivacions, necessitats i expectatives dels estudiants. En la descripció del procés d'aprenentatge de l'estudiant que participa en projectes d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament, es descriuran processos que han incentivat l'inici o el despertar d'algunes competències que es creuen necessàries per sentir-se més preparats per l'entrada al món laboral, així com s'insinuen transformacions que han viscut els estudiants arran de la participació.

Per últim, el tercer objectiu cerca la valoració de la intervenció social en els projectes d'aprenentatge servei i la contribució al desenvolupament de les comunitats que participen en processos de canvi. Per assolir l'objectiu es creu necessari la identificació dels components i factors que participen

en els processos i que possibiliten els canvis i les modificacions en les comunitats. Formar part d'un projecte d'aprenentatge servei en l'educació superior posiciona a la comunitat com un agent educatiu que alhora es transforma, copsar aquests elements des de la valoració de la intervenció social convida a identificar el paper de les comunitats en el seu apoderament. El tercer objectiu específic metodològic ens permetrà comparar els processos de canvi viscuts per la comunitat en les dues experiències analitzades, el *Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile* i el *Programa els somriures dels casals a les escoles rurals a Marroc*.

**Per concloure**, els objectius de la recerca permetran optar per un disseny metodològic que orienti l'estudi i la comparació de dos casos duts a terme en l'àmbit universitari. El Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile i el Programa els somriures dels casals a les escoles rurals a Marroc. Ambdós programes compten amb aspectes similars i aspectes que els diferencien. Per aquest motiu es creu important la comparació dels casos amb la finalitat d'extreure la informació necessària per respondre a la pregunta de la recerca.

# CAPÍTOL 5

## L'ESTUDI COMPARAT DE CASOS

### INTRODUCCIÓ

En aquest capítol pretenem justificar que l'estudi comparat de casos és la millor opció per aportar coneixement sobre una parcel·la de la realitat social, que donarà compte d'aquells aspectes coincidents i aquells aspectes diferents de dos programes duts a terme amb la metodologia d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament a l'educació superior. La recerca eminentment qualitativa veurà reforçada la seva validesa mitjançant un enfocament quantitatiu en l'anàlisi de dades d'un dels casos estudiats. A continuació, aprofundim en l'explicació de l'enfocament ontològic i epistemològic, el disseny de la recerca, el desenvolupament de les fases, les estratègies de recollida i l'anàlisi de la informació.

### 5.1. QÜESTIONS ONTOLÒGIQUES, EPISTEMOLÒGIQUES I METODOLÒGIQUES DE LA RECERCA

D'acord amb el marc teòric de la recerca i els objectius proposats, la naturalesa ontològica del fenomen social estudiat és de caràcter relativista, la realitat investigada es construeix a partir del context local i específic d'intervenció. S'entén que la realitat és relativa segons les aportacions dels diferents actors que hi participen. La subjectivitat i l'objectivitat és alhora recreada per les interpretacions de la investigadora i les aportacions dels subjectes investigats.

Les realitats estudiades es presenten a partir de la construcció dels resultats obtinguts de la participació i la subjectivitat crítica de l'univers investigat. L'actitud científica de la investigadora comporta una implicació i compromís a les formes del saber quotidià en una actitud problematitzadora de la realitat, assumint una determinada manera d'apropar-se a la realitat que comporta tenacitat, perseverança i disciplina. A més, transcendeix en un treball creatiu de llarga durada i d'esforç constant, que requereix prendre iniciatives, posar en moviment algun aspecte detectat i assumir-lo amb criteri i responsabilitat ètica, tot emmarcat en un context de l'acció social (Vélez Restrepo, 2003). S'adopta una epistemologia constructivista cercant la veritat a través dels significats que sorgiran a partir de la interacció de la investigadora amb la realitat, construint-los en relació amb el fenomen estudiat, i adaptant-se a altres significats que poden aparèixer sobre el mateix fenomen. Tanmateix, els problemes s'analitzen a través dels significats sorgits en el procés d'anàlisi de la recerca (Ruíz de Olabuénaga, 2007).

### 5.1.1. Enfocament qualitatiu-interpretatiu i enfocament quantitatiu

La recerca es troba a cavall del paradigma constructivista i participatiu que Lincoln i Guba proposen en les «creences bàsiques de paradigmes alternatius d'indagació» (Lincoln i Guba, 2000: 168), i del paradigma interpretatiu. Amb l'enfocament qualitatiu es copsaran les diferències conceptuals entre els pensaments subjectius de les persones, el llenguatge i l'acció simbòlica expressats pels actors socials, i es transformarà en el mitjà principal d'interpretació i anàlisi dels processos de producció i reproducció del que és social<sup>26</sup> (Alonso, 1998). Es reconeix l'evolució de la construcció dels discursos des de la perspectiva dels actors que hi participen: la universitat –estudiants i docents– i la comunitat, des d'un enfocament «èmic» (Beltrán, 1991). La recerca es descriu pel seu caràcter flexible i obert en el disseny qualitatiu, i suggereix elements de disseny metodològic que s'identifiquen incipientment, a manera de guia inicial (Dávila, 1994), i es modifiquen a mesura que avança la recerca, afegint nous aspectes d'interès.

L'enfocament eminentment qualitatiu és reforçat per enfocaments quantitius, cosa que ens permet parlar de pluralisme metodològic (Domínguez i Coco, 2000) en alguns moments de la recerca. Resulta interessant, sobretot en el segon estudi, la combinació de forma integrada i flexible de l'enfocament quantitatiu per elaborar, millorar, il·lustrar o aclarir resultats obtinguts de l'enfocament qualitatiu sorgit de l'anàlisi qualitativa. El que pretenem amb l'enfocament quantitatiu és aprofundir en les tendències observades en fases anteriors d'anàlisi qualitativa, per mitjà de la identificació de conceptes i percepcions establertes amb anterioritat (Cáceres i Espeitx, 2007).

Amb la inclusió d'aquesta perspectiva, es pot afirmar que la recerca s'enfoca des d'una lògica de convivència emprant l'estratègia de la integració, que implica el reconeixement de cada mètode en el seu àmbit i la idoneïtat de la seva complementació per a l'estudi del fenomen (Domínguez i Coco, 2000). Des d'aquest punt de vista, la utilització de l'anàlisi qualitativa complementat amb l'anàlisi quantitativa ajudarà a complir els objectius plantejats per comprendre millor els problemes de la recerca que no pas amb un únic enfocament (Creswell, Plano i Clark, 2007).

## 5.2. LA COMPARACIÓ DE CASOS O ESTUDI MÚLTIPLE

Conèixer, descobrir i analitzar una experiència en un context d'intervenció real amaga certa complexitat, en què poden quedar difuses moltes de les variables que hi intervenen i, fins i tot, pot ser controvertit, escorredís i complex. En un escenari d'aquestes característiques és convenient desenvolupar un estudi de cas per analitzar «els problemes o situacions que presenten múltiples variables i que estan estretament vinculades al context en què es desenvolupen» (Cebreiro López i Fernández Morante, 2004: 667). Compartim amb Rodríguez *et al.* (1996) els següents criteris per a la decisió de prendre l'estudi de cas com una eina d'investigació: el caràcter crític permetrà confirmar, canviar, modificar o ampliar el coneixement sobre l'objecte d'estudi i incorporar diferents concepcions de diferents actors que hi participen des d'una visió holística i integral.

<sup>26</sup> El procés hermenèutic i interpretatiu comparteix les idees bàsiques de l'orientació metodològica de l'interaccionisme simbòlic. En la recerca aquesta orientació metodològica guiarà la investigadora per comprendre el procés d'assignació de símbols amb significat al llenguatge parlat o escrit i en l'acompanyament en la interacció social.

Escollir l'estudi comparat dels casos, anomenat també *estudi múltiple* (Coller, 2000), ens acredita per a l'elaboració d'unes diferències i similituds entre els casos per comprendre'ls i oferir-los al servei de la construcció d'una teoria (Yin, 1989; Coller, 2000), que va emergint de forma «més madura [i] que es va cristal·litzant –encara que no necessàriament a la perfecció–, fins que el cas conclou» (Yacuzzi, 2005: 9). Els punts en comú o diferències ens situen en el context, en les causes que expliquen l'adopció de models i les justificacions intel·lectuals que donen suport als canvis (Coller, 2000). Des d'aquesta perspectiva és molt més interessant la posterior orientació que es pugui obrir després de l'anàlisi de la informació amb l'objecte d'identificar els elements que contribueixen a la presa de decisions i estudiar altres realitats similars o la mateixa (Gomm, Hammersley i Foster, 2000).

### 5.2.1. Investigar a través d'un cas

L'emmarcament de cada un dels casos comparats es compon d'una primera immersió al territori, el disseny del programa, l'execució i l'avaluació. La participació de la investigadora en cada una de les fases dels programes obre espais d'interpretació del fenomen que contribueixen a l'establiment de relacions, per assentar les bases del disseny del treball de camp de la recerca en cada cas.

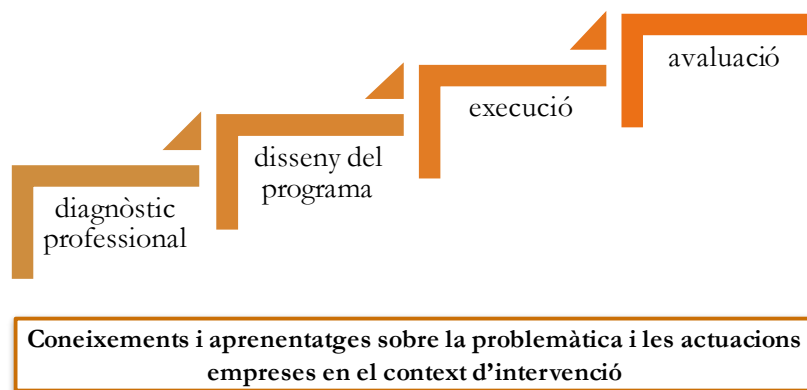


Figura 12. Planificació inicial abans del disseny de la recerca.  
Font: elaboració pròpia.

Investigar a través d'un cas representa, per autors com Coller (2000) i Stake (2010), que l'investigador adopti el rol d'avaluador de casos. El rol adoptat per la investigadora permet, un cop finalitzats els programes, fer una avaluació comprensiva dels fenòmens. La idea principal per comprendre l'experiència és:

estar personalment a l'avaluació, sentint l'activitat i la tensió, coneixent les persones i els seus valors, basats en una interpretació personal, i [familiaritzant-me] amb les preocupacions dels agents implicats, concedint una atenció addicional a l'acció del programa, a la seva singularitat i a la pluralitat cultural de les persones (Stake, 2006: 141).

L'avaluació comporta una revisió documental del desenvolupament de les diferents activitats i l'avaluació de cada programa, de manera que s'obté un coneixement i un aprenentatge sobre la problemàtica i les actuacions empreses. Es copsen i interpreten les accions i processos produïts en predisposició d'avaluar el cas en tota la seva particularitat i complexitat de forma etnogràfica, accentuada en les relacions i les activitats culturals, i comprensiva, focalitzada en aspectes i valors

dels agents implicats. La interacció personal ha permès descobrir noves relacions i conceptes més que la comprovació d'hipòtesis establertes prèviament (Guba i Lincoln, 1981; Rodríguez Gómez *et al.*, 1999). Per alguns autors, l'intent personal d'avaluar les experiències amb l'ànim de millorar les coses és un procés d'investigació-acció orientat a la transformació social (Sandin, 2003).

Durant l'avaluació del primer programa comencen a cavalcar els inicis de la recollida d'informació del primer cas i la immersió al territori del segon cas. Es recullen dades per considerar-les en l'anàlisi de les primeres conjectures i riscos associats, comportaments dels actors relacionats, informació que es va rebre i com la van rebre, aspectes logístics, operatius, etc. Es valora el disseny, la planificació, la millora i la justificació de procediments dels programes o productes. L'avaluació permet prendre alguna decisió sobre la millora qualitativa de l'ensenyament-aprenentatge en l'educació superior. S'avalua sobre l'estat i qualitat del servei. Es busca la millora per mitjà d'estratègies i noves concrecions per seguir la línia d'actuació definida o modelar-la per aconseguir els resultats esperats. S'obté informació sobre l'aprenentatge dels estudiants, sobre els efectes del programa en la comunitat i sobre una planificació futura segons l'evidència obtinguda, com també algunes de les conseqüències, implicacions i canvis que suposen per a l'educació superior. Aquesta és una avaluació més estàtica del moment actual de la situació que es complementa amb una visió més dinàmica en què s'avalua el desenvolupament dels programes a través dels indicadors d'avaluació dissenyats per a cada un.

En la figura 13 s'observa l'espai temporal on s'ubica la recerca en l'execució de cada un dels casos, atès que segueixen la mateixa estructura de recollida d'informació en relació amb el cas estudiat.

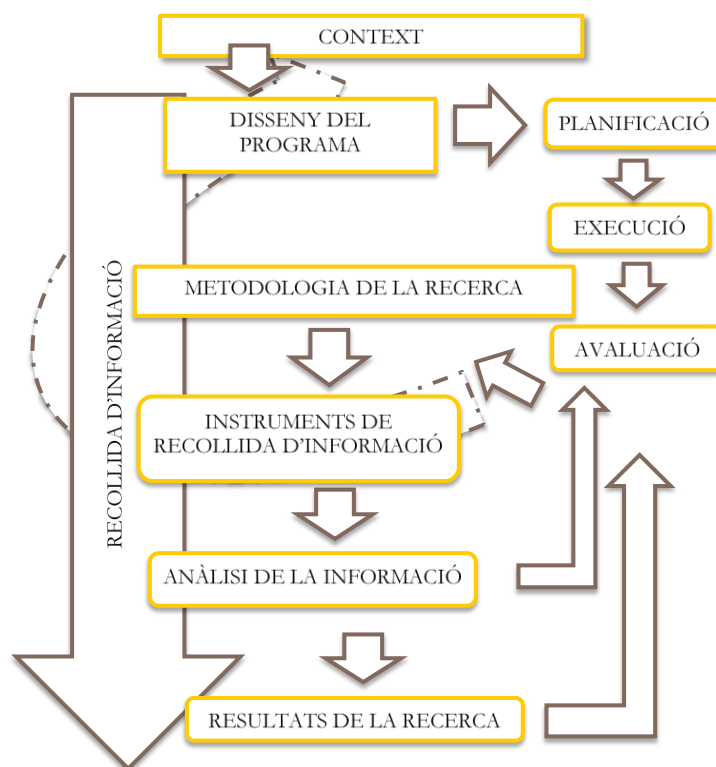


Figura 13. Estructura i organització de la recerca.  
Font: elaboració pròpia.

El conjunt de l'avaluació dels programes –feta pels equips d'intervenció i estudiants– i el rol de la investigadora com a avaluadora dels casos han permès recollir la informació necessària enfocada a la rellevància i a la pertinença de l'estudi per elaborar el treball de camp de la recerca, i s'ha constituït com un element que ha contribuït a l'avaluació final de cada un dels programes desenvolupats. La rellevància s'evidenciarà en l'observació i l'anàlisi dels fets particulars relativament desconeguts del primer cas, que van ser aportacions rellevants per a l'observació i l'anàlisi del segon cas, amb la finalitat de donar resposta als objectius de la recerca.

### 5.2.2. Criteris de selecció dels casos

La selecció dels casos respon al criteri de la *lògica de l'experiment*. S'ha escollit un cas, «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe en les escoles de l'Alto Bio Bio» a Xile, per comprovar, verificar o rebutjar el que hem trobat en un altre cas, el programa «els somriures dels casals» a les escoles rurals del sud-est del Marroc. «L'interès per escollir els dos casos no és per analitzar-los en profunditat, sinó per contrastar-los i confrontar-los amb l'objectiu de millorar el coneixement de la realitat, construir teories noves o contribuir en alguna de ja existent» (Coller, 2000: 76). Tractarem de trobar exemples, il·lustracions i evidències que mostrin quines implicacions comporta per a l'educació superior la inclusió de metodologies de caràcter innovador en l'ensenyament, els aprenentatges, l'adquisició de competències dels estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat, així com les implicacions i aportacions que representa aquest tipus de metodologies d'intervenció social per a la comunitat.

Un altre dels criteris que adoptarem és el de saturació, que assenyala que el segon cas estudiat no permet conèixer millor el procés o objecte a estudiar. Alguns autors parlen de *saturació teòrica*. En l'estudi presentat es tria aquest criteri per entendre que la saturació es troba en l'anàlisi de les dades.

### 5.2.3. La sincronia i la diacronia de la recerca

Des del punt de vista temporal, es va tenir clar des dels inicis de la recerca que l'especificitat de l'àmbit d'intervenció comportava uns quants desplaçaments internacionals durant l'estudi. La recollida d'informació i valoració del procés d'aprenentatge dels estudiants, els efectes de l'execució del projecte a la comunitat i les implicacions per a l'educació superior dels programes desenvolupats no podia limitar la recerca ni les condicions de treball (Domínguez i Coco, 2017). S'havia de traçar un plantejament de la recerca que optimitzés els recursos i alhora oferís una visió longitudinal de l'estudi en totes les seves fases.

Al mateix temps, l'arc temporal dels dos estudis de cas representa un dinamisme en si mateix. Les dues experiències presenten una distància en el temps entre el moment del disseny de la recerca i la recollida de dades. Així, s'ha tingut en compte la variable del temps en l'anàlisi de l'evolució de la intervenció social i el servei, els contextos organitzatius, la rellevància, la pertinença i la participació en les dues experiències, de manera que s'ha pogut copsar el canvi en les dinàmiques i identificar els factors –interns i externs– que havien influït en algunes transformacions.



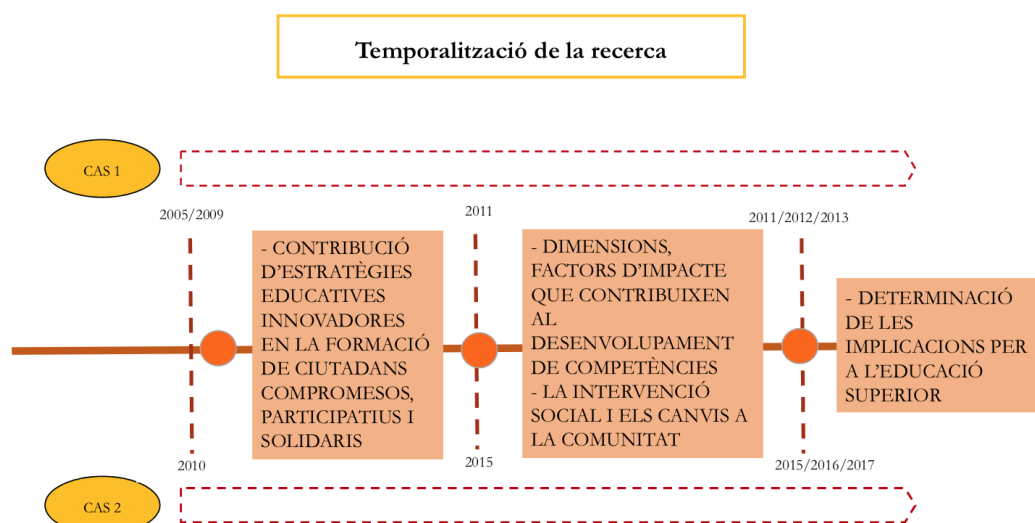


Figura 14. Temporalització de la recerca.  
Font: elaboració pròpia.

#### 5.2.4. Disseny de la investigació comparativa dels casos

L'enfocament previ a la recerca encamina l'estudi a convertir-se en un «examen d'un exemple en acció» (Walker, 1983: 45), seguint un procés de descripció holístic que permet la comprensió de tot el sistema que es troba en acció (Feagin, Orum i Sjoberg, 1991; Pérez Serrano, 1994). Per acomplir la dinàmica d'estudi proposada, s'agafa un conjunt d'interpretacions que revelen les virtuts, defectes, encerts i errors dels programes, i emfatitzen en la qualitat de les activitats i processos amb un caràcter interpretatiu, biogràfic, constructivista i d'aplicació del principi de relativitat, segons es necessiti. Així, s'obté un relat narratiu i interpretatiu (Stake, 2010), en què el context es considera un «objectiu bàsic [per] comprendre el significat d'una experiència» (Pérez Serrano, 1994: 81). L'enfocament biogràfic, emprat en algunes ocasions, orienta la comprensió i s'il·lustra amb idees representatives dels possibles eixos d'anàlisi. Alhora, la mirada constructivista de la realitat en la interacció de tres realitats farà emergir la interpretació de la investigadora. El principi de relativitat orienta a destriar entre les diferents interpretacions formulades pels actors de la recerca, tot i que es considera que totes són valuoses (Stake, 2010). L'estructura i la construcció de cada cas estudiat ajuda a comprendre les categories d'anàlisi dissenyades del fenomen investigat, i del qual serà impossible separar les variables d'estudi (Yin, 1989). Tot i això, es desgranen les especificitats, particularitats i complexitats dels dos casos estudiats, que per si mateixos ja posseeixen un valor (Ragin i Becker, 1992; Stake, 2005).

En el procediment descrit, atendrem que pot existir una mirada esbiaixada de la investigadora en l'anàlisi, en l'intent de generalitzar a partir de l'estudi dels dos casos. Malgrat aquest risc evident, la naturalesa comparativa de tots dos estudis permetrà la compilació d'informació sobre les realitats estudiades, al mateix temps que avaluem la pertinença del cas (Coller, 2000). A partir d'un coneixement bastant ampli sobre la temàtica i els programes duts a terme es dissenya la metodologia a seguir per a la investigació, planificant-la en tres fases.

En la PRIMERA FASE es contextualitzen els aprenentatges, aportacions i contribucions de les dues metodologies estudiades, l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament dels dos programes en l'educació superior.

En una SEGONA FASE s'analitzen les dimensions, els factors d'impacte, el procés d'aprenentatge dels estudiants i les competències desenvolupades, així com s'estableixen els components que generen canvis en la comunitat. Els estudiants descriuen el procés d'aprenentatge de forma autocrítica, relativa i constructiva. En aquesta etapa els estudiants valoren les necessitats, motivació i expectatives que suposen la participació en els projectes d'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament. Interessa recopilar informació del procés d'aprenentatge dels estudiants que participen en el programa. És una recollida de dades de tipus estàtic i dinàmic en la qual es duen a terme entrevistes en profunditat, grups de discussió, i qüestionaris en el segon cas. Interessa saber per la veu dels protagonistes de les accions –docents, estudiants i comunitat– els seus sabers sobre l'experiència viscuda, els rols desenvolupats, la valoració de les accions, possibles noves línies d'actuació gràcies a la retroalimentació passant per la validació de les dades. Aquesta forma de recollida de dades ha permès fer una reconstrucció del procés a partir de la informació reunida en diferents moments i situacions viscudes al llarg d'un període temporal.

En una TERCERA FASE, un cop recollides les dades de les experiències i sistematitzades, s'identifiquen i comparen els dos casos, es troben punts en comú i diferències per proposar unes idees bàsiques en relació amb les aportacions i impactes dels projectes o programes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament en l'educació superior.

Per complementar la informació, al final de la recerca la investigadora fa una indagació –moment estàtic, per contrastar la informació obtinguda– per mitjà de tècniques qualitatives de l'opinió d'experts, professionals i docents sobre l'execució de l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament en l'educació superior com a estratègia d'ensenyament-aprenentatge.

A continuació, en la següent imatge es mostra el disseny de la recerca de l'estudi comparatiu dels casos i les corresponents fases.

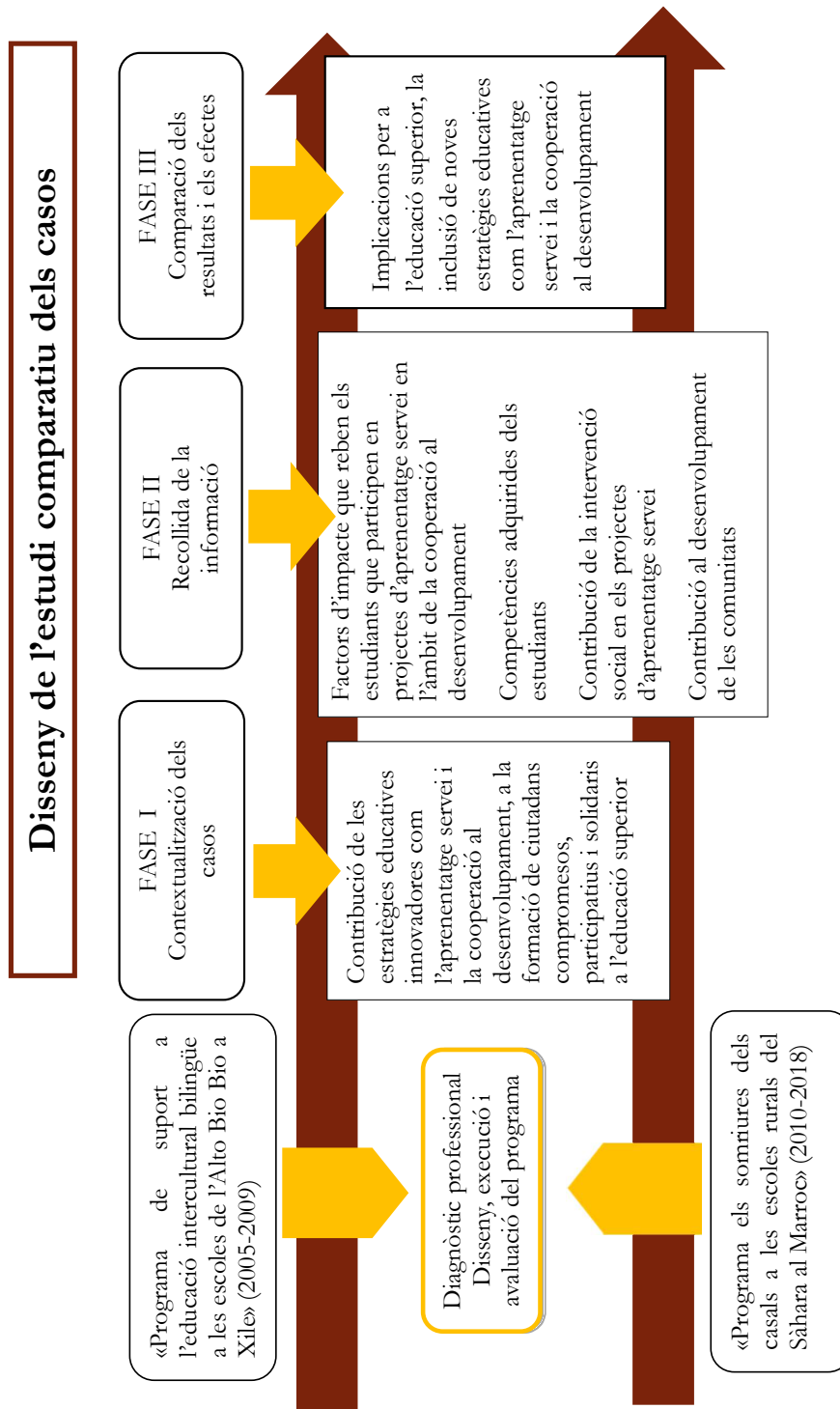


Figura 15. Disseny i objectius de l'estudi comparat dels casos.

Font: Elaboració pròpia.

### **5.2.5. Participants de la recerca qualitativa i mostra quantitativa**

Formen part l'estudi els participants dels dos programes presentats. Es recull informació qualitativa de 95 individus participants de les dues experiències. La selecció dels elements i determinació del gruix dels participants en la recerca s'ha fet segons el criteri de la investigadora, la intuïció i la seva experiència. Com que es tracta d'una recerca eminentment qualitativa, s'han seleccionat uns participants rics per proporcionar informació (Ruíz de Olabuénaga, 1999). D'aquesta manera la predisposició i l'interès en el projecte, la possibilitat d'accés als informants clau, i el criteri estratègic de seleccionar aquelles persones que mostren més interès per la metodologia de l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament, amb una visió crítica i compromesa amb la realitat social d'intervenció i formativa, puguin oferir una versió més fidedigna de les realitats estudiades.

La mostra quantitativa recull informació de 41 individus que han participat en el segon estudi de cas responen a qüestionaris que contempnen preguntes dicotòmiques, admetent dues alternatives de respostes, mútuament excloents, i preguntes politòmiques que permet diverses alternatives de respostes, o respostes múltiples (Torrado i Vilà, 2014).

### **5.2.6. Categories i subcategories d'anàlisi de la recerca**

La revisió bibliogràfica del marc teòric ajudarà a focalitzar unes dimensions d'anàlisi per a la construcció d'un sistema de categories inicials d'anàlisi del treball de camp (Guisande, 2006; Hernández *et al.* 2008). Les primeres categories comencen a aparèixer en la redacció d'una llista de conceptes, interpretacions i proposicions identificats en un primer moment –se n'han identificat més de 150–, que es van polint fins a obtenir un nombre de conceptes significatius per a l'anàlisi. Aquesta primera classificació va permetre copsar les categories procedents del marc teòric i les que procedien del projecte d'intervenció comunitària del primer cas. Finalment, i a mesura que s'ha avançat en la codificació, s'han perfilat en unes categories i subcategories d'anàlisi de caràcter més inductiu, cosa que ha permès afegir, suprimir, expandir i redefinir-les.

L'elaboració d'aquesta tasca s'ha fet a través de la redacció d'unes proposicions i temes recurrents de converses estretes de les primeres entrevistes, observacions, etc., la inclusió del marc teòric i de l'avaluació prèvia de la investigadora de cada un dels programes. D'aquesta manera, novament són revisades després d'haver-les codificat i destriat, ajustant-se a les categories i subcategories finals. En la següent taula es descriu la relació de les categories i subcategories d'anàlisi amb els objectius de la recerca.

OBJECTIUS	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
<p><b>Proposar noves perspectives a les estratègies educatives com l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament en la formació de ciutadans compromesos, participatius i solidaris a l'educació superior.</b></p>	<p>Incidència a l'educació superior de l'aprenentatge servei i l'educació i la cooperació al desenvolupament.</p>	<p>Responsabilitat L'emergent responsabilitat social de la universitat.</p>
	<p>Estratègies d'ensenyament-aprenentatge a l'educació superior.</p>	<p>El treball en equip i la interdisciplinarietat.</p>
	<p>Organització dels equips.</p>	
	<p>La construcció de confiança.</p>	
	<p>Relacions interpersonals.</p>	
	<p>Comunicació intercultural.</p>	
	<p>Desconstrucció i construcció de sabers.</p>	
	<p>El docent com a facilitador d'aprenentatges.</p>	
	<p>Continguts educatius per al desenvolupament humà, social i sostenible.</p>	<p>Interculturalitat.</p>
	<p>Relació entre teoria i pràctica.</p>	
<p>Conèixer la realitat social.</p>		
<p>Desigualtats socials.</p>		
<p>Drets de les persones.</p>		
<p><b>Identificar els factors i l'impacte que reben els estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament i les competències adquirides.</b></p>	<p>Impacte en l'alumnat i desenvolupament de competències.</p>	<p>Presa de decisions.</p>
		<p>Reflexió i apoderament dels estudiants.</p>
		<p>Consciència social i procés de canvi.</p>
		<p>Interacció estudiants-comunitat.</p>
		<p>Experiència significativa.</p>
		<p>Participació, compromís i implicació.</p>
<p>Desenvolupament de valors.</p>		
<p><b>Valorar de quina manera la intervenció social en els projectes d'aprenentatge servei contribueix al desenvolupament de les comunitats que participen en processos de canvi.</b></p>	<p>Reconeixement de la comunitat i apoderament comunitari.</p>	<p>El treball social i la visió global de la intervenció.</p>
		<p>Coresponsabilitat.</p>
		<p>Reconeixement de les necessitats de la comunitat.</p>
		<p>Agents de desenvolupament local.</p>
		<p>La creació de xarxes comunitàries.</p>

Taula 19. Objectius, categories i subcategories.  
Font: elaboració pròpia.

### 5.3. ESTRATÈGIES I TÈCNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Un estudi de cas abraça una diversitat de fonts i tècniques de recollida d'informació i anàlisi de dades, tant quantitatives com qualitatives (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez *et al.*, 1996; Cebreiro López i Fernández Morante, 2004), estructurades o no estructurades, que permet i requereix la triangulació de la informació recollida per evitar la mirada esbiaixada de l'investigador (Arnal *et al.*, 1994; Pérez Serrano 1994; Cebreiro López i Fernández Morante, 2004; Stake, 1995).

En la present recerca posem en relleu que la recollida de dades no s'inicia en el moment precís que comença la recerca, sinó que els antecedents, la participació en els casos, el coneixement d'altres casos, les primeres impressions, les avaluacions de cada cas, etc., són les primeres dades recollides durant els contactes primerencs amb la realitat, en què es duen a terme les pràctiques dels estudiants o el servei, segons correspongui a cada estudi. Les primeres impressions s'han perfeccionat o substituït al llarg del disseny de la recerca en la mesura que ha estat necessari. La contextualització de forma àmplia inclou preguntes sobre el context, la comunitat, les referides als objectius dels programes, l'execució i l'avaluació. La contextualització obre l'espai per donar resposta als objectius de la recerca, l'ampli ventall d'informació ofereix a la investigadora un coneixement més ric de la situació per cercar la informació adequada per a l'estudi de cada cas. En aquest sentit, la postura ontològica, epistemològica i l'experiència en l'hàbit de l'observació i la reflexió condueix a atendre allò que és digne d'atenció i l'obligació d'extreure conclusions que siguin significatives per donar resposta a la pregunta de recerca. Atenent aquestes consideracions, la recollida de dades ens facilitarà «una major comprensió del context d'aplicació del programa, donant pas a aplicacions més inductives d'anàlisi, captar alguns elements que passen desapercebuts per la resta de les persones participants, obtenir dades que no s'obtidrien per mitjà d'altres tècniques aïllades...» (Patton, 1987: 73-74).

Seguidament, es descriuen diferents instruments, tècniques i estratègies utilitzades per descriure, valorar, interpretar i analitzar les dades obtingudes a fi d'organitzar-les de tal forma que facilitin l'elaboració d'un arxiu de dades per a l'anàlisi dels resultats de cada cas, tot i que tots dos estudis no presenten la mateixa estructura de recollida d'informació, essencialment deguda la diferència contextual, social, organitzativa, temporal i estructural pròpia de cada programa. Malgrat la diferència existent, comparteixen trets i característiques comuns que són l'objecte de la investigació, que brinden elements d'anàlisi comuns per a la proposta final.

CRITERIS DE RECOLLIDA DE DADES	TÈCNIQUES
<b>Descripció contextualitzada de cada un dels estudis de cas situat com el principal valor que revelarà les relacions particulars del cas i el seu context, i aportarà eines per a la descripció del context universitari i el context local d'intervenció oferint una visió total del fenomen d'ambdós casos.</b>	Observació participant, diari de camp, diari de la investigadora i l'anàlisi documental, memòries, documentals.
<b>Explicació de la investigadora dels fenòmens contemporanis, la seva implicació i el seu rol en la permanència en el camp de manera perllongada en el temps, distinta en els dos estudis presentats, així com els processos de negociació que s'han donat entre la investigadora i els participants de forma permanent.</b>	Observació participant, diari de camp i diari de la investigadora, anàlisi documental.
<b>Anàlisi de les relacions i interaccions dels diferents actors que han participat en el procés.</b>	Observació participant, entrevistes grupals, informals, grups de discussió.
<b>Descripció densa i fidel de la participació dels estudiants d'aprenentatge servei en els programes i projectes en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament.</b>	Observació participant, diari de camp, memòries i informes de reflexió i avaluació, entrevistes, grups de discussió i enquestes.
<b>Anàlisi dels sabers de professionals, docents i membres de la comunitat sobre la implicació i l'aplicació de la metodologia d'aprenentatge servei i de la cooperació al desenvolupament, en l'ensenyament universitari i la repercussió en la societat.</b>	Entrevistes en profunditat a informants clau i membres de la comunitat.
<b>Complementació de la informació d'experts, docents i professionals sobre l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament.</b>	Entrevistes en profunditat

Taula 20. Criteris i tècniques de recollida de dades.

Font: elaboració pròpia.

Tot seguit descrivim l'instrument emprat per recollir la informació de cada cas, els perfils dels entrevistats i qüestionaris, el nombre de participants i la temporalització.

<b>INSTRUMENT, PERFIL, NOMBRE I TEMPORALITZACIÓ CAS 1</b>			
<b>Observació participant</b>	Estudiants, membres de l'equip i membres de la comunitat	5	setembre-octubre 2011
<b>Entrevistes en grup</b>	Estudiants en pràctiques de la Universidad Tecnológica Metropolitana	1	setembre-octubre 2011
	Nens de l'Escola Ralko Lepoi	1	
	Estudiants en pràctiques de la Universitat Ramon Llull	1	gener 2012
<b>Entrevistes informals</b>	Estudiants, membres de l'equip i membres de la comunitat	5	setembre-octubre 2011
<b>Entrevistes en profunditat</b>	Director del Programa UTEM	1	setembre-octubre 2011
	Coordinador del Programa UTEM	1	
	Tècnics d'Educació de la Municipalitat de Ralko Lepoi	2	
	Responsables del Programa d'EIB	2	
	Professors de l'Escola Ralko Lepoi	2	
	Educadors Tradicionals	10	
	Estudiants en pràctiques UTEM	3	
	Estudiants en pràctiques URL	13	

Taula 21. Instrument, perfil, nombre i temporalització recollida de dades CAS 1.  
Font: elaboració pròpia.



**INSTRUMENT, PERFIL, NOMBRE I TEMPORALITZACIÓ CAS 2**

<b>Observació participant</b>	Estudiants, membres de l'equip i membres de la comunitat	6	gener-agost 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017
<b>Grups Discussió</b>	Grup discussió estudiants ApS i voluntaris	2	gener-agost 2014/2015
	Grup discussió estudiants ApS i voluntaris	2	gener-agost 2015/2016
<b>Entrevistes en profunditat</b>	Entrevistes a estudiants d'aprenentatge servei, voluntaris i professionals	25	gener-agost 2017
<b>Entrevistes informals</b>	Estudiants, membres de l'equip i membres de la comunitat	10	agost 2014-agost 2017
<b>Qüestionaris</b>	Qüestionaris a estudiants ApS i voluntaris	15	agost 2014/2015
	Qüestionaris a estudiants ApS i voluntaris	26	agost 2015/2016
<b>Entrevistes en grup</b>	Entrevistes comunitat	1	juliol-agost 2016
	Entrevistes monitors locals	1	agost 2017

Taula 22. Instrument, perfil, nombre i temporalització recollida de dades CAS 2.  
Font: elaboració pròpia.

**5.3.1. L'anàlisi de materials i documents**

L'anàlisi de materials i documents es considera una font important d'informació retrospectiva i referencial sobre una situació, fenomen o programa concret que ajudarà a complementar, contrastar o validar la informació obtinguda a través d'altres tècniques (Sabariego, 2001). La varietat de materials i documents identificats com a cultura material contribuiran a comprendre les situacions, els documents escrits i els símbols, les interaccions, etc. (Hodder, 1994). Concretament ens referim a materials i documents institucionals de les universitats i organitzacions no governamentals nacionals i internacionals, fotografies i vídeos, materials didàctics elaborats a partir de l'execució de cada un dels projectes, informes i memòries elaborats per equips i estudiants, i productes elaborats pels protagonistes de les accions.

- **Anàlisi dels documents referents a les universitats.** Aquests documents permetran una major comprensió de la importància del marc institucional en què s'acullen les propostes d'una universitat socialment responsable orientada al desenvolupament humà, social i sostenible. Faciliten una major comprensió de la importància de la inclusió de l'aprenentatge servei, la cooperació al desenvolupament, la formació i la responsabilitat social universitària.
- **Informes dels equips.** Memòries i informes elaborats pels equips d'intervenció formats per professionals i estudiants resultants de les avaluacions dels projectes desenvolupats.

- **Fotografies i vídeos.** Aquestes fonts d'informació il·lustren en moments específics les notes de camp o entrevistes, com a element referencial, per proporcionar evidències per a la credibilitat, evitant la mirada esbiaixada i les percepcions de la investigadora. S'utilitzaran bàsicament per il·lustrar i situar el context, a condició que les persones implicades donin el seu consentiment.
- **Productes elaborats pels protagonistes de les accions.** Són materials que sorgeixen de la dinàmica produïda a l'interior del projecte. Material d'anàlisi i de reflexió valuosa pel docent i una font molt rellevant dels progressos que es poden obtenir amb l'aplicació de l'aprenentatge servei, les competències desenvolupades, l'apoderament de la comunitat i dels estudiants, els aprenentatges adquirits, així com les implicacions per a l'educació superior.

### 5.3.2. L'observació participant i el diari de camp d'autoreflexió

L'observació representa la forma més bàsica i antiga d'investigació. Aquesta tècnica de caràcter qualitatiu constitueix el desenvolupament d'un procés social en tota la seva complexitat. L'observació naturalista en essència se situa en el context, entre les persones participants que actuen de forma natural i quotidiana (Adler i Adler, 1994). És la tècnica d'investigació clau entesa com un procés que es desenvolupa sense predisposicions de la investigadora.

L'observació és el procés de «contemplar sistemàticament i detinguda com es desenvolupa la vida social, sense manipular-la, tal com discorre per si mateixa» (Ruiz de Olabuénaga, 1999: 125). En la recerca es fa una observació intencional i sistemàtica de la complexitat de les situacions socials, que inclou diversos sentits. Per aquest motiu, el sistema de registre a través de la recollida de notes de camp com a sistema narratiu preveu l'acompanyament en algunes sessions de gravacions d'àudio i de fotografies –sistema tecnològic<sup>27</sup>. L'observació es porta a terme a partir de les converses amb els actors –professors, professionals, estudiants...–, segons les indicacions i necessitats.

La conceptualització del marc teòric i algunes observacions primerenques determinen les pautes d'observació, perquè aporten elements per establir relacions entre esdeveniments observats o per explorar-ne uns altres d'específics. Les investigacions es basen en categories descriptives que s'ajusten en el transcurs de la recerca. Les observacions s'han dut a terme en diferents graus de sistematització i tenen l'objecte d'esbrinar les conseqüències que produeix en la pràctica educativa la implantació de metodologies innovadores i en el seguiment dels estudiants en el seu procés d'aprenentatge, així com els canvis produïts en la comunitat.

L'observació participant, a més de subministrar informació essencial a la investigadora, ha orientat l'elaboració dels diferents instruments d'investigació –entrevistes, grups de discussió i qüestionaris, o la conducció d'entrevistes. S'observen aspectes relacionats amb la participació dels estudiants durant el servei: les sessions formatives del grup petit, les sessions de debat i grups de discussió, les reflexions del grup, etc., així com les actituds i habilitats desenvolupades en el procés d'aprenentatge. No importa tant la quantitat i freqüència dels fets observats com la qualitat descriptiva basada en l'observació lliure i prolongada que es desenvolupa en les diferents fases i etapes del procés de

---

<sup>27</sup> Notes de camp, narracions, gravacions d'àudio i fotografies.

recerca. Es distingeixen dos tipus d'observació participant. En una primera fase l'observació serà no estructurada, es compta a partir d'esquemes per observar allò que mereix una particular observació (Ander Egg, 1995). En una segona fase, l'observació activa de la investigadora permetrà captar els fenòmens i objectius planificats, així com el sentit subjectiu dels comportaments socials, impossibles de conèixer i comprendre sense aquest tipus d'observació participant (Ander Egg, 1995). A través de l'observació participant s'ha obtingut informació, d'una manera progressiva, i una definició de cert «perfil» de persones que poden ser informants clau considerant la posició social ocupada dins de la comunitat i les aportacions que poden fer a la recerca. No existeix a priori un nombre determinat d'informants clau ni característiques especials d'aquests, sinó que hem creat un clima de confiança per fer efectiva la recerca. L'entrada al camp en l'observació participant comporta l'esperança d'establir relacions obertes amb els informants, que implica crear una interacció social que permeti la recollida de dades formant part d'una manera no intrusiva de l'escenari amb l'objectiu de construir un bon *rapport*<sup>28</sup> (Taylor i Bogdan, 2008).

- El **diari de camp de la investigadora**<sup>29</sup> és un diari autoreflexiu que recull observacions, reflexions, interpretacions, hipòtesis i explicacions d'allò que ha succeït. El diari d'investigació reflexiva permet registrar les idees, converses amb altres investigadors, concepcions sobre el procés d'investigació i qualsevol altre aspecte relacionat amb el projecte i anàlisi de les dades (Gibbs, 2012). S'han registrat dates, temps, lectures, processos, resultats, pensaments pertinents a la recerca, observacions, reflexions, interpretacions, hipòtesis i explicacions d'allò que succeeix. L'interès d'aquesta tècnica radica en la contribució a la millora del docent en el «desenvolupament del seu pensament, a canviar els valors, a millorar la seva pràctica. Es recolliran sentiments i creences, proporcionant una «dimensió de l'estat d'ànim» a l'acció humana» (Latorre, 2003: 60-61). El diari donarà suport a la memòria i registre de notes sobre la investigació presentada per una reflexió posterior; a un registre d'anècdotes i observacions passades, de converses informals i impressions subjectives i a un relat autoreflexiu amb el propòsit d'examinar l'experiència per a una millor comprensió de les interpretacions de la investigadora (McNiff *et al.*, 1996).
- **Notes de camp**<sup>30</sup>. És un instrument emprat per complementar el diari de camp de la investigadora, redactat en el mateix moment de l'acció, sense una estructura o planificació, solen ser obertes, soltes, sense regles i desordenades. S'han escrit com una forma de representar un esdeveniment per explicar-lo, i són descriptives del que han fet o dit les persones. Aquest gruix d'informació passarà a formar part d'una «col·lecció d'escrits», que seran la base de l'anàlisi qualitativa i proporcionaran exemples per elaborar l'informe (Gibbs, 2008). Les notes registrades inclouen la descripció etnogràfica, que en algunes ocasions se sistematitzen de manera clara i detallada a partir de les dades obtingudes. Les

<sup>28</sup> Aquest terme no té una definició fàcil. Taylor i Bogdan ho interpretarien per comunicar el sentiment de simpatia cap als informants i que l'acceptin com a sincera; aconseguir que les persones «s'obrin» i manifestin els sentiments sobre altres persones o escenaris; ser vist com un personatge inobjectable; compartir el món simbòlic dels informants, el llenguatge i les perspectives, mostrar-se humil; ajudar la gent, entre altres. Tot i així, el *rapport* apareix lentament, i aquest, juntament amb la confiança, pot créixer o disminuir durant el transcurs del treball de camp (Taylor i Bogdan, 2010).

<sup>29</sup> A l'Annex 2, trobarem el disseny del «Diari de camp».

<sup>30</sup> A l'Annex 3, trobarem el disseny del «Notes de camp».

notes de camp han permès prendre notes abans, durant i després del treball de camp: descriure escenaris, esdeveniments, persones, llenguatge no verbal i experiències; fer un esborrany d'aspectes per tractar en les entrevistes en profunditat i reprendre en cas de ser necessari; recollir notes sobre expressions rellevants durant les converses; registrar els comentaris o interpretacions observades o de les entrevistes informals; anotar noms, adreces, referències o altres dades concretes com paraules o expressions en la llengua originària; dibuixar objectes, animals o figures, entre altres que puguin sorgir. Aquesta tècnica ha contribuït a obrir-me als imprevistos i al que és inesperat, a veure el fenomen tal com és, sense mediació o focalització prèvia (Latorre, 2003). L'objectiu és disposar de narracions i reflexions produïdes en el context de la forma més exacta i completa possible, així com de les accions i interaccions amb les persones.

### 5.3.3. Les diferents modalitats d'entrevistes

Fins al moment s'ha prioritzat la mirada, la percepció i la interpretació de la investigadora en les tècniques d'observació. Les diferents tècniques de conversa centren tota l'atenció en la perspectiva dels participants. En les entrevistes distingirem entre les entrevistes en profunditat, les entrevistes informals, les entrevistes a informants clau, les entrevistes a experts, les entrevistes en grup i els grups de discussió. L'objectiu és comprendre la realitat a partir dels mateixos implicats.

- **Entrevista informal als membres de la comunitat**, constitueix una tècnica que proporciona resultats significatius en el desenvolupament d'un estudi de caràcter etnogràfic i interpretatiu, juntament amb l'observació participant. Si bé és cert que l'observació directa permet verificar les dades en la recollida d'informació, el registre de respostes a preguntes de caràcter informal a certs informants és una alternativa vàlida davant la impossibilitat d'observar un determinat esdeveniment o per completar-ne l'observació. De fet, els grups informals sovint han subministrat informació més rellevant, deguda la seva informalitat. Aquestes trobades conversacionals han proporcionat un espai de més llibertat per tractar diferents temes que s'han detectat durant l'observació participant. Per a aquest tipus d'entrevista es disposava d'una guia sense ser un protocol estructurat que va proporcionar una llista d'aspectes per tractar amb els informants. En alguns casos aquestes entrevistes van ser registrades en les notes de camp o diari de la investigadora.
- **Entrevistes en grup**, fetes a membres de l'equip d'intervenció, estudiants d'aprenentatge servei i monitors locals. Permeten estalviar una mica de temps a l'hora de programar les diferents entrevistes, d'igual manera que es mostra com una forma d'entrevista menys intimidadora als entrevistats.
- **Entrevista en profunditat als informants clau i als estudiants d'aprenentatge servei**<sup>31</sup>, s'han fet entrevistes qualitatives en profunditat, obertes, flexibles i dinàmiques, no directives, no estructurades ni estandarditzades (Taylor i Bogdan, 1987) dirigides a comprendre les perspectives dels informants respecte a les seves vides, experiències i situacions expressades amb les seves pròpies paraules (Taylor i Bogdan, 2010). Les

---

<sup>31</sup> A l'Annex 4 trobarem el guió de les «Entrevistes en profunditat» i en l'Annex 5 el guió de les «Entrevistes als estudiants d'aprenentatge servei».

confiances mútues generades durant tot el procés proporcionen la possibilitat de comptar amb els informants clau que ofereixin informació rellevant per elaborar la investigació. Les informacions obtingudes procedeixen dels professionals, dels membres de l'equip i de bona part dels estudiants d'aprenentatge servei participants dels programes. Contenen opinions sobre la motivació, implicació i compromís en la participació del projecte, els aprenentatges, el servei realitzat, les implicacions i les competències que han desenvolupat, la participació o el fet de formar part de l'equip d'organització, i la influència posterior en el món laboral i personal.

- **Grups de discussió dels estudiants d'aprenentatge servei**<sup>32</sup>. Es presenta com a estratègia de reflexió en diferents moments del procés en el qual participen els estudiants d'aprenentatge servei. Es discuteix sobre l'avançament en el procés de participació, implicació, compromís, competències desenvolupades, consciència social i global, etc. La interacció generada entre els diferents membres que formen part del grup respondrà a les idees i comentaris sorgides en la discussió (Krueger, 1991).

#### 5.3.4. Els qüestionaris als estudiants

L'entrevista no és l'única eina per recollir dades, també el qüestionari és una valuosa font d'informació que consisteix en un conjunt de preguntes respecte a una o més variables a mesurar. Aquesta eina quantitativa es dissenya concretament en la recerca amb l'objecte de complementar i ampliar la informació obtinguda de forma qualitativa, que d'altra manera no s'hauria pogut contrastar respecte a les metodologies d'ensenyament-aprenentatge, el treball amb la comunitat, els valors i les competències desenvolupades pels estudiants. Amb les preguntes dissenyades en el qüestionari es pretén donar resposta a aquells eixos, dimensions i variables que apareixen en l'anàlisi qualitativa del primer i segon estudi de cas. L'anàlisi quantitativa per mitjà del qüestionari, en el segon estudi de cas, es mostrarà com un complement de la informació obtinguda amb l'anàlisi qualitativa.

La mostra recollida en els qüestionaris correspon a dos cursos acadèmics, 2014-2015 i 2015-2016. Un total de 41 qüestionaris recullen les opinions d'estudiants que han participat en el programa d'aprenentatge servei «els somriures dels casals». A continuació es descriuen les variables del «*Qüestionari a estudiants d'aprenentatge servei*»<sup>33</sup>, dels que obtindrem una resposta dicotòmica de si o no, o bé una resposta múltiple.

<sup>32</sup> A l'Annex 6 trobarem el guió dels «Entrevistes en Grup a Estudiants».

<sup>33</sup> En l'Annex 7 es pot consultar el «Qüestionari a estudiants d'aprenentatge servei».

DIMENSIONS	VARIABLES	ÍTEMS
<b>Metodologies d'ensenyament-aprenentatge (ApS i cooperació)</b>	Implantació de noves metodologies d'aprenentatge a la Universitat	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Elements afavoridors d'un projecte aprenentatge servei	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 5 opcions de resposta múltiple (cohesió social, creació de xarxes, creació de vincles, transformació social, treball cooperatiu)
	Valors que afavoreix l'aprenentatge servei	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 6 opcions de resposta múltiple (solidaritat, interculturalitat, reciprocitat, responsabilitat, participació, respecte)
	Formació sobre diversitat cultural i social (cooperació)	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Elements afavoridors de la cooperació al desenvolupament	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 8 opcions de resposta múltiple (respecte, igualtat, solidaritat, participació ciutadana, transformació social, interculturalitat, reciprocitat, responsabilitat)
<b>Valors que influeixen en una transformació social</b>	Contribució de la universitat als canvis	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Valors dels estudiants que hi intervenen	1 ítem dicotòmic (personals/professionals)
	Participació dels estudiants en els projectes d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Valors que potencien el canvi amb el treball amb la comunitat	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 8 opcions de resposta múltiple (igualtat, transformació social, solidaritat, interculturalitat, reciprocitat, responsabilitat, participació, respecte)
	Aportacions de la comunitat	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 4 opcions de resposta múltiple (reciprocitat, confiança, relacions horitzontals, treball en equip)

<b>Competències necessàries per participar en projectes d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament</b>	Competències Personals	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 6 opcions de resposta múltiple (autoconeixement i autoestima, autonomia, compromís i responsabilitat, lideratge, esforç i constància, tolerància a la frustració)
	Competències Interpersonals	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 6 opcions de resposta múltiple (comunicació i expressió, perspectiva social i empatia, diàleg, resolució de conflictes, sentiment de pertinença a la comunitat, prosocialitat i hàbits de convivència)
	Competències Pensament crític	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 8 opcions de resposta múltiple (curiositat/ motivació davant la realitat complexa, consciència i comprensió dels reptes socials, anàlisi i síntesi d'informació, obertura a altres idees, comprensió crítica i judici reflexiu, superació de prejudicis preconcebuts, presa de decisions morals, connexió de l'aprenentatge amb l'experiència)
	Competències Professionals	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 6 opcions de resposta múltiple (consciència de les opcions vocacionals, habilitats professionals concretes pròpies de l'acció, habilitats professionals concretes pròpies del servei, habilitats professionals concretes pròpies del voluntariat, preparació per al món del treball, comprensió de l'ètica del treball)
	Competències Realització de projectes	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 6 opcions de resposta múltiple (imaginació i creativitat, empena i implicació per planificar, organitzar i desenvolupar propostes, treball en equip, cerca i aplicació de respostes/solucions, reflexivitat en processos de millora, difusió i transferència d'idees)
	Competències Ciutadania i transformació social	1 ítem amb escala de mesura nominal amb 7 opcions de resposta múltiple (consciència i comprensió de qüestions socials, coneixement del context comunitari, participació en comunitat i qüestions públiques, compromís en el servei comunitari, responsabilitat ciutadana, aficions i capacitats al servei d'altres, impulsor de la justícia social i necessitat de canvi)

<b>Educació superior i responsabilitat social universitària</b>	Formació d'estudiants i realitat social	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament properes a la realitat social	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Disciplines properes a la realitat social	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Transversalitat disciplinària	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Formació humanística a les disciplines de l'educació superior	1 ítem dicotòmic (sí/no)
	Treball social i educació social com a eina de transformació social en la formació de l'educació superior	1 ítem dicotòmic (sí/no)

Taula 23. Dimensions, variables i ítem d'anàlisi quantitatiu, CAS 2.  
Font: elaboració pròpia.

Per dissenyar la variable «competències», s'elabora un qüestionari a partir de les competències proposades per Folgueires (2009) i Rubio (2010).

#### 5.4. ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ

L'anàlisi de dades se centra bàsicament en una anàlisi qualitativa de la informació obtinguda a través d'una revisió documental, d'entrevistes, observacions, diari de camp i grups de discussió transcrits íntegrament per mitjà d'un processador de text per efectuar la codificació i reducció de les dades. Compartim amb Sprandley (1980) la dificultat per concretar en una fase l'anàlisi de les dades qualitatives. El procés d'anàlisi qualitativa de la informació obtinguda dels dos casos estudiats és dissenyat per la investigadora en un procés creatiu i artístic, en el qual l'anàlisi de les dades s'ha constituït com una etapa clau del procés de recerca qualitativa unida a la recollida de la informació (Gil, 1994; Goetz i Lecompte, 1988; Taylor i Bogdan, 1987). L'anàlisi de les dades comença en la recollida de la informació en les diferents fases prèvies a la recerca, mentre es porta a terme el procés d'organització, preparació, execució i avaluació dels programes. S'estableixen relacions, interpretacions, s'extreuen significats i conclusions, en què hem pogut aprofundir per al disseny dels instruments de la recerca qualitativa, endinsant-nos en aquells que ens han semblat més interessants d'analitzar quantitativament.

En la recerca considerem l'anàlisi basada en la interpretació del discurs en què les dades tenen un sentit simbòlic, no un sentit únic (Ruiz de Olabuénaga, 1996). La interpretació es produeix a partir del procés de creació i assignació de significats en la realitat viscuda, es comprendran els actors participants, els llocs, les situacions i el temps particular des del punt de vista de l'actor, partint de les seves apreciacions. En l'anàlisi d'informació dels casos, els discursos mostren la relació entre les



interaccions de l'emissor –destinador–, i les del receptor –destinatari–, cosa que implica processos correlatius de producció i comprensió, que són objecte d'una *hermenèutica interpretativa* (Villegas, 1993). Des d'aquesta perspectiva, els textos de la recerca passen a convertir-se en l'objecte de l'anàlisi textual, i li donen vida a una dinàmica discursiva que posarà en joc a la investigadora en el seu procés de producció i al destinatari en la seva interpretació. Des d'aquesta perspectiva i considerant que l'anàlisi de dades qualitatives no preveuen una etapa concreta ni determinada en el temps, i que es produeix durant tot el procés de la recerca de forma concurrent i exhaustiva (Buendia, Colás i Hernández, 1998), dissenyem el procés d'anàlisi de les dades qualitatives segons les aportacions de Miles i Huberman (1984), posat en pràctica en els dos estudis de cas i que es detalla en el següent apartat.

Per comprendre l'anàlisi dels casos tindrem en compte la variació en l'etapa temporal de la recollida de la informació, especialment perquè el primer cas té una durada de tres anys, i el segon programa s'ha desenvolupat durant cinc anys de manera formal. Tanmateix, per comprendre l'abast del treball de camp i l'anàlisi desplegat és important considerar la diacronia i sincronia de la recerca. Amb lliçons apreses, acadèmiques i pràctiques, i l'anàlisi de dades qualitatives s'obtenen uns resultats del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe de les escoles rurals de l'Alto Bio Bio», que assentaran les bases del disseny del programa «els somriures dels casals» a les escoles rurals del sud-est marroquí. En la recerca plantejada, així com en el treball de camp dissenyat per assolir-la, interessa aprofundir en la informació d'aquells aspectes que en el primer cas destacaven i se significaven com a essencials per dur a terme projectes o programes d'aprenentatge servei de cooperació i solidaritat. Per endinsar-nos en la informació qualitativa extreta, s'incorpora una anàlisi quantitativa en el segon estudi de cas, que servirà de suport a l'anàlisi qualitativa de les dades amb l'objectiu de comprovar i contrastar algunes dades concretes.

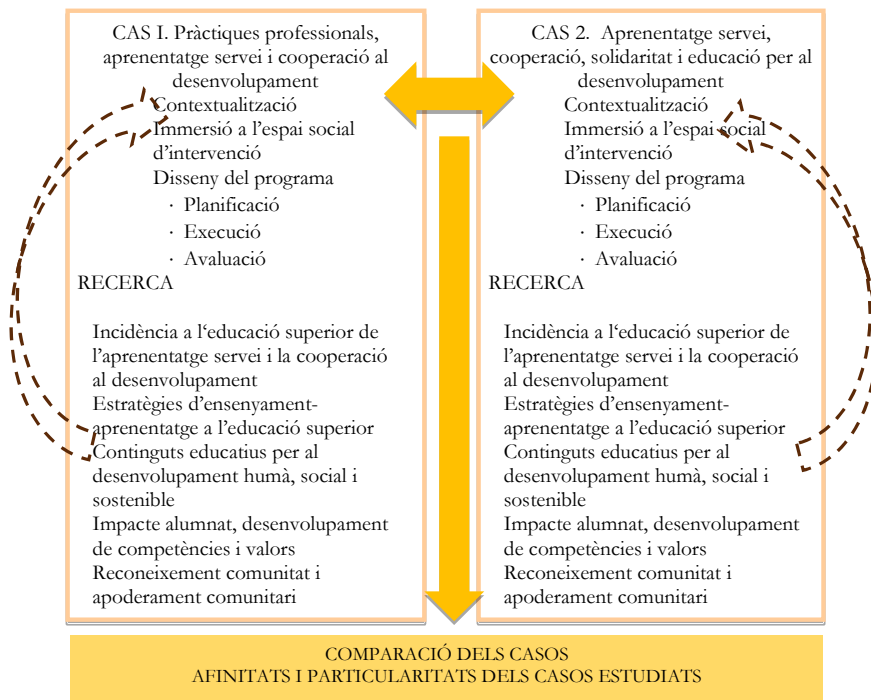


Figura 16. Disseny de l'anàlisi de la informació dels casos.

### 5.4.1. Anàlisi qualitativa de la informació

Un cop recollides les dades hem procedit a separar-les amb l'ajut del programa informàtic d'anàlisi qualitativa *Atlas/ti5*, tant en la categorització de la informació com del procés d'organització i estructuració de les dades d'acord amb el sistema de categories. La possibilitat que aporta el suport informàtic representa de forma gràfica les relacions entre categories i els seus elements, és important en la mesura que orienta l'organització i estructuració de la informació obtinguda.

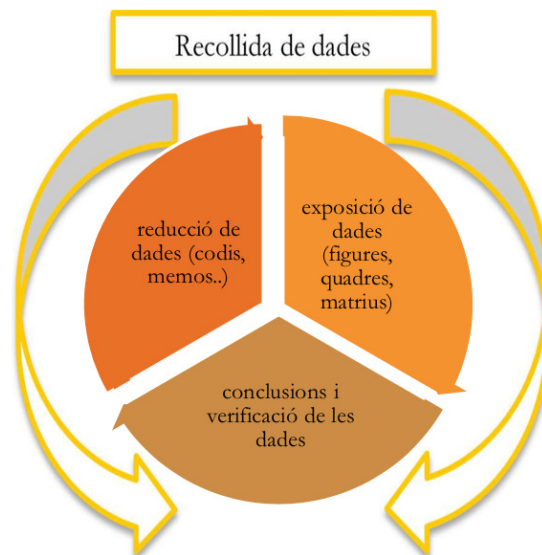


Figura 17. Procés d'anàlisi de dades qualitatives.

Font: elaboració pròpia a partir de les aportacions de Miles i Huberman (1984).

En primer lloc, es fa una tasca de reducció de les dades que ha implicat la identificació i la selecció del material obtingut per extreure la informació adequada per analitzar-lo. En aquest primer moment s'han assignat i categoritzat les dades obtingudes dividint i simplificant la informació recollida d'acord amb les diferents àrees de significat i codificació en funció dels criteris teòrics i pràctics, resums o esquemes de notes de camp. La primera reducció ha implicat seleccionar, focalitzar i extreure les dades brutes en unitats centrals de significat anomenades categories, relacionades amb els criteris temàtics, temes comuns i agrupacions conceptuals del conjunt de les narracions recollides en el treball de camp. Observarem que el sistema de categories obtingut no encaixa exhaustivament en les unitats centrals assignades, ja que algunes de les categories contenen informació irrellevant o bé perquè part de la informació pot estar continguda en més d'una categoria d'anàlisi, de manera que se superposen algunes àrees temàtiques i les aproximacions del contingut de les categories poden induir a certes dimensions (Rodríguez *et al.*, 1996).

Un cop feta aquesta tasca es porta a terme una primera segmentació dels textos en passatges o cites, codificacions, escriptura de comentaris i anotacions que passaran a codificar-se. Aquesta codificació en l'anàlisi qualitativa s'ha fet a partir de la combinació de la lògica inductiva i deductiva (Ruiz de Olabuénaga, 1999). Una primera codificació inductiva ha permès afegir, suprimir, expandir i redefinir les categories perquè els codis s'ajustessin a les dades (Straws i Corbin, 2002). Posteriorment se centra la codificació més teòrica d'allò que es pretén saber (Sabariego *et al.*, 2014). En un últim

pas per a la comparació dels casos s'han descodificat alguns dels fenòmens o establert relacions entre les diferències i similituds, tornant en moltes ocasions a les dades obtingudes de les observacions (Coller, 2000).

Una vegada analitzades les dades qualitatives es procedeix a l'expressió o transformació de les dades per mitjà de l'organització i síntesi en gràfiques o matrius que permetran obtenir una estructura global de les dades estudiades i l'elaboració de les conclusions (Sabariego *et al.*, 2014). Posteriorment es dissenyaran unes matrius que ens serviran per construir les conclusions de la recerca, a partir de la comparació dels dos casos estudiats, i es creuran grups i categories destacant les afinitats i les particularitats de cada grup<sup>34</sup>.

#### 5.4.2. Anàlisi quantitativa de la informació

L'anàlisi quantitativa és un complement que ens ajudarà a matisar i comprendre, a partir de dades descriptives, les altres dades obtingudes de les tècniques qualitatives obtingudes en el segon cas.

Una vegada recollida la informació de les diferents variables dissenyades, introduïm les dades en suport informàtic estadístic, concretament amb el paquet estadístic del SPSS 18<sup>35</sup> (Statistical Package for Social Science) (Bisquerra, 1987; Vilà i Bisquerra, 2004). L'anàlisi quantitativa es farà a partir de l'estadística descriptiva de freqüències. La idea és obtenir uns resultats d'anàlisi descriptives interessants en la comparació del que suposa una aportació des de diferents visions, formacions i experiències de vida (Bericat, 1998).

### 5.5. CRITERIS DE RIGOR CIENTÍFIC I ÈTICA DE LA INVESTIGADORA

Per referir-nos als criteris de rigor científic de la recerca compartim amb diversos autors que una recerca qualitativa s'ha de representar en criteris emergents de qualitat (Lincoln, 1995). Aquesta autora proposa que els criteris de qualitat estan relacionats entre si, reconeixent i validant les relacions entre l'investigador i les persones que participen en la recerca (Sandin, 2003). Adoptem la proposta de Creswell (1998) sobre els principals criteris de verificació per designar l'especificitat i legitimitat de la recerca, optant per procediments de validesa dels estudis qualitius a partir de la *reflexivitat*. Aquesta perspectiva, més enllà de la metodologia, es converteix en la «qüestió ideològica sobre les dimensions ètiques, polítiques, socials i personals relacionades amb la investigació» (Sandin, 2003: 197). Concretament ens referim a les predisposicions de la investigadora i a una mirada esbiaixada que pot afectar la recerca i els resultats. En la recerca es presenta la reflexivitat no solament com una activitat individual sinó com una estratègia prioritària desenvolupada en grup per fomentar la qualitat i rigor dels estudis.

D'una altra banda, els estudis de cas plantegen avantatges i també algunes limitacions amb les quals devem comptar i que hem d'arranjar en la mesura del possible. Plantejar la recerca a partir del mètode d'investigació de l'estudi de cas des de la perspectiva epistemològica de la investigadora i la funció avaluadora de caràcter interpretatiu descriptiu aconsella «narrar els casos amb una idea

<sup>34</sup> Annex 8, «Categories, subcategories d'anàlisi», Annex 9, «Codis Atles-ti5 i processament de la informació qualitativa».

<sup>35</sup> En l'Annex 10 es podrà consultar la «Matriu d'anàlisi SPSS18 i anàlisi quantitatiu».

constructivista, fet que ha permès descobrir fets i processos que donen llum a qüestions subtils» (Walker, 1983: 42-59; Arnal *et al.*, 1994: 209; Stake, 1995: 48-49), per exemple el descobriment dels projectes individuals i personals dins del col·lectiu tant d'estudiants com de membres de la comunitat, així com la participació, implicació i compromís dels joves amb les entitats on es du a terme el servei. S'han obert espais per engegar nous processos de reflexió sobre la implantació de l'aprenentatge servei al Grau de Treball Social i el debat sobre la pertinència de la inclusió d'una assignatura de cooperació al desenvolupament en el grau, en els dos casos exposats.

En un segon nivell, ha desvetllat significats profunds i desconeguts, que han aparegut en el transcurs del mateix projecte, de manera que «han orientat a la presa de decisions relacionades amb problemàtiques educatives» (Bell 2002: 22; Pérez Serrano, 1994: 99), relatives a la praxi en la intervenció comunitària i el servei en els projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament. Sobretot, ha repercutit al segon cas estudiat pel fet d'analitzar un projecte que s'està duent a terme actualment. Les realitats educatives complexes, invisibles per la quotidianitat, han pres més interès quan se n'informa i s'evidencien a l'interior de la comunitat. En el procés d'investigació es descobreixen a través de l'enteniment dels processos interns, els dilemes i contradiccions que han ajudat a reflexionar sobre les pràctiques dels estudiants, tant en la formació com en el servei en els projectes de cooperació i solidaritat, i de les potencialitats, oportunitats i fortaleses que representa per a tots els actors comptar amb estudiants que contribueixin a l'evolució del projecte, aportant concreció, intensitat i detall respecte al tema d'estudi, fet que aboca a explorar aquella cosa més profunda de l'experiència.

La reflexió sobre les possibilitats que ofereix la metodologia de l'aprenentatge servei ha obert espais per a la creació de grups d'alguns docents interessats en la proposta, contribuint a la creació de programes d'innovació docent, per exemple el «Programa d'aprenentatge servei en el Grau de Treball Social» (2015/PID-UB/005)<sup>36</sup>.

El treball es va presentar a la *Jornada del grup de doctorat de Treball Social, Serveis Socials i Política Social*, el 21 de febrer de 2017, fet que va representar una oportunitat per compartir-lo amb els companys i companyes i incloure suggeriments al procés de recerca. Es programen algunes sessions amb cinc experts en matèria d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament durant l'agost de 2017 a l'estada de recerca internacional al Centro Latino Americano de Aprendizaje Servicio (CLAYSS), a l'Argentina, al centre de recerca de la Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago de Chile (UTEM), Vicerectoria de Transferencia Tecnológica y Extensión, a América Solidaria, i a la Vicerectoria Académica de la Universidad Pontificia de Chile, a l'Amèrica Llatina. A l'octubre de 2017 s'entrevisten experts en la matèria a la Universitat de Barcelona. Les opinions d'experts ofereixen *validesa* a la recerca, així com l'oportunitat de compartir les opinions de diferents investigadors. Amb la inclusió de la veu dels experts es pretén comprendre la postura de la investigadora imparcial i objectiva en els textos exposats reconeixent que no existeix una única veritat possible.

La voluntat d'aproximació a la realitat de forma holística i global és un intent de comprendre-la en profunditat, es garanteix que les conclusions no s'esbiaixin per la perspectiva investigadora,

---

<sup>36</sup> Aquest programa desenvolupa la línia d'ApS del Grup d'Innovació docent consolidat per la Universitat de Barcelona Trans@net (GIDCUB-13/126).

es proposen diverses estratègies d'un treball prolongat, la triangulació, el material referenciat i la coherència estructural. D'una altra banda, la recollida de material de referència, com poden ser fotografies, gravacions d'àudio i vídeo per a la seva posterior transcripció literal, també pot ser considerada una bona estratègia de contrast de la informació, perquè s'evita la interpretació esbiaixada de la informació.

L'establiment de la coherència estructural en les diferents informacions, mantenint la lògica interna entre diversos elements de la investigació –objectius, metodologia, etc.– implica una estratègia que afavoreix la *credibilitat* de la recerca. Tanmateix, l'estada prolongada al camp i l'observació continuada, en què s'ha participat en els espais de formació i treball amb els estudiants i la posterior execució-avaluació del programa en els dos casos d'estudi, proporcionen la capacitat d'identificació de les característiques de les situacions més rellevants per aconseguir els objectius dissenyats per a la investigació (Guba i Lincoln, 1989). En sentit estricte, el treball de camp dut a terme per a l'estudi del primer cas es fa del setembre de 2011 a l'octubre de 2013. I en el segon estudi, el treball de camp és des de l'agost de 2015 fins a l'agost de 2018.

La *credibilitat* en la investigació qualitativa també es podrà percebre en la generació de coneixement científic, seguint diversos autors com Morse (1997) i Bartolomé *et al.* (1997). L'enfocament etnogràfic es mostra en la possibilitat d'extreure coneixement de la interpretació i del metanàlisi, estenent i ampliant «l'anàlisi jutjant el nivell de teoria que es deriva dels resultats dels treballs qualitius» (Sandin, 2003: 200). Més enllà de criteris metodològics de credibilitat en la recerca qualitativa, ens referirem al *nivell de teoria que es deriva dels resultats del treball qualitatiu*, entenent que aquesta recerca és un estudi en què es comparen dues realitats internacionals, en què s'han establert uns criteris d'anàlisi comuns i una metanàlisi teòrica.

La *triangulació* de dades és essencial per comprendre els casos, alhora que és l'estratègia més emprada per a la validació de dades i la més coneguda pels investigadors socials (Stake, 2010). Bàsicament es pot entendre com l'eina que posa en relació les perspectives dels diferents agents implicats en la recerca, inclòs l'investigador. Arias planteja que «la principal meta de la triangulació és controlar la mirada esbiaixada personal dels investigadors i cobrir les deficiències intrínseques d'un investigador singular o una teoria única, o un mateix mètode d'estudi per incrementar la validesa dels resultats» (Arias, 2000: 8). Tot i que actualment es troba enfrontada a fortes crítiques que qüestionen la seva rellevància i possibilitat de garantir-ne la credibilitat, en aquesta recerca ens sembla interessant optar per la proposta de Creswell (1998) per validar l'estudi de casos a partir de la triangulació en diferents formes. Dels cinc tipus de triangulació establerts per Dezin (1970) –de dades, d'investigadors, d'espai, de temps, de mètodes i de teories–, emprarem la *triangulació de mètodes* –diferents tècniques de recollida d'informació: entrevistes, observacions, anàlisi documental i diaris de camp. L'ús de mètodes múltiples en la triangulació pretén la combinació de les tècniques normatives i interpretatives com ara els qüestionaris, els diferents tipus d'entrevistes i les observacions. L'objectiu és establir les relacions entre els diferents tipus de dades obtingudes per mitjà de les diverses tècniques emprades durant la recollida d'informació i l'anàlisi de les dades amb la finalitat de detectar possibles errors en el procés, i per confirmar les interpretacions i conclusions de la recerca.

La *triangulació de mètodes* permet el creuament de la informació obtinguda amb els diferents instruments de recerca: l'observació participant, l'entrevista en profunditat, els qüestionaris i la revisió documental. Un cop comparades es codifiquen les dades obtingudes i s'analitzen de forma separada i més endavant es comparen novament per validar els resultats. En aquest cas, la triangulació en l'ús de més d'un mètode persegueix un mateix objectiu: comprovar-ne la validesa gràcies a l'aproximació entre els mètodes abraçant la noció de convergència entre mesures independents del mateix objectiu (Campbell i Fiske, 1959; Cohen i Manion, 1990), s'orienta a la definició dels aspectes comuns i divergents entre els dos casos estudiats. Les dades obtingudes seran una guia per generar documents sobre un mateix esdeveniment observat i encaminat a la presa de consciència i a la presa de decisions.

La comparació i triangulació de les dades ha estat primordial per trobar els elements de coincidència i els elements diferenciadors en els dos estudis de cas estudiats. La triangulació ha permès l'ús d'una gran varietat de fonts de dades, perspectives teòriques, mètodes, etc., per confirmar i contrastar dades i interpretacions amb el doble objectiu de l'enriquiment i control de qualitat (Ruiz Olabuénaga, 1999: 111-112).

En aquesta investigació, tractant-se d'una tesi doctoral, comptem amb l'auditoria de la *dependència* de dos investigadors externs com són el director i directora de tesi. Les trobades periòdiques amb els directors de tesi han permès contrastar o reconduir el procés d'investigació i arribar a conclusions vàlides, a més de la revisió de qualitat de les decisions preses en la recollida i interpretació de les dades, que suposa una garantia d'acceptació. Una altra font de verificació de la recerca és l'autoria que poden dur a terme tres doctors internacionals amb l'objecte d'obtenir la *Menció al Títol Internacional de Doctora*. L'explicació pas a pas de tots els processos seguits, dificultats, avançaments i retrocessos poden resultar una estratègia dirigida a la dependència. Aquesta anàlisi del desenvolupament del procés pot constituir el seguiment de futures revisions i rèpliques.

Afegim que el procés d'obtenció d'informació és progressiu en el temps, però arriba un moment que l'avançament es frena, i encara que es pugui generar nova informació, el volum d'aquesta es veu reduït de forma que, si la segmentació és correcta, la informació obtinguda deixa de ser significativa i es produeix una *saturació de les dades*. Aquest procés de recollida d'informació representa una validació de la recerca qualitativa; a mesura que s'ha avançat en la recerca, s'han repetit algunes de les informacions i s'han confirmat algunes dades.

D'una altra banda, la validesa de l'acció o *empowerment* és una proposta d'estreta relació entre recerca i intervenció, entre pensament i decisió (Tejedor, 1995). En aquest sentit, és important la *transformació* com a criteri de validesa en els processos de recerca-acció, així com de la «*crystal·lització del canvi*» com a indicador del nivell d'incidència o impacte en el procés (Sandín, 2003). La utilització d'unes categories i subcategories que constitueixin uns descriptors de baix nivell d'inferència és un mecanisme adequat per a la consecució d'aquest criteri.

Per acabar, la *sacredness* o experiència humana i coneixement es veu reflectida en la preocupació de la investigadora sobre la dignitat humana, la justícia i el respecte interpersonal i les possibles conseqüències socials sobre la recerca. En aquest sentit, en un consentiment informat s'obté el

vistiplau de les persones participants de la recerca per fer ús de la informació. Val a dir, però, que aquest instrument està dissenyat sota la concepció occidental de l'ús de les dades d'informació, i aquesta percepció no és la mateixa per a les persones que formen part d'altres cultures i cosmovisions, en què preval el valor de la paraula i l'honestetat de les persones. S'atorga molta més validesa al compromís oral que a l'escrit.

L'anàlisi de les dues experiències orientades a la millora de la qualitat docent, a l'estudi del procés d'aprenentatge dels estudiants i al vincle generat amb la comunitat permetrà comprendre en la fase empírica aquells elements i components emergents de dues experiències en aspectes convergents i divergents, que serviran per definir algunes línies de millora que responguin a alguns dels reptes socials i educatius exposats en el marc teòric i objectius de la recerca.

Per concloure, cal matisar que per atendre la complexitat dels reptes i oportunitats expressats en les preguntes i objectius de la recerca són necessaris models que abracin posicionaments metodològics constructivistes i relativistes. L'enfocament eminentment qualitatiu compta amb aportacions concretes de l'enfocament quantitatiu, en el segon estudi de cas. La recerca és sensible als efectes que causen en les persones que formen part de l'estudi, tracta de comprendre les perspectives dels diferents actors, i totes les opinions són valuoses, així com tots els escenaris són dignes d'estudi. La tria intencional de l'estudi de cas comparat de les dues experiències respon al compromís i implicació de la investigadora per oferir unes propostes de millora i una presa de decisions a partir d'obtenir unes similituds i diferències estretes dels programes, amb una mirada interpretativa, etnogràfica, constructivista i relativista. La mirada diacrònica i sincrònica de la recerca ajudarà a comprendre'n el disseny. Les estratègies de recollida d'informació i les tècniques dissenyades responen a la necessitat de la recerca amb l'objectiu d'incloure al màxim possible les aportacions dels diferents actors que participen en la recerca. La triangulació de les dades depurarà una possible mirada esbiaixada en la interpretació de la investigadora, i oferirà credibilitat i validesa a la recerca.

## CAPÍTOL 6.

# **PRÀCTIQUES INTERNACIONALS PROFESSIONALS EN L'ÀMBIT DE COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT. «PROGRAMA DE SUPORT A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL BILINGÜE A LES ESCOLES DE L'ALTO BIO BIO» A XILE**

### INTRODUCCIÓ

Per iniciar el capítol és necessari un emmarcament institucional universitari per situar i comprendre el cas en totes les seves dimensions. El disseny del programa mostra les fases de diagnòstic, planificació, execució i avaluació ubicant-nos en l'anàlisi de la informació des de la perspectiva de l'aprenentatge servei, la cooperació al desenvolupament i la intervenció comunitària.

Amb la creació de les Càtedres UNESCO<sup>37</sup>, les universitats europees donen resposta a inquietuds investigadores i d'intervenció dels docents contribuint eficaçment en canvis i igualtats que la societat necessita. La CRUE (2000) proposa la cooperació universitària en les seves múltiples accions, la cooperació universitària per al desenvolupament, descobrint en l'educació la base dels canvis estructurals en benefici de la comunitat, encara que els resultats no siguin visibles immediatament. L'objectiu fonamental és la recerca de les millores socials mitjançant la modificació d'estructures injustes, ineficients i irracionals, a través de programes que generin coneixement, formació en les persones i potenciació dels projectes.

La Universitat Ramon Llull (URL), universitat privada, va crear el 2001 la Càtedra UNESCO en Educació, Desenvolupament, Tecnologia i Sistemes de Finançament a l'Amèrica Llatina. L'àrea d'activitat és un sistema integrat de recerca, formació, informació i documentació de l'educació, el desenvolupament, la tecnologia i els sistemes de finançament entre els centres de l'URL i l'Amèrica Llatina. Es facilita la col·laboració entre investigadors i professors de renom internacional de la universitat i d'altres institucions de l'educació superior a l'Amèrica Llatina, s'impulsen reflexions sobre les condicions, possibilitats i oportunitats de desenvolupament emprenent diferents accions per fomentar-les. L'estudi de diversos àmbits –educatius, tecnològics i econòmics– contribuiran al desenvolupament humà reforçant les relacions amb l'Amèrica Llatina per mitjà de la creació d'una

---

<sup>37</sup> La preocupació dels governs de molts països europeus per la desfeta de la Segona Guerra Mundial orienta a la creació de l'Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO). En la Conferència de Ministres Aliats d'Educació (CAME) per restablir la pau, es dictaminen els propòsits i funcions en l'article 1 de la seva Constitució, definint com a objectiu la «contribució estreta a la conservació de la pau i de la seguretat, per mitjà de l'educació, la ciència i la cultura, la col·laboració entre les nacions amb el fi d'assegurar el respecte universal de la justícia, de la llei, sense distinció de raça, sexe, idioma o religió, que la Carta de les Nacions Unides reconeix a tots els pobles» (UNESCO, 1945). Aquests espais són les primeres accions entorn una recent visió de la responsabilitat de l'educació superior per oferir una educació sostenible, respectuosa amb el medi ambient amb una dimensió multicultural i intercultural.



plataforma conjunta de treball i l'impuls d'altres institucions per a l'estudi de nous projectes. Al voltant s'estableix una xarxa d'universitats, empreses i institucions que es comprometen d'aquesta forma al desenvolupament i s'interessen per la formació d'equips humans que tinguin una preparació intel·lectual, professional i ètica (URL, 2009)<sup>38</sup>.

Adscrits a la URL, existeixen onze centres universitaris, entre els quals, l'Escola Universitària de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés (EUTSES)<sup>39</sup>, on s'impartia la diplomatura d'Educació Social i Treball Social<sup>40</sup>. En l'àrea de les Relacions Internacionals la institució compta amb una llarga experiència d'intercanvi d'estudiants amb universitats europees a través del Programa Erasmus<sup>41</sup>. Aquest programa ofereix a molts universitaris l'oportunitat de viure per primera vegada a l'estranger, de manera que es converteix en un fenomen social i cultural. Es fomenta l'aprenentatge, la comprensió de la cultura i costums del país, i el sentit de comunitat entre estudiants de diversos països.

Pel que fa a l'estudi presentat, la mobilitat internacional de professors i estudiants per a la col·laboració entre institucions en matèria d'investigació i organització –connectant persones, cultures i grups socials com un component d'acció per al desenvolupament– es du a terme amb la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) de Santiago de Chile, que imparteix la carrera de Treball Social, entre altres. Els seus estudiants, en acabar els estudis, estan capacitats per desenvolupar-se en els sectors públics o privats com a gestors, operadors i assessors de polítiques socials. També adquireixen capacitat per ser planificadors socials locals i regionals; coordinar, supervisar, avaluar i executar projectes socials, desenvolupar-se en l'àrea d'investigació de les ciències socials i en àrees de formació i consultores (UTEM, 2009). La carrera de treball social compta amb un sistema de pràctiques intermèdies professionals i una xarxa de centres de la mateixa universitat per vincular-se al medi. Un d'aquests centres és el Centro de Desarrollo Social (CEDESOC), que disposa d'una gran

---

<sup>38</sup> En l'actualitat la Càtedra UNESCO-URL s'emmarca en el Programa UNITWIN i de Càtedres UNESCO, compten amb 715 Càtedres en tot el món i 65 Xarxes UNITWIN, en què participen 770 institucions de 131 països. El Programa UNITWIN ha ajudat a desplegar xarxes dinàmiques en més de 700 institucions d'educació superior de 116 estats membres amb els valors de la UNESCO. Vincula l'Organització amb diferents comunitats i mobilitza les experiències per oferir suport a la consecució dels objectius de la UNESCO en matèria d'educació, ciències, cultura i comunicació. Es basa en una visió comuna d'un món lliure de pobresa i discriminació, afavoreix vincles de la UNESCO, comunitats de pràctica, científics i investigadors. La creació d'aquesta xarxa internacional, considerada estratègica, ha ajudat les universitats, les institucions d'educació superior i centres d'investigació de tot el món a desenvolupar un paper cabdal a l'interior de cada societat.

<sup>39</sup> Actualment Facultat d'Educació Social i Treball Social.

<sup>40</sup> Actualment Grau en Educació Social i Grau en Treball Social. L'educació social és una professió de caràcter pedagògic basada en l'acompanyament a les persones en el seu procés de socialització i incorporació social. La seva funció consisteix en la creació de contextos, xarxes i situacions educatives sistematitzades que potenciïn el desenvolupament de la sociabilitat, l'accés a la cultura, la millora de la qualitat educativa de la vida individual o comunitària, la integració i el benestar. Es treballa amb un gran nombre de col·lectius i s'entén que l'educació es dona al llarg de tota la vida. El treball social promou la millora de les condicions socials que incideixen en el desenvolupament de la persona i la comunitat. El treballador social és el professional que facilita els canvis personals i socials, fa tasques de prevenció, atenció, gestió, orientació, mediació, suport i dinamització social amb l'objectiu de millorar la qualitat de vida de les persones i els grups. Aquest professional està present en la formulació de polítiques de benestar social (EUTSES, 2009).

<sup>41</sup> *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (Pla d'Acció de la Comunitat Europea per a la Mobilitat d'Estudiants Universitaris). És un pla de gestió de diverses administracions públiques que dona suport i facilita la mobilitat acadèmica d'estudiants i professors universitaris dins dels estats membres de l'Espai Econòmic Europeu, Suïssa i Turquia.

experiència en el desenvolupament d'investigacions, formacions i intervencions de diferent índole orientades al desenvolupament de grups socials vulnerables. Per a la viabilitat de les pràctiques el centre ofereix espais de pràctiques per a equips intermedis que es componen d'estudiants, cosa que permet que s'aproximin als fenòmens socials contemporanis (Memòria CEDESOC, 2008).

Durant els primers contactes amb la UTEM es regula un conveni entre les diferents escoles de treball social, en què es defineix el protocol d'obligacions i drets d'ambdues universitats per dur a terme els projectes. El marc institucional facilita la viabilitat de projectes d'intercanvi i cooperació interuniversitàries, i es formalitzen les pràctiques professionals dels estudiants en diferents àmbits d'intervenció, entre els quals, les comunitats indígenes, àmbit autoritzat pel CEDESOC, que es configura com el centre de referència de les pràctiques dels estudiants.

Les pràctiques professionals dels estudiants de treball i educació social de les EUTSES es duen a terme en el marc del pràcticum<sup>42</sup> i, en mobilitat internacional, és garant d'un procés de treball progressiu vers el desenvolupament i el perfeccionament de les competències pròpies de la intervenció. El pràcticum serveix de pont entre el món acadèmic i el món professional, assegura un treball a l'aula que té a veure amb el coneixement teòric i una posterior entrada i immersió a la comunitat o entitat on es du a terme la pràctica. En el cas estudiat, el coneixement de l'estructura i el contacte del CEDESOC al territori va facilitar que els estudiants en pràctiques fessin una immersió en la realitat social d'intervenció de les comunitats indígenes, en aquest cas de l'Alto del Bio Bio, aprofitant les xarxes de què disposava el centre amb el Ministeri d'Educació (MINEDUC).

## **6.1. IMMERSIÓ A L'ESPAI SOCIAL D'INTERVENCIÓ AL SUD DE XILE: ELS POBLES ORIGINARIS PEWENCHES**

Durant mesos de convivència al territori a les comunitats indígenes del sud de Xile<sup>43</sup>, compartint costums i tradicions, es va consentir un apropament a la realitat de caràcter etnogràfic. En aquest primer encontre, es percep una trobada entre mons ben diferents: l'indígena, el xilè i l'espanyol. Unes primeres observacions no participants i entrevistes a informants clau ofereixen una visió més objectiva de la situació. La vulnerabilitat social, educativa i econòmica en què es troben les comunitats indígenes fa necessària una primera aproximació a la realitat social d'intervenció. En el diari de camp de la investigadora s'il·lustren les primeres impressions durant aquest primer contacte amb les comunitats. S'observen els costums, regles, codis, els sabers culturals, els pensaments,

<sup>42</sup> El Pràcticum de 4t curs té 400 hores distribuïdes al llarg d'un semestre. L'estudiant fa les pràctiques intensives, amb un total de 250 hores en el centre de pràctiques, 26 hores de supervisió i 120 hores de treball personal. Aquesta modalitat de pràctiques requereix l'assistència al centre de pràctiques 4 dies a la setmana (5 hores per dia) amb una sessió de supervisió setmanal, de setembre a desembre. L'espai de tutoria/supervisió de quart curs s'organitza al voltant de dos grans eixos: el treball individual, en què es fa un guiatge personalitzat de les pràctiques, i el treball grupal, en què es posa en comú l'experiència de pràctiques i s'aprofundeix en aquelles qüestions que es consideren fonamentals per a una major comprensió de la tasca professional. La filosofia és la del grup de treball que s'organitza i pren decisions autònomament, orientat per un tutor-supervisor i el resultat final de cada grup dependrà de la dinàmica interna i de les interaccions que s'hi estableixin (Pràcticum VI, EUTSES, 2009, 2017).

<sup>43</sup> [https://www.peretarres.org/wps/wcm/connect/peretarres\\_ca/eutses/home/estudis/grau/educacio\\_social/pla\\_estudis](https://www.peretarres.org/wps/wcm/connect/peretarres_ca/eutses/home/estudis/grau/educacio_social/pla_estudis)

<sup>43</sup> Les poblacions originàries que viuen en territori xilè són els maputxes (huentche, nagche, lafkenche, pewenche i huichille), els alcalufe (kawéskar), els aimara, els atacameny (lickanantay), els colla, els quítxua, els rapa nuí i els yamaa (diaguita). Alguns dels pobles originaris compten, a més a més, amb identitats pròpies segons les zones geogràfiques on habiten. Aquesta característica influeix en les diferències dialectals de la llengua, tot i que és la mateixa.

necessitats i formes d'entendre la vida basada en la cosmovisió indígena, i el concepte de la terra i la relació existent entre l'home i la dona en harmonia amb l'univers.



Imatge 1. Immersió en el territori a les comunitats indígenes de l'Alto Bio Bio a Xile (2005-2006).

La immersió en la zona del Bio Bio permet copsar de primera mà l'opressió d'un poble d'arrels ancestrals en lluita per preservar-les, i conservar les seves tradicions culturals i socials. Es detecta cert recel al reconeixement i a traspasar la frontera de la invisibilitat. Alhora, s'anhela la visibilitat d'un poble per obtenir una vida respectuosa i digna sense abusos ni injustícies d'acord amb la seva cultura ancestral. Un poble amb la il·lusió i desig d'autodeterminació en un estat nacional xilè que no els reconeix constitucionalment. El pes de les primeres intrusions espanyoles en terres indígenes d'Amèrica i l'actual dominació de la cultura occidental perpetrada per les repressions de les grans empreses internacionals i multinacionals oprimeixen el poble maputxe-pewenche usurpant-li terres ancestrals, l'únic mitjà de vida que tenen i que els garanteix el futur i la subsistència. Davant la situació, a primera instància, abordar aspectes comunitaris sembla que permetria un tractament de la problemàtica amb més profunditat. Paral·lelament, s'obren diverses línies d'actuació, la possibilitat de la satisfacció de les necessitats i desitjos de la comunitat, i les qüestions relacionades amb el posicionament de la universitat en el context. Van sorgir algunes preguntes relacionades amb l'apropament de la universitat a una realitat complexa amb un alt component polític i social, per saber quina tasca encomanar al territori als estudiants de treball i educació social, per responsabilitzar l'educació superior a oferir una formació adequada als estudiants participants de l'experiència i per atorgar un rol docent adient a les circumstàncies. Aquestes inquietuds, entre altres, es van plasmar en el disseny del programa.

## **6.2. DISSENY DEL «PROGRAMA DE SUPORT A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL BILINGÜE A LES ESCOLES DE L'ALTO BIO BIO»**

Per afrontar alguns dels reptes mencionats anteriorment, calia dissenyar un programa garant de respostes a les necessitats de la universitat i de la comunitat abordant diferents eixos d'actuació. En primer lloc, situem geogràficament la zona d'intervenció intentant definir la problemàtica i necessitat de la comunitat. En un segon moment, s'explicaran la planificació al territori i les estratègies universitàries per dur a terme el servei, així com l'execució i avaluació del programa.

El territori i realitat social d'intervenció se centra a la comuna de l'Alto Bio Bio, nascuda pel decret Llei 19.959, publicada al Diari Oficial el juliol de 2004. L'alcalde, Félix Vita Manquepi, tècnic forestal, és d'origen pewenche. Oficialment, la comuna comença a funcionar el 6 de desembre de 2004, i abans de la seva fundació aquest territori pertanyia a la comuna de Santa Bárbara. Originàriament, les comunitats que formen la comuna es trobaven ubicades a les dues valls del riu Bio Bio. A causa de la construcció de la central hidroelèctrica d'ENDESA van ser desallotjades amb conseqüències no desitjables com ara pèrdues incalculables de territori, arrelament, tradicions, identitat, etc.

La creació d'una nova comuna se situa en la zona sud orient de la regió del Bio Bio, anomenada VIII Regió a la preserralada i la serralada dels Andes. Els rius Queuco i Bio Bio són una divisió natural, al nord, entre les valls que reben el mateix nom dels rius. Al sud limita amb la província de Malleco i a l'est, amb l'Argentina. La comuna està formada per tretze comunitats distribuïdes en les dues valls: Pitril, Cauñicu, Malla-Malla, Trapa-Trapa i Butalebún, el Avellano, los Guindos, Quepuca Ralko, Ralko Lepoy, El Barco i Guallalí, i Callaquí.



Imatge 3. Zona d'intervenció i del servei a les escoles de l'Alto Bio Bio.

Una especial configuració geogràfica encaixonada entre valls i rius i un clima plujós i fred durant l'hivern amb intenses nevades provoquen l'aïllament de les comunitats situades a l'interior de la serralada. L'aïllament de les comunitats és creixent tant per la fràgil comunicació com per una economia de subsistència. La població total de la comuna és de 5.581 habitants –2.897 homes i 2.684 dones l'any 2010. La superfície del territori és de 2.124,5 kilòmetres quadrats, la densitat poblacional és de 3,3 habitants per kilòmetre quadrat, un 82,80% corresponent a la població d'origen pewenche.



Imatge 2. Mapa de Xile i ubicació de la comuna del Bio Bio. VIII Regió.



Imatge 4. Riu Bio Bio, un dels rius principals de Xile, per les característiques geogràfiques i la importància econòmica i històrica.

La comuna té un accés limitat als serveis públics oferts pel principal municipi, Ralko, entrada de l'Alto Bio Bio, i la població amb més habitants de la vall, on es troben instal·lats la majoria d'establiments comercials i les poques institucions que funcionen en el territori. Per a qualsevol mena de tràmit, els habitants s'han de traslladar fins a localitats més properes, amb el que implica de temps de trasllat i de costos. Bona part dels habitants de la població són d'origen «colono»<sup>44</sup>, i les altres dotze comunitats són pewenches, vinculades a l'Asociación de Lonkos y Comunidades Pewenches. Aquesta característica li confereix un alt potencial de participació en les polítiques i programes de l'estat.



Imatge 5. Dirigent indígena, principal mitjà de transport i comunicació entre les comunes (2011).

L'Informe de Desarrollo Social (CASEN) 2003 identifica a les **escoles a l'Alto Bio Bio** una taxa d'analfabetisme del doble en la població indígena que la no indígena, tot i que el 90% de la població sap llegir i escriure. L'alt índex d'analfabetisme, l'abandonament escolar i altres determinants del sistema educatiu vinculats a la zona es contrasten amb diferents informacions del context social i econòmic. Es detecta que la dispersió de les escoles en diferents zones de les dues valls que formen la Vall del Bio Bio –Vall del Queuco i Cajón del Bio Bio– dificulta l'accés a les escoles per les distàncies, l'aïllament i la comunicació de les comunitats.

---

<sup>44</sup> *Colono* és el nom que rep una persona que no és d'origen pewenche i que viu a les comunitats indígenes. S'identifica amb els colonitzadors que van ocupar les terres on habitaven els pobladors originaris.

Les dificultats descrites fan que l'escola sigui l'espai de més gran valor per a l'organització comunitària. L'escola es converteix en l'única institució present a les comunitats i els directors de les escoles són autoritats respectades de la mateixa manera que ho són els Lonkos o Kimche de les comunitats. Fins i tot en algunes tenen un paper molt més important per al procés d'aculturació que viuen. D'una altra banda, les escoles són espais que compleixen amb una funció important per a les famílies. Són vistes, més que per a la formació dels infants i joves, com les institucions que asseguren l'alimentació diària, una adequada habitabilitat i millors condicions de vida que les que es poden oferir a les seves pròpies cases, donada la condició de pobresa i aïllament de la majoria de les famílies indígenes o colones.



Imatge 6. Escola Callaqui i escola de Trapa-Trapa (2011).

Les escoles que inicialment es va preveure que participessin en el programa es trobaven distribuïdes per tot el territori de la comuna. Es descriu el nombre d'alumnes per escola, els docents i educadors tradicionals<sup>45</sup> participants.

**ESCOLES DE L'ALTO BIO BIO. NOMBRE D'ALUMNES PER ESCOLA**

Ralco E 970 (R.B.D. 4354-0)	351
Ralco Lepoy G1181 (R.B.D. 4375-3)	214
Callaqui G1183 (R.B.D. 4379-6)	63
Quepuca-Ralco (R.B.D. 4384-2)	94
Nueva Guayali (R.B.D. 4386-9)	17
Pitiril:G1180 (R.B.D. 4374-5)	58
Cauñicu (R.B.D. 11674-2)	80
Trapa-Trapa (R.B.D.4389-3)	57
Trapa-Trapa Butalelbun (R.B.D. 11739-0)	74
Liceo Intercultural Bilingüe Villa Ralco	138
<b>Docents capacitats</b>	<b>26</b>
<b>Educadors i parlants comunitaris habilitats</b>	<b>10</b>

Quadre 1. Escoles on s'ubica el projecte de l'Alto Bio Bio, nombre d'alumnes, docents i educadors tradicionals (2008-2009). Font: Informe Memòria 2008.

<sup>45</sup> Els educadors tradicionals són aquells membres de la comunitat que són escollits per aquesta per transmetre la llengua, els costums, la cultura i les tradicions a l'interior de les escoles.

**La principal problemàtica** detectada gira entorn al desplaçament cap a l'escola de la transmissió cultural dels nens. Es confirmen les primeres conjectures sobre una carència d'articulació entre l'escola i la comunitat, i una estratègia normalitzadora de la llengua indígena emprant un model d'ensenyament basat en la tendència cap a una unitat lingüística. És un procés de pèrdua de la identitat del poble pewenche. La legitimitat dels agents comunitaris de transmissió cultural –els savis de la comunitat, els kimches<sup>46</sup>– s'estava perdent deixant a l'escola la funció de la transmissió de la cultura, assumint-se com un valor de referència històrica i d'utilitat passada per la mateixa comunitat. Es valora com una herència però no com un element de la pròpia cultura que tingui utilitat per desempallegar-se en el present i en el futur. Un altra situació detectada és la interrupció de la transmissió lingüística intergeneracional a l'interior de les famílies i en l'àmbit comunitari, en part per experiències pròpies de discriminació soferta pels pares, en part per la creença que realment els serà de major utilitat parlar en castellà, deixant de comunicar-se intrafamiliarment en la seva llengua materna fent un ús casual preferentment associat als rituals. Per abordar aquesta temàtica calia contextualitzar el significat de l'educació intercultural bilingüe (EIB) a l'estat xilè.

**L'educació intercultural bilingüe, una eina de transformació social.** El poble maputxe és la població indígena que compta amb un nombre de parlants més alt del país. Sotmès a la legislació xilena i a les polítiques governamentals en l'assimilació cultural i lingüística en nom de la unitat nacional (Cañulef, 1996), no es va començar a visualitzar com a poble originari fins a la creació de la llei 17.729 el 1972. L'Acta de Nueva Imperial –tractat multilateral entre les organitzacions indígenes i el govern– promulga compromisos en defensa dels interessos indígenes com ara el reconeixement constitucional dels pobles originaris i dels seus drets econòmics, socials i culturals. Es crea una institució de desenvolupament indígena amb la participació activa dels diferents pobles originaris, i una comissió que treballa en la creació i aplicació de la llei indígena. Actualment els compromisos adquirits en l'Acta encara es troben pendents de la reforma Constitucional per la falta d'acords entre els diferents sectors polítics nacionals. En termes institucionals la creació de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)<sup>47</sup> el 1991 i la promulgació de la Llei Indígena 19.253 el 1993 són elements clau per a l'avançament en els drets indígenes. Internacionalment, Xile ratifica el 2009 el Conveni 169 sobre pobles indígenes i tribals en països independents de la Organització Internacional del Treball (OIT).

Emparada sota aquest paraigua, l'EIB s'entén com un element de millora de les condicions de vida de les poblacions originàries, plantejant a la comunitat i als diferents defensors de la interculturalitat

---

<sup>46</sup> Els kimches són els homes savis de la comunitat maputxe. L'estructura organitzativa d'aquests pobles originaris aglutina diversos òrgans de poder i d'organització comunitària, com ara Che (persona), Wüenenke che (persona gran amb poder per dirigir), Ñizol (amo de diverses comunitats), Lonko (amo d'una comunitat), Kimches (homes savis, normalment persones grans), Rewe (espai sagrat), Machi (persona sanadora de la comunitat, normalment dona)...

<sup>47</sup> Aquest organisme públic es crea arran de la promulgació de la Llei Indígena, és descentralitzat, amb personalitat jurídica i patrimoni propi i depèn del Ministeri de Planificació i Cooperació. S'encarrega de promoure, coordinar i executar l'acció de l'estat cap a la població indígena del país. Es treballen dimensions com el desenvolupament econòmic, social i cultural, i s'impulsa la participació en la vida social a través de la coordinació intersectorial finançant iniciatives d'inversió i prestació de serveis a usuaris. La CONADI desenvolupa les seves accions tant en l'àmbit urbà com rural. Gestiona els fons que permetin portar a terme tots els principis estipulats en la llei indígena, i des del 2001 és l'organisme responsable de portar a terme l'execució del Programa Orígenes, que representa un marc idoni en què es vincularà el programa presentat amb la intenció de complementar-lo i donar sentit a l'ensenyament del mapudungun, una llengua maputxe, a més de valorar altres àmbits de la vida dels pobles originaris.

oportunitats de canvi. A partir de les recents propostes, diverses institucions acorden posar en marxa programes pilots sobre l'EIB, s'identifiquen estratègies pertinents per a la diversitat cultural i lingüística dels alumnes, es generen orientacions generals per a la millora i contextualització de les pràctiques pedagògiques dels professors i materials didàctics orientats a un currículum proposat a escala nacional. L'any 2000, davant els resultats obtinguts, s'institucionalitza com a programa focalitzat a totes les escoles d'alta matrícula indígena. Les diferents accions es veuen complementades per la Llei Orgànica Constitucional d'Educació facultant a les escoles en un context indígena l'elaboració de plans i programes propis d'acord amb la realitat sociocultural dels seus alumnes, i es tenen en compte la llengua i la cultura d'origen.

En les línies d'acció de la política d'EIB xilenes s'estipula la formació professional dels docents per treballar amb la població indígena –especialistes des de la perspectiva de la interculturalitat i el bilingüisme. L'EIB, dissenyada bàsicament sota una concepció occidental, exigeix un discurs sobre la interculturalitat evidenciat a l'interior dels Programes d'EIB desenvolupats a l'Amèrica Llatina. Aquesta modalitat ha constituït una forma reivindicativa de la població indígena i és la més adequada per a la formació educativa en els seus territoris malgrat que l'estat no afavoreix les demandes dels pobles originaris. Actualment, es lluita perquè no es dirigeixi l'atenció a la forma com s'imparteix l'educació ni es discuteixi únicament sobre el rol mediador de la llengua. La discussió se centra en l'ontologia del coneixement escolar i en les formes convencionals d'aprendre i ensenyar. Les propostes indígenes d'avui dia no es refereixen únicament a oferir una educació intercultural bilingüe a l'educació primària, com succeeix en els plantejaments de caràcter estatal, sinó més aviat tenen una projecció universitària. Al mateix temps es projecta anar més enllà de l'esfera educativa i es vincula l'educació al territori ancestral, els sabers i coneixements indígenes, les llengües i cultures –pròpies i alienes–, així com també a la producció i problemàtica econòmica, etc. Es pren d'exemple el cas de Bolívia i es proposa una EIB «per a tots», emfatitzant la qüestió de la racionalitat colonial i dels comportaments socials de caràcter colonial, i finalment la desconstrucció i descolonització dels sabers. Actualment, dues universitats imparteixen pedagogia de l'educació general bàsica amb menció en EIB. Per complementar aquesta formació docent es tenen en compte els tallers executats per organismes intermediaris –ONG, organitzacions, institucions, etc.–, tant a escala nacional com regional, orientats a oferir eines teòriques, conceptuals i metodològiques a la població docent que treballa en el context indígena.

Els moviments socials i d'organitzacions indígenes són destacables per les reivindicacions, entre altres qüestions, de nocions com les del «buen vivir» i la cultura, conceptes que reflexionen sobre la «bona vida». Es basen en la persona, no com a centre del cosmos sinó que en forma part compartint els drets amb la naturalesa. D'una altra banda, la cultura fa referència a aspectes com l'harmonia, la reciprocitat, la solidaritat, la proactivitat, la serenitat, la creativitat, l'equilibri... En definitiva, el fet de saber ser persona, en pro d'un nou pacte social. Les reivindicacions indígenes es relacionen amb els avançaments que han tingut lloc en la construcció del projecte educatiu propi en el marc dels drets dels pobles, aixoplugades en l'estratègia de cooperació amb els pobles indígenes, que actualment estan donant els seus fruits en el que s'anomena parella pedagògica, cercant la transformació educativa i social.



### 6.2.1. Planificació del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»

Un cop contextualitzada l'àrea d'intervenció i detectada la problemàtica que es podia abordar des de la universitat es defineix la planificació del programa, el servei per dur a terme durant les pràctiques professionals vinculat als aprenentatges dels estudiants. A continuació detallem els eixos, components i objectius del programa d'intervenció al territori.

Els eixos transversals de l'actuació se centren en:

#### **EIXOS TRANSVERSALS DEL PROGRAMA DE SUPORT A L'EIB A LES ESCOLES DE L'ALTO BIO BIO**

---

Reforç del teixit social orientat a generar un apoderament de la pròpia història, llengua i usos culturals de les comunitats indígenes com a element indispensable per omplir de significat l'acció col·lectiva en la qual sorgeixen consensos interns, per crear un programa de continuïtat i de forma participativa.

---

Foment del respecte i la valoració dels drets humans centrat en el respecte a la diversitat de cultures i llengües, no tan sols per part del món indígena sinó també del no indígena.

---

Promoció de la igualtat de gènere, eix per tractar amb sensibilitat especial.

---

El medi ambient, eix que potencia la cosmovisió maputxe, implica preservar i assegurar les necessitats del present sense comprometre la capacitat de les generacions futures.

---

Taula 24. Eixos transversals del programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.

L'acció es basa en tres components sorgits dels eixos transversals d'actuació i que s'acompliran en els objectius descrits en la taula 25<sup>48</sup>.

#### **OBJECTIUS DEL PROGRAMA DE SUPORT A L'EIB A LES ESCOLES DE L'ALTO BIO BIO**

---

Formar educadors indígenes maputxes amb l'objecte de donar suport a la inserció de l'educació intercultural bilingüe des de la perspectiva que complementi les dimensions socials, tècniques i simbòliques.

---

Revitalitzar les llengües indígenes, en les quals es busca vehicular els àmbits familiar, escolar i comunitari com a part d'una cadena que possibiliti una major sostenibilitat al procés.

---

Rescatar les arts i formes de disseny i equipament ètnic, orientat a la recuperació, creació i desenvolupament de formes i dissenys presents en la cultura maputxe, mitjançant la metodologia «aprendre fent».

---

Taula 25. Objectius del programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.

Per vehicular la relació de la necessitat de la comunitat i les pràctiques dels estudiants en un sol projecte ben articulat calia definir la vinculació de les pràctiques professionals en el projecte d'intervenció comunitària en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament. La introducció de les pràctiques professionals universitàries internacionals, desenvolupades en el marc d'un projecte d'intervenció comunitària definides en el pràcticum, va convidar els directors del programa d'ambdues universitats

<sup>48</sup> En l'Annex 11 Memòria del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio» 2007-2008, es poden consultar les diferents fases de planificació del programa.

a proposar la metodologia d'aprenentatge servei com la metodologia estratègica de vinculació al territori per dur-hi a terme les pràctiques professionals. La metodologia es presentava garant de l'aprenentatge dels estudiants, alhora que oferia un servei a una necessitat real i sentida per la comunitat. La decisió va comportar la introducció d'espais d'anàlisi destinats a promoure la reflexió ètica i la comprensió crítica del món en la defensa dels drets humans, el desenvolupament social i humà, i la construcció de la ciutadania. Alguns eixos considerats oportuns d'incloure en la formació dels estudiants van ser la dimensió social, humana i ètica, enfocada a conceptes com ara l'educació per la pau, la solidaritat, la igualtat, la tolerància, els valors democràtics, la cohesió social i la diversitat cultural. S'arriba al consens que, per atansar-nos al camp de les injustícies i les desigualtats socials detectades al territori, la intervenció social comunitària era una aportació per a la transformació social. Aquest enfocament va afavorir la presa de consciència sobre la responsabilitat social universitària i la importància de la participació ciutadana com a eina transformadora.

Es va considerar un element essencial de la planificació la formació prèvia a l'entrada al territori dels estudiants per conèixer l'àmbit d'estudi i la realitat social, la comunitat, la cultura ancestral, la població, els col·lectius, etc., associats a la unitat social d'intervenció. Calia emfatitzar en l'estudi de les unitats socials per saber si compartien uns trets, característiques, interessos i elements comuns, així com un sentit i una consciència de pertinença a un territori en una àrea geogràfica concreta. Tot plegat obligava docents i professionals a entrar en un procés de reconeixement del món indígena, del seu model social i polític, abraçant diferents dimensions i processos d'interacció positiva amb la comunitat, fonamentats en la interculturalitat.

Es van procurar desenvolupar experiències educatives en valors, com la responsabilitat, el compromís i la solidaritat, incentivant processos de reflexió-acció, posant l'accent en el compromís social, el respecte i el reconeixement de la realitat local i global. Es dibuixaven línies estratègiques per construir un pràcticum en cooperació al desenvolupament que permetés conèixer altres realitats socials. L'objectiu era oferir nous punts de vista i perspectives per analitzar i viure els problemes i dificultats existents des d'altres cosmovisions i mirades, adquirint un grau més alt de sensibilització sobre les causes de les desigualtats socials, per comprendre la diversitat cultural i social, en l'àmbit local i global. Pensar en l'elaboració d'un pràcticum en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat representava una oportunitat de creixement i enriquiment vivencial personal i professional per aplicar els continguts curriculars. Calia fer un gir també a les conceptualitzacions apreses durant anys, calia creure que la història no necessàriament ha de ser l'escrita en els llibres. Vam posar en valor i donar veu a les diferents realitats existents. Començàvem a parlar de descolonització del saber.



Imatge 7. Els diferents sabers en la formació dels estudiants a l'educació superior.

Des de la inquietud de la necessitat formativa dels estudiants es recorre a l'acció pedagògica en ambdues universitats per arribar a comprendre la proposta. Es tractava d'unes pràctiques curriculars que alhora oferissin un servei a la comunitat, ajustades a donar resposta a una necessitat sentida i a un aprenentatge experiencial dels estudiants. Inicialment es dissenya un curs formatiu dictat a la universitat xilena i que havia d'assenyar les bases formatives requerides per a un futurible pràcticum internacional.

Malgrat la disposició d'alguns membres d'ambdues universitats, el procés no va estar exempt de dificultats. Una de les més grans va ser el desconeixement d'alguns docents de la metodologia d'aprenentatge servei com l'eina que permetria la vinculació dels estudiants a la comunitat, el lligam amb els aprenentatges i la forma d'ensenyar-los.

A continuació, a la taula 26 definim els objectius programats per a la formació dels estudiants<sup>49</sup>.

### **CURS FORMACIÓ PRÀCTIQUES PROFESSIONALS DE TREBALL I EDUCACIÓ SOCIAL**

---

OG. Generar a partir de l'estudi de la realitat al territori informació rellevant que possibiliti una anàlisi crítica del projecte i que afavoreixi el debat interinstitucional per al desenvolupament d'una proposta de millora.

---

OE1. Comprendre i aplicar els conceptes de voluntariat i aprenentatge servei en el marc dels projectes de cooperació al desenvolupament.

---

OE2. Saber aplicar eines pertinents per a la reflexió-avaluació de projectes de cooperació.

---

OE3. Debatre i desenvolupar propostes de millora del disseny i execució dels projectes de cooperació.

---

Taula 26. Objectius del curs de formació a estudiants participants del programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.

---

<sup>49</sup> A l'Annex 12 es pot consultar el «Curs formació per les pràctiques professionals dels estudiants de treball social i educació social».

### 6.2.2. Execució del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»

L'aplicació del programa s'aixopluga en un marc normatiu i en estratègies de cooperació al desenvolupament per a l'execució de programes i projectes en l'àmbit universitari. El paraigua normatiu dicta les línies estratègiques de caràcter general en què es defineix el programa com ara l'àrea dels drets humans, igualtat de gènere, sostenibilitat mediambiental i respecte a la diversitat cultural, vinculades a altres línies estratègiques basades en les prioritats sectorials aplicades a la cooperació dels pobles indígenes. Aquestes bases conceptuals orienten al disseny dels programes presentats a l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD) i a l'Agència Espanyola de Cooperació Internacional per al Desenvolupament (AECID), basades en el Pla Director AECID i el Pla Director ACCD, 2005. El primer projecte es presenta a l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament en la convocatòria de Subvenció de Projectes de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat Internacional en l'àmbit universitari (U2006). A partir d'aquest primer projecte, en sorgeixen de nous fins que es converteix en un programa acadèmic de cooperació al desenvolupament en les disciplines de treball i educació social.

La decisió presa va suposar avançar en les línies d'educació, formació, investigació i sensibilització en l'àmbit universitari, la creació de noves propostes educatives per a l'educació superior, la incidència política i la mobilització social. Seguidament adjuntem la llista dels projectes presentats i desenvolupats vinculats al primer projecte, els quals van donar resposta a totes les accions previstes, pactades i acordades amb la comunitat<sup>50</sup>.

PROJECTE	ENTITAT FINANÇADORA	ANY
Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile	ACCD	2006
Llibre pedagògic: Disseny i producció de material didàctic com a eina de suport a la transmissió cultural en la EIB.	Casa Amèrica Catalunya	2007
Programa de recuperació dels continguts culturals aplicat al disseny de tecnologies productives.	AECID	2008
Programa de recuperació de tecnologies productives a les escoles de l'Alto Bio Bio.	AECID	2008
Relats Aïmares, explicats per avis de Sant Andrés de Machaca, Bolívia.	AECID	2008
Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile. Fase 2.	ACCD	2009
Projecte de formació audiovisual dirigida a educadors tradicionals de la comuna de l'Alto Bio Bio a Xile.	Linguamón, Casa de les Llengües	2009
Disseny participatiu comunitari de materials didàctics a Sant Andrés de Machaca, Bolívia.	AECID	2009
Seminari de sensibilització a la cooperació des de l'acció social, el desenvolupament intercultural i el treball comunitari.	ACCD	2009

Quadre 2. Relació de programes i projectes desenvolupats. CAS 1.  
Font: elaboració pròpia

<sup>50</sup> Als Annexos 11,13,14,15, 16, 17, 18, 19 i 20 es poden consultar les memòries resultants de l'elaboració dels programes.

Un element essencial per a la viabilitat dels projectes van ser els contactes institucionals. La creació d'una relació de xarxes entre les institucions a escala internacional i nacional, afegida al suport de les universitats i la col·laboració d'entitats com Linguapax, UNESCO Catalunya, Casa Amèrica Catalunya, Linguamón Casa de les Llengües i Càtedra UNESCO de la Universitat Ramon Llull, totes finançadores del programa. Posteriorment, és subvencionat un dels eixos d'intervenció per la Agència Espanyola de Cooperació Internacional al Desenvolupament. Algunes institucions xilenes també van donar suport al programa: l'escola de Treball Social de la Universidad Tecnològica Metropolitana i el Centro de Desarrollo Social (CEDESOC), el Ministeri d'Educació (MINEDUC) i el Programa Orígenes<sup>51</sup>.

Un altre aspecte rellevant per a l'execució del projecte és la detecció de les minores que comptaven amb una presència significativa al territori, com la Direcció d'Administració d'Educació Municipal (DAEM) de la localitat de Ralko Lepoi. Cal deixar palès l'escàs suport inicial d'aquesta entitat. El contacte amb alguns càrrecs de la institució va desencadenar algunes reticències al desenvolupament del projecte. Les referències es poden trobar a l'Informe d'Avaluació de l'any acadèmic 2007-2008 –material no publicat, en què s'exposa l'escepticisme de les diferents autoritats, així com les converses per reconduir la situació i els acords presos. La situació produïda va dificultar la relació inicial establerta amb alguns dels destinataris del programa, malgrat els contactes més personalitzats amb l'administració pública. Davant l'òbvia dificultat, els directors del programa decideixen un canvi estratègic d'entrada al territori consistent en contactes més directes amb els grups i moviments socials assentats a la zona d'intervenció, dirigents i membres de la comunitat. Ens jugàvem obtenir el suport de la comunitat: el vist i plau d'aquests actors era primordial per engegar el projecte. L'objectiu era compartir, convidar-los a formar part de l'equip i obtenir d'una manera explícita el seu suport.

L'estratègia d'entrada i d'intervenció al territori s'organitza a través d'equips de treball d'ambdues universitats. Un primer contacte amb els docents i professionals van permetre l'entrada d'estudiants de les disciplines en pràctiques universitàries i la interacció amb els professionals i els agents comunitaris per a l'execució del programa. L'estructura organitzativa per a l'aplicació i execució del programa cofinançat per diverses institucions va implicar l'organització de l'àrea internacional de l'equip de direcció, coordinació i gestió del programa i l'equip d'intervenció al territori, format bàsicament per docents i professionals, treballadors socials i lingüistes, i estudiants de treball social i educació social a la universitat catalana. A la universitat xilena, a l'inici, es crearen equips d'intervenció formats per professionals, sociòlegs i treballadors socials, i per estudiants de la disciplina de treball social. A mesura que el projecte creixia, s'incorporaven altres disciplines de la universitat xilena –antropologia, cartografia, disseny gràfic, etc. Vegem el següent organigrama de l'organització per a l'execució dels programes.

---

<sup>51</sup> A través del «Programa Orígenes» del Ministeri de Planificació i Cooperació del programa i la UTEM, es porta a terme la «Capacitación y estudio para la modificación de las prácticas laborales de los funcionarios públicos, destinada a mejorar la pertinencia cultural de los programas y/o intervenciones de gobierno para los pueblos indígenas de la VIII, IX y X Regiones». Es destaca la participació de funcionaris de la Secretaria Regional Ministerial d'Educació, responsables de l'execució de programes d'educació en les escoles objectiu del programa, així com de funcionaris de la CONADI, de l'Institut de Desenvolupament Agropecuari, entre altres, que desenvolupen diferents projectes d'intervenció social, cultural, agrícola i tecnològic de la zona.

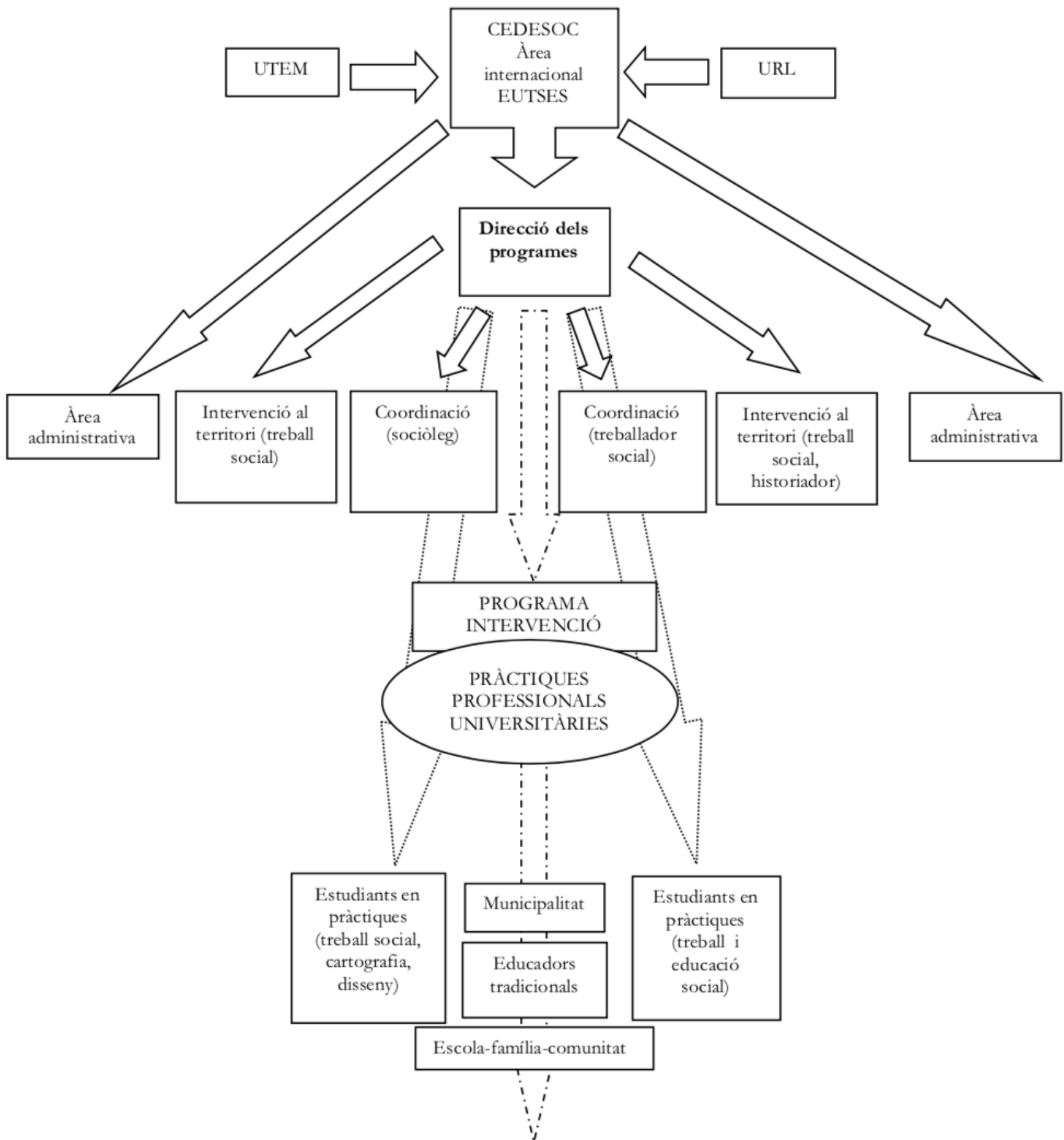


Figura 18. Organigrama del programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.  
Font: elaboració pròpia.

### 6.2.3. Avaluació del «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»

L'avaluació va constituir un dels components centrals de la planificació del programa, corresponent a la funció central dels docents que hi vam participar. Per conèixer de forma específica la realitat i contribuir al procés de reconeixement de la cultura i la llengua vam requerir una avaluació educativa de reflexió i sistematització processual orientada a la millora de la qualitat de les accions i als aprenentatges dels subjectes participants de l'experiència.

El procés de sistematització, tècnic i intencional d'aixecament d'informació de forma rigorosa va permetre la valoració de la qualitat de les accions, els avançaments obtinguts tant individuals com col·lectius, així com del programa en si. S'aborda l'avaluació en tres moments: l'avaluació diagnòstica, la formativa i la sumativa, segons les aportacions d'Escriven (1967). A continuació, detallem els indicadors dissenyats per a l'avaluació amb la finalitat d'indicar la naturalesa del programa, la pertinència i la rellevància, l'eficiència, la vinculació al medi i les aportacions per al canvi amb la veu dels diferents actors participants: educador tradicional, docents, alumnes, comunitat, famílies i estudiants en pràctiques<sup>52</sup>.

#### AVALUACIÓ DELS COMPONENTS DEL PROGRAMA EIB

---

**Aprenentatge dels estudiants.** Capacitat per comprendre i aplicar els conceptes de voluntariat, aprenentatge servei en el marc de projectes de cooperació al desenvolupament. Saber aplicar eines pertinents per a la reflexió-avaluació dels projectes de cooperació. Capacitat per debatre i desenvolupar propostes de millora del disseny i l'execució dels projectes de cooperació.

---

**Impacte del servei comunitari.** Millora de la relació comunitat-família a través de les accions del servei (revitalització de la llengua i la cultura, i recuperació de les tecnologies productives a les escoles). Relació universitat-estudiants-comunitat. Vinculació amb la comunitat, avaluació i funcionament EIB. Motivació d'alumnes, famílies i docents.

---

**Participació i satisfacció de l'educador tradicional.** Formació en metodologies participatives. Suport en la planificació i programació de les classes. Relació docent-educador tradicional.

---

**Qualitat del servei i producte.** Utilització dels materials didàctics. Valoració i incorporació dels productes (família-escola-comunitat)

---

Taula 27. Avaluació dels components del programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.

Font: elaboració pròpia.

---

<sup>52</sup> En l'Annex 21 es pot consultar «Avaluació del programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio».

### **6.3. ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ DEL PROGRAMA DE SUPORT A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL BILINGÜE A LES ESCOLES DE L'ALTO BIO BIO**

L'anàlisi de la informació del treball de camp de la recerca proposada en aquest document, tal com s'ha explicat a l'inici del capítol, forma part de l'avaluació del programa en aquells ítems que es consideren que formarien part de la metodologia de l'aprenentatge servei.

#### **6.3.1. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge a l'educació superior en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»**

##### **El treball en equip i els equips interdisciplinaris**

El treball en equip es planifica considerant en un primer moment les aportacions que cada una de les universitats podia aportar en les diferents fases d'elaboració d'un projecte d'intervenció comunitària. D'una banda, la universitat xilena comptava amb un vast i exhaustiu coneixement de les polítiques públiques, socials i els territoris de les comunitats indígenes. La universitat catalana comptava amb experiència en treball i educació social, en el treball en xarxa i la internacionalització universitària. Es proposa un treball conjunt d'ambdues universitats, unint els coneixements en el disseny d'estratègies d'intervenció per impulsar la capacitat d'adaptació de les universitats a les necessitats del territori i la inclusió d'estudiants en treball i educació social en la participació del programa. El treball interuniversitari proposat oferia l'oportunitat de compartir estratègies i coneixements per a la millora de la pràctica de la intervenció, del servei a la comunitat i alhora procurar l'aprenentatge dels estudiants en pràctiques.

Òbviament, l'adaptació a l'àrea d'estudi va suposar certes dificultats relacionades principalment amb la concepció ideològica de la universitat: la responsabilitat social universitària i el paper que hi té la comunitat. Aquest aspecte influeix directament a la capacitat de dur a terme projectes d'aquests tipus, malgrat l'existència de recursos i subvencions públiques, per tant, es requeria per a l'execució del programa un treball cooperatiu, interdisciplinari i planificat per ambdues institucions. A les entrevistes s'identifica com una de les majors contribucions que van proporcionar aprenentatges significatius a docents, estudiants i comunitat. El treball en equip es dibuixava inclusiu i participatiu, i hi cabien sabers i aportacions dels diferents actors participants del programa. No es tractava només de col·laboració o aportació de coneixements, expertesa de docents universitaris, de professionals i experts en diferents àrees de coneixement, sinó que es tractava de configurar un equip de treball que comptés, en primer lloc, amb estudiants de diferents disciplines que procedien de diferents cultures, de diferents països i de diferents universitats. En segon lloc, amb l'experiència i la saviesa dels diferents membres de la comunitat. En tercer lloc, amb el coneixement acadèmic dels docents d'ambdues universitats. I en quart lloc, de professionals i experts en matèria indígena, lingüística, social i cultural. El repte consistia en el fet que cada una de les persones que formés l'equip se sentís el projecte com a propi.

Em vaig sentir important, ni imprescindible, ni prescindible, important, una persona més, ni més ni menys que qualsevol altre, com l'educador tradicional que s'ho curra allà cada dia, com el professor, com el director de la URL, com qualsevol... o sigui, tots érem un més, érem un equip, tots vàiem el mateix i tots estàvem pel mateix... (EX6, 338:342).



La idea central amb què majoritàriament s'està d'acord és que per mitjà del treball en equip es poden afrontar reptes impossibles d'abordar d'una manera individual, ja que no només es coopera amb els companys d'aprenentatge, sinó que s'extrapola a la comunitat i s'aconsegueix un progrés en la tasca conjunta, en què afloren els coneixements i les competències, el grup es cohesionava i es produïa aprenentatge. A part, hom té la certesa que la configuració dels equips a dues bandes –per un costat, l'equip encarregat del procés de formació i acompanyament als estudiants en pràctiques i, per l'altre, l'equip encarregat de la intervenció i el servei a les comunitats– va ser un encert dels directors del programa tot i que no va estar exempt de dificultats. Docents i coordinadors expressen que a Xile no es coneixien aquests tipus de treballs participatius amb la inclusió dels sabers indígenes i la participació de les comunitats, els nens i les nenes de les escoles, els professionals, els estudiants i les dones artesanes, segons els eixos d'intervenció dissenyats en el programa, i tots ells van mostrar la seva capacitat de treball en grup. El treball en conjunt va aglutinar la diversitat de visions i el rescat de molts assumptes ancestrals, que es van tractar de forma innovadora a partir de les tecnologies proposades des de la concepció acadèmica i aplicables als programes d'intervenció social. Els equips multidisciplinaris van promocionar aliances, principis i valors que havien de revertir en els eixos d'intervenció, i molt particularment van contribuir a la defensa dels drets humans. Els entrevistats descriuen la importància de compartir i escoltar l'opinió de tots els actors, fet que millora el programa i enriqueix els participants tant personalment com professionalment.

Clar, la metodologia que hi ha en una societat, t'assenyalava la vegada anterior, on són dues comunitats i cada una té un coneixement expert, la universitat tenia un coneixement expert en el qual són les metodologies, la dinàmica de treball i el suport dels diferents suports impresos (...), els audiovisuals que podien manejar... Les comunitats, el coneixement cultural i lingüístic, i també el coneixement de l'artesania productiva... (...) Es genera quelcom quan es vinculen aquestes coses i quan cada un posava de la seva part. Jo crec que això sí que va ser un valor tremend. No hi ha a Xile un treball amb aquest nivell de participació, no sé si en altres llocs, però aquí a Xile no hi ha un treball que sigui tan participatiu com el que vam fer nosaltres, són generalment experts, inclús quan incorporen indígenes, incorporen indígenes però van a la seva realitat... (EDX2, 988:998).

No obstant això, i malgrat el potencial del treball en equip, l'aprenentatge desencadenat i l'entesa creada entre els membres que van configurar l'equip, en les entrevistes es reconeix un gran desgast personal tant per l'organització com l'execució del servei al territori, sobretot si ens referim a les dinàmiques observades en la relació comunitària i els membres de la comunitat que transcendien al mateix programa. Cal dir que, alhora, aquesta mateixa dificultat es percep com una oportunitat d'establir uns vincles més estrets entre els educadors tradicionals, sobretot identificant les diferents complexitats de les escoles, les diverses dinàmiques existents i les relacions personals i de poder que s'hi donaven.

Que l'equip funcioni en un territori que té una demanda altament complexa (perquè era complex treballar al Bio Bio), no era un programa fàcil i, per tant, era un risc treballar amb equips joves. Crec que l'oportunitat i el que vaig aprendre va ser el desenvolupament d'estratègies d'organització d'equips, en el tema de l'organització, en el tema de les disciplines, que en algun moment ho vam veure com una oportunitat (...). Primer no sabíem com fer-ho, era una tasca molt especial i complexa, i entre els educadors. La mateixa escola també era complexa, tots tenien la seva dinàmica, hi havia moltes dinàmiques, i de relacions personals (...) i relacions de poder a l'interior de les escoles (EDX2, 769:779).

## Organització dels equips

L'execució d'aquests tipus de projectes en l'àmbit universitari va ser possible gràcies a la creació d'una sèrie d'estructures per posar en funcionament els projectes subvencionats: creació d'equips de direcció, coordinació, gestió i intervenció a la universitat xilena i a la universitat catalana. Es va configurar un equip constituït per dos òrgans: direcció-gestió i intervenció-docència. Més endavant es va incorporar l'àrea d'investigació vinculada a l'estructura inicial. En les entrevistes es van identificar les potencialitats de cada una de les institucions participants: l'experiència de les universitats en investigacions, formacions, el desenvolupament de projectes a les comunitats indígenes, l'acció social comunitària i contactes amb entitats i agències de cooperació al desenvolupament, principalment espanyoles. Aquests aspectes es potencien per trobar els engranatges que fan possible dur a terme la gestió dels equips interdisciplinaris en totes les àrees del programa.

Jo crec que l'oportunitat i la cosa que vaig aprendre va ser el desenvolupament d'estratègies d'organització d'equip, més en el tema organitzatiu que en el tema disciplinari, i en algun moment ho vam besllumar com una oportunitat per a nosaltres. Perquè nosaltres no sabíem gaire què calia fer primer, era una tasca especial i complexa, només sabíem com eren de complexes les relacions entre els educadors. La mateixa escola era complexa, tenien tots la seva dinàmica, hi havia moltes dinàmiques a les escoles i també de relacions interpersonals, relacions de poder a l'interior de l'escola (...), van sorgir altres necessitats, i crec que va arribar un moment que permet veure com faries el treball. Per exemple, la incorporació de la gent de disseny va permetre treballar en l'àrea que no estava prevista originàriament en el programa, i això va completar molt bé amb la gent de treball social i d'educació social, que venien d'aquí i la Ramon Llull, que tenien habilitats per treballar en tallers (...) Tallers amb persones que generen aquests programes, i jo no era de treballar en aquesta línia, llavors jo crec que vam aconseguir desenvolupar una línia nova de treball i el programa va créixer qualitativament (EX2, 770:790).

La interacció interuniversitària per a l'execució del programa va concebre una sèrie de coneixements que no podien quedar només en una anècdota. Per aquest motiu, a l'equip l'animava la idea d'avançar en l'estudi de conceptes com la transferència de coneixement i la investigació, vinculada estretament a la comunitat i als seus sabers, indagant en conceptes que a priori es configuraven com a innovadors i en què calia aprofundir en el seu estudi. Tanmateix, l'esforç de tots els membres va contribuir a l'obtenció d'uns resultats superiors als esperats, fins i tot molt ben valorats per professionals experts en la temàtica indígena i per les institucions que donaven suport a la iniciativa, tant per la capacitat d'innovació en el territori com de reinvençió de les pràctiques professionals dels estudiants a l'interior de projectes d'intervenció social comunitària, en què s'inclouïen els sabers comunitaris amb gestió universitària.

En les entrevistes fetes als estudiants, la reflexió sobre l'organització dels equips gira entorn a la resolució d'algunes dificultats presentades per facilitar l'engranatge de les pràctiques i el servei comunitari. L'acció que va contribuir més a la millora del servei i de les accions dissenyades per a la intervenció va ser la creació d'un subgrup de treball. El subgrup tenia l'objectiu d'afrontar les diferents necessitats emergents detectades al llarg de l'execució del programa, tant en el territori com en la mateixa organització. Quan es valora aquesta acció es coincideix en el fet que la creació del grup intermedi millora i incentiva substantivament les accions dutes a terme al territori i els resultats obtinguts, apropant-se cada vegada més a les necessitats reals de la comunitat.

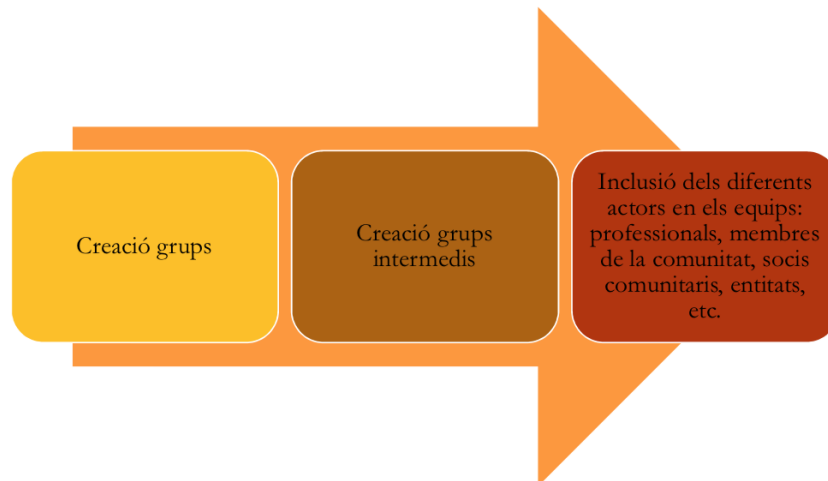


Figura 19. Creació dels equips d'intervenció al territori i de servei comunitari en el programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.  
Font: elaboració pròpia.

Convé destacar que una de les fortaleses que fan excel·lir gairebé tots els entrevistats és la creació d'equips interdisciplinaris i multidisciplinaris, que es resumeix en l'existència de múltiples mirades en la construcció d'un fi comú. En les memòries i informes del 2007 i 2008 es descriu la importància de la incorporació d'estudiants en pràctiques de la universitat xilena de les disciplines de Treball Social i de Disseny i Cartografia, ambdues vinculades a la Facultat de Ciències de la Humanitat. La nova incorporació d'estudiants de disciplines tecnològiques convida a establir mirades distintes del servei, fet que contribueix a la millora de la qualitat dels productes i a la millora substancial del servei. Cal mencionar que per als estudiants xilens va representar una oportunitat fer les pràctiques professionals en un programa internacional en comunitats indígenes del seu propi país. La percepció de gairebé tots els entrevistats és que es partia de realitats diferents però es compartia un objectiu comú, es potenciaven els sabers de tothom, i cada un tenia adjudicat un rol determinat i cada un era part de l'escenari. Tot plegat es traduïa en un aprenentatge recíproc, sobretot quan es compartien coneixements d'altres disciplines.

Aquests van generar unes mirades diferents, mirades que tenien a veure amb un llenguatge més des del còmic, des del text de colors, de lèxic associat a un suport gràfic i de comunicació audiovisual, cosa que ningú dels que estàvem treballant en els equips d'intervenció en aquells moments teníem capacitat de desenvolupar (EDX1, 247:252).

Una altra aportació important a la mirada interdisciplinària, compartida pel coordinador i director del programa al territori, és la incorporació d'estudiants d'educació social provinents de la universitat catalana amb una clara visió d'agent de canvi social, que es va configurar com una notable contribució al programa donades les capacitats d'intervenció amb els joves i nens de les escoles.

En aquesta línia les estudiants que venien de pràctiques de Barcelona van ser una gran aportació en l'àrea d'educació social, un desafiament com dominaven més instruments d'educació social. Evidentment aquí és treball social, que té a veure amb l'educació social, però no amb la mateixa profunditat que els equips que venien de Barcelona (EDX1, 244:247).

Un altre factor que millora l'execució del programa és la incorporació als equips d'intervenció al territori d'estudiants, ara ja professionals, un cop acabats els seus estudis. La introducció d'una figura des d'un vessant més professional –no es va preveure inicialment en el disseny del programa– permet aprofundir en la detecció de noves necessitats, la millora del servei i la millora de l'ensenyament. Es tendeix a creure que els estudiants han de ser persones que puguin aportar la seva experiència professional i bagatge personal al lloc d'intervenció, motiu pel qual prèviament es pren la decisió de seleccionar estudiants que responguin a les necessitats i als objectius del programa.

Majoritàriament s'accepta que una de les funcions més rellevants que compleix l'activitat de cooperació interuniversitària és la formació de recursos humans i agents de canvi social de les carreres que hi participen, aprofitant les metodologies disponibles per al treball amb la població en situació de vulnerabilitat social. D'aquesta manera s'aconsegueix una retroalimentació a l'interior dels projectes, d'alumnes en pràctiques i voluntaris. En veu d'una membre de l'equip, primer com a estudiant i després com a professional: «*Vam preparar un projecte a consciència. Vam dissenyar un projecte que constava d'un dossier de formació, un pla de formació de pràctiques i després també vam fer una avaluació de les pràctiques, i ho vam discutir a la reunió, en una avaluació...*» (EEX6, 260:262).

### **Construcció de confiança**

Per comprendre com s'harmonitzen les diferents disciplines i professions, distingirem un seguit de factors emergents sorgits en el transcurs del programa. Cal entrar en la discussió d'aquells aspectes que es van tornar clau en la configuració dels equips. Destaquem les relacions de proximitat, el descobriment de les potencialitats i capacitats de la comunitat, les oportunitats de coneixement que oferien les universitats, les motivacions i aprenentatges aportats per l'alumnat i el fet de saber intercanviar recompenses entre cada un dels membres. Cada un dels elements mencionats es relacionaven incentivant cada vegada amb més força la participació de cada un dels membres de l'equip en el programa, millorant-lo. En una anàlisi més profunda del fenomen, coordinadors i directores conflueixen en l'opinió que el treball en equip d'ambdues universitats i el treball en equip al terreny entre estudiants –equip d'intervenció i comunitat– són dos nivells entrelaçats constantment, i la confiança hi emergeix com un element clau. Es podria afirmar que la construcció d'una confiança bàsica entre els membres de l'equip autoritza un treball conjunt, facilita relacions horitzontals entre els membres de l'equip i genera un sentiment de pertinença al grup. En les entrevistes, sovint s'argumenta que mentre es participa en el projecte «tots guanyem». En l'informe de la Memòria del programa de l'any 2008, es narra com la confiança va ser un eix principal de treball que va necessitar un procés de construcció ordenada, d'entrega, treball compartit, acords i compromisos. S'explica també en la memòria que els estudiants i professionals passen de ser part d'un paisatge extern a formar part de l'entorn més proper als educadors tradicionals, en què la comunitat va participar cada vegada més en les definicions tant operatives com metodològiques i temàtiques dels projectes, en un procés creixent d'apoderament. La participació progressiva va afavorir la confiança i, per tant, el consens entorn als objectius comuns.

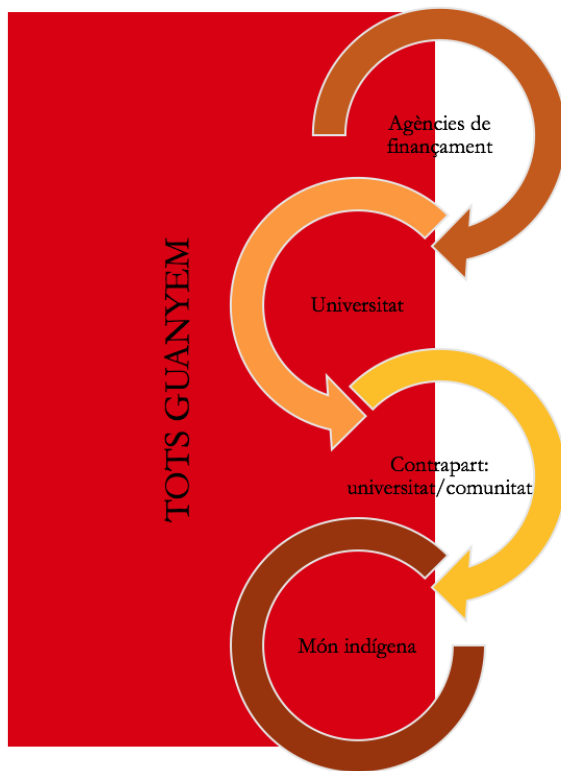


Figura 20. Relació entre els agents que intervien en la comunitat en el programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.  
Font: elaboració pròpia.

En les observacions i les entrevistes en grup o individuals s'apunta que la distribució de responsabilitats en les accions empreses fa augmentar de forma extraordinària la confiança entre els membres de l'equip. Les persones se senten segures, saben que tots els membres del grup compliran amb unes normes bàsiques, alhora es mantindran els compromisos, els acords i s'acompliran els objectius, tots dibuixats com a factors essencials per mantenir la confiança en el grup. En aquest sentit, els participants apunten que la coresponsabilitat de tots els membres de l'equip és un valor fonamental que potencia la confiança del treball en equip.

### Relacions interpersonals

Un element essencial per a la construcció de confiança el trobem en les connexions establertes en les relacions, tant a l'interior dels equips com a les xarxes de relacions amb la comunitat. Educadors, estudiants, docents i coordinadors del projecte sostenen que les relacions interpersonals adquireixen la mateixa rellevància que la confiança i les relacions horitzontals. El treball en equips interdisciplinaris, la definició

d'objectius comuns, compartir coneixements i sabers, no tan sols entre les diferents disciplines, sinó entre els diferents sabers de la comunitat, va propiciar un treball que millorava dia a dia encara que amb algunes dificultats.

Es produeix una connexió en l'equip de treball format per individus joves, estudiants i voluntaris, que deixen fluir les seves necessitats en el territori i els professionals que estan disposats a deixar que flueixin les necessitats del territori i ser arrossegats per aquestes necessitats. Quan això passa es generen uns productes molt definits i acotats i d'un alt impacte a la comunitat que fa que senti que ha aportat al seu desenvolupament cultural i lingüístic (...). La comunitat se sent reflectida en cada un dels productes que compten amb una propietat intel·lectual col·lectiva, que no és d'una universitat a diferència d'un producte acadèmic. Els productes són de la comunitat, són productes comunitaris (EDX1, 372:381).

Una relació molt acollidora, no estem acostumats que se'ns tracti així. Potser ens tractaven així perquè volien que nosaltres com a pewenches ens uníssim més per poder treballar millor i poder lliurar el màxim suc cultural cap als joves, els nens... i sempre hi va haver suport, sempre en el treball tècnic, el treball professional..., un suport constant, així que nosaltres sempre vam tenir consciència de poder transmetre... (EX12, 76:82).

La dificultat principal detectada per treballar amb les comunitats es refereix a la consolidació dels equips d'intervenció al territori i de la continuïtat del suport de les institucions i associacions indígenes, malgrat l'esforç del treball en equip i la generació de confiança bàsiques amb la comunitat.

### **Desconstrucció i construcció d'un nou saber**

El descobriment d'altres cosmovisions, altres formes de concebre la vida i relacions, els coneixements ancestrals de la comunitat, la cultura, la llengua, conviden a incloure'ls en les diferents accions, formant part dels components abordats en el programa. La decisió comporta desconstruir els sabers acadèmics tradicionals per construir-ne de nous. Introduir una nova estratègia d'ensenyament-aprenentatge implica tot un repte per a la concepció tradicional acadèmica en la conjugació dels diferents sabers. D'una banda, s'obtidrien coneixements dels sabers ancestrals comunitaris, i d'una altra, s'obtidrien coneixements compartint els sabers entre les diferents disciplines o d'altres cultures.

En general es creu que un dels elements diferenciadors d'altres experiències i el motiu de reflexió i aprenentatge entre els estudiants en pràctiques d'ambdues universitats va ser la influència que va exercir la visibilitat i el reconeixement de l'existència dels pobles originaris, la cultura i la relació invisible envers la societat xilena. Tanmateix, els entrevistats coincideixen essencialment en el fet que compartir sabers entre les diferents disciplines significa un intercanvi intercultural molt enriquidor personalment i professionalment, i s'arriba al consens que participar de l'experiència va propiciar una complementarietat entre els diferents sabers acadèmics, els propis i adquirits d'altres cultures i cosmovisions. Es comprèn que cada un dels sabers que conviuen a l'interior del programa es complementa i contribueix al desenvolupament de les habilitats i capacitats de cada un dels individus participants.

I de sobte (...), a mesura que passava el temps ja vaig adquirir algunes competències que ells mateixos tenien, que tenen en la seva àrea de treball i ells potser també en van adquirir... El fet de compartir entre nosaltres ens va donar habilitats i capacitats que no teníem, jo això no ho tenia, llavors va ser un aprenentatge (EX3, 322:325).

En la mateixa línia, els coordinadors i directors del programa confirmen que la inclusió de diferents membres de la comunitat a l'equip va contribuir a la formació de capital humà, copsant els sabers comunitaris i complementant els sabers acadèmics. En realitat va contribuir a la construcció de sabers conjunts de tot l'equip. L'acció conjunta entre educadors tradicionals, els kimches, artesans, estudiants i docents permetia conjugar distintes mirades que enfortien i milloraven considerablement el treball en equip aprofitant les potencialitats i capacitats de cada un. En aquest sentit, en les entrevistes amb l'equip d'intervenció insistien que la inclusió d'accions per a la incorporació de la lògica del pensament andí-amazònic va representar un tribut per a tot l'equip, fet que ens va apropar al coneixement comunitari i a una altra forma de concebre la realitat. El *principi de complementarietat dels oposats* preveu que cap procés no es dona de forma aïllada, sinó que tot existeix amb el seu oposat complementari i aquest forma part plenament de successos i accions. Per aquesta raó, en qualsevol activitat es manifesta una profunda comprensió que genera harmonia plena de la vida. I el *principi del tercer inclòs* planteja que existeix una tercera possibilitat més enllà de les contradiccions, correspon a una situació en què les dues polaritats antagòniques tenen la

mateixa intensitat i s'anul·len recíprocament per donar naixement a una altra possibilitat. Aquesta és creada a través d'un vincle d'amistat i reciprocitat motivadora de valors humans, molt presents en la cultura ancestral. La inclusió d'aquests sabers interpel·len absolutament tots els membres de l'equip, i proposen mirades diferents que es veuran traduïdes en el disseny conjunt del programa.

(...) la potencialitat que tenia el projecte, tothom estava convençut, i seguim convençuts que el projecte era magnífic. L'oportunitat de poder definir juntament amb les persones com generariem els productes aportava qualitat al servei. Anàvem a contribuir en el desenvolupament i el canvi en l'àrea de l'educació intercultural (EX1, 212:215).

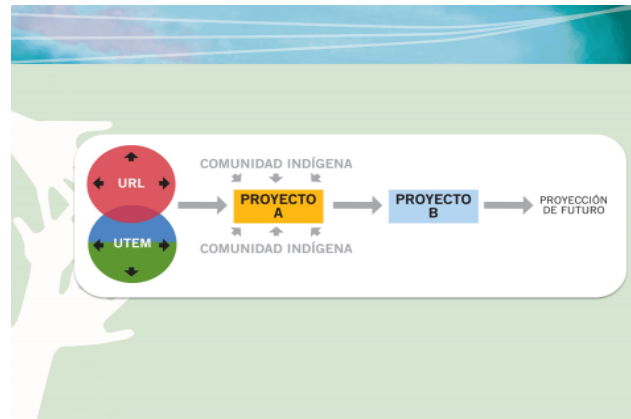


Figura 21. Construcció del projecte conjunt programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.

Font: IX Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos. Lenguas y tradición oral. Cartagena de Indias, Colombia.

En la concepció sobre l'educació en el «buen vivir» s'estableixen relacions amb la concepció de l'educació actual: una educació crítica i útil per a la vida, el desenvolupament humà a través dels coneixements, els valors, les habilitats físiques i intel·lectuals, i la valoració que se li dona a l'antiga forma de relacionar-se amb l'entorn: el respecte, la protecció i la conservació. La definició en línies i enfocaments per a una vida més humana, per exemple l'horitzontalitat de les relacions, el saber popular, la relació entre la naturalesa i la societat, el respecte a la Mare Terra, la solidaritat, la plurinacionalitat, l'acceptació de l'altre, l'alteritat, etc., són valors i formes de relacionar-se presents en la vida quotidiana dels pobladors originaris.

En les observacions registrades, notes de camp i entrevistes, es comparteix que la cosmovisió indígena, a priori, no hauria d'haver influït en els resultats del programa. Però durant el transcurs de l'execució es configura com un dels factors de més influència a tots els membres que formaven part de l'equip en termes de compromís i implicació. Emergeix un treball compartit entre la comunitat, estudiants i docents, confluint en la coproducció de materials, de manera que es constitueix un eix metodològic de primer nivell. Gràcies a l'acord col·laboratiu entre els diferents membres de l'equip de les universitats sorgeixen metodologies, planificacions i tècniques, i els membres de l'equip d'educadors tradicionals aporten continguts culturals i lingüístics. Tot i la riquesa de la complementarietat, va ser un treball de moltes reunions que va suposar la implicació i el compromís de tots i un reconeixement del capital cultural dels educadors. En aquest sentit, l'objectiu no era que els educadors continuessin aprenent continguts de la cultura i la llengua, sinó que es tractava

de com transmetre'ls als nens i nenes de les escoles. Un cop comprès l'objectiu, la generació de materials i productes conjunts va agafar una gran dimensió i va superar les expectatives inicials.

Una tremenda varietat per a un programa d'educació, d'enfortiment per a l'educació intercultural, en termes de productes, és espectacular. S'ha de recalcar que tots aquests productes en les escoles és gratis, i per a totes aquelles persones vinculades i que necessitessin aquest tipus de materials. Es van produir quantitats notables, estem parlant de mil exemplars per a cadascun, però no en la sostenibilitat. Té a veure des de la meua perspectiva (...) què passa amb les sinergies amb els altres professionals. Si aquest producte hagués sigut de professionals acadèmics, aquest projecte només generaria productes acadèmics, llibres que sistematitzen, que problematitzen, que fan profundes reflexions sobre el tema, però que no generen cap impacte, només augmenten l'esclatxa del coneixement i de l'anàlisi i evidentment s'allunyen en l'anàlisi del territori... (EXI, 360:371).



Imatge 8. Recull de fotografies del Seminari Llengua i Educació, 2007-2008. Ralko Lepoi.



### **6.3.2. Continguts educatius per al desenvolupament humà, social i sostenible en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»**

Gairebé tots els entrevistats expressen la necessitat d'una formació prèvia com un requisit indispensable per a la participació en el programa, per la complexitat de la intervenció i el servei i el convenciment de transferir una informació sobre el context i la realitat social fidedigna i adequada. Aquest principi de realitat obliga a la reflexió conjunta sobre el disseny d'un curs específic<sup>53</sup> previ a la immersió al territori. En el diari de camp de la investigadora es recullen anotacions sobre les diferents necessitats formatives dels estudiants relacionades amb la immersió al territori, els coneixements previs sobre la realitat social d'intervenció, sobre la necessitat d'incentivar l'anàlisi crítico-reflexiva, etc. Al mateix temps, en les memòries finals dels estudiants en pràctiques, es recull la reflexió sobre la importància de rebre formació i informació abans d'iniciar el programa: *«Fins que no arribes no t'adones realment del significat i la importància del que t'han explicat, però és important marxar d'aquí sabent alguna cosa de les comunitats i de la seva cultura»* (Memòria de pràctiques, 2008).

Hom estaria d'acord que el disseny i aplicació del curs específic constitueix un avançament i un salt qualitatiu, sobretot en el primer contacte amb la realitat social d'intervenció. Es genera informació rellevant, obrint l'espai a una anàlisi crítica del projecte, i s'afavoreix el debat interinstitucional per al desenvolupament d'una proposta de millora. En altres paraules: docents, professionals i estudiants destaquen que és essencial l'acolliment d'estudiants en el programa amb l'objectiu de dotar-los de formació per a una inserció adequada al territori. Es reforça la idea que la formació ha de començar als països d'origen. Tot i que al principi es vehicula, bàsicament, a través de la universitat xilena, els estudiants universitaris es mostren satisfets de la formació rebuda sobre coneixements específics en temàtica indígena, problemàtiques, territori i àmbit d'intervenció social quan entren a formar part de l'equip interdisciplinari d'intervenció.

#### **Interculturalitat**

En general, s'està d'acord amb la gran complexitat i alhora potencialitat i riquesa del programa no només per la relació entre les diferents cultures i els aprenentatges globals, sinó per la necessària habilitat per a la gestió de les relacions entre els diferents agents participants. S'està d'acord que una mirada integral i holística de la situació ajuda a combatre les dificultats com la distància física, cultural i de relacions interpersonals. Aquestes circumstàncies es tradueixen en unes relacions interculturals a l'interior dels equips universitaris i en la intervenció al territori. La interculturalitat i la implicació del concepte acaba configurant-se com un dels eixos transversals d'acció en l'execució del programa. La concepció ideològica sobre la interculturalitat és valorada com una opció d'intervenció tant amb les comunitats com a l'interior dels equips i estudiants. Els directors del programa argumenten que, d'una banda, s'afronten reptes com la presa de consciència dels prejudicis i estereotips, presents tant en l'etapa formativa com en l'etapa del servei, i de l'altra,

---

<sup>53</sup> Consulteu l'Annex 22. «Curso de capacitación de practicantes y voluntariado de las escuelas de trabajo social y educación social de la Universidad Ramon Llull, para la inserción en proyectos en comunidades indígenas de la comuna del Alto Bio Bio».

s'evidencien les relacions de poder al territori, sobretot en la contribució i suport a l'EIB. Tot i no ésser visibles de forma clara i transparent, van aparèixer contínuament en el procés.

La intervenció comunitària de les universitats va requerir un esforç per cercar la millor estratègia d'intervenció intercultural amb l'objectiu de vincular-se a la comunitat i les seves demandes. Alhora també calia complir amb els requisits universitaris d'ambdues universitats, que en ocasions estaven subjectes als requisits de les agències de finançament o altres actors. Els directors i coordinadors del programa coincideixen que la introducció del concepte intercultural amb totes les seves implicacions com a projecte educatiu i polític va ser un eix transversal en el programa que es va emprar com a eina de relació a l'interior dels equips d'intervenció.

Tot i així, durant el desenvolupament de les accions apareixien diferències culturals i socials, expressions verbals i no verbals de les necessitats de cada un dels membres de l'equip, i les interaccions culturals de diferents mons que entren en joc, les diferents percepcions de la realitat, la subjectivitat del jo, etc., afloraven en desigualtats i conflictes. Encara que es comptaven amb objectius comuns, gairebé tothom coincideix que una millor comunicació interna hauria millorat substantivament les relacions interpersonals entre els membres de l'equip perquè hauria atorgat valor al canvi d'estratègia proposada pels coordinadors i directors. En el moment que es va decidir que cada un comencés la seva tasca, des d'una perspectiva intercultural, van millorar les relacions a l'interior de l'equip, atès que l'objectiu era el producte, el projecte i el model d'intervenció desenvolupat.

Si ens referim a la contribució de la interculturalitat al territori, a les necessitats socials emergents, sorgides de forma natural en la mateixa evolució del programa, gairebé tots els participants entrevistats comparteixen que la capacitat d'adaptació a noves situacions de tot l'equip va esdevenir un dels factors més rellevants per comprendre la diversitat i la diferència en benefici de la construcció d'una ciutadania intercultural orientada cap a la transformació social.

Hi havia una realitat diferent, ni millor ni pitjor, sinó una altra, i aquesta podia aportar al desenvolupament de l'educació a la regió que s'estava intervenint. No es tracta ni de camperols pobres, ni de Paulo Freire, ni d'educació popular. Tampoc necessàriament d'educació intercultural bilingüe, ni de la profunditat del multiculturalisme. Es tracta tan sols de coses tan simples com entendre l'altre com un igual, com un ciutadà. A la pràctica, a la plena construcció de ciutadania i interculturalitat (EX1, 50:57).

En l'escenari descrit el desenvolupament d'accions socials de caràcter intercultural no sorgeix de forma espontània, ja que el concepte d'interculturalitat com un eix de treball requereix l'obertura constant dels actors involucrats a transformar-se, superant prejudicis i estereotips, tant positius com negatius dels «altres» amb els quals entra en contacte, ja que tota relació social involucra un component imaginari de cada participant.

Llavors el treball entre tots aquests actors, òbviament nosaltres que érem de fora, amb aquell esperit d'anar a ajudar, no ens oblidem d'això. Que portàvem el nostre ego, i anem a un lloc i vinc aquí i llavors s'ajunten moltes coses... molts egos diferents, moltes necessitats diferents, moltes realitats diferents. És difícil treballar entre totes aquestes persones perquè venim de cultures diferents, bé, tot és diferent... llavors jo vaig veure com un canvi, com un engranatge, les peces es van ajuntar i van girar (...), els nens van rebre la gent de fora i van fer activitats lúdiques i van aprendre i ho van passar bé... i els treballadors i educadors tradicionals van ser escoltats, valorats... (EX6, 306:316).

Acaba sent un punt d'inflexió en el projecte perquè t'adones que les mirades del món no coincideixen i que tampoc coincideixen les matrius d'intervenció que estaven guiant la intervenció. Es van quedar curtes enfront a les necessitats reals i a les expectatives que estava generant el programa (EX1, 153:157).

## **Comunicació intercultural**

Des de la concepció acadèmica, treballar en cooperació és treballar perquè augmenti la capacitat de tots els membres per consolidar i ampliar el coneixement de si mateixos, així com les seves aptituds per prendre decisions i solucionar problemes. Des de la concepció dels pobles originaris, la percepció és que les universitats obtenien més aprofitament i aprenentatge en detriment de la comunitat. Tots els membres de l'equip coincideixen en el seu relat en la complexitat de la tasca, sobretot perquè es tracta de persones i col·lectius de diferents procedències, cultures i ètnies, diferents cosmovisions i interpretacions del valor de la vida. L'escassa comunicació intercultural entre els diferents actors dificultava les accions al territori i entre els equips. La comunicació vinculada a les diferents cosmovisions va constituir un dels problemes principals en la gestió dels equips.

Davant els problemes interculturals i comunicatius, es percep certa reticència a respondre durant les entrevistes als educadors tradicionals relacionada amb la conveniència del programa. L'argumentació gira a l'entorn dels inicis de la intervenció i la sensació que les universitats eren les institucions més convençudes de les possibilitats del desenvolupament de projectes de cooperació per creure en l'aportació considerable que podien fer a la vitalització de la cultura i la llengua pewenche. Les comunitats i els seus membres van adquirir la consciència de la conveniència de la participació en el programa durant el desenvolupament del projecte, en la pràctica d'intercanvi i en el treball continu. L'equip descriu durant les entrevistes que malgrat haver adquirit un grau de confiança força acceptable amb la comunitat, es tenia consciència que no tot estava guanyat, que era un procés que no es podia descuidar. Tanmateix, la situació, a voltes, pot ser vista com un inconvenient, però des d'una perspectiva en el temps es converteix en avantatge. En la mesura que no es consolida una estructura de relacions en què la institució apareix com alguna cosa permanent, la transitorietat en la relació facilita la continuïtat de la xarxa un cop s'acaba el període d'intervenció i ja no hi està present la universitat.

El treball amb els educadors va ser una de les principals aportacions al programa. Vam veure com ells van anar de menys a més, col·laboraren molt en la construcció de material pedagògic culturalment pertinent, ells van ser capacitats d'acord amb el programa en diverses línies lingüístiques, culturals, etc. I ells van ser sens dubte una aportació i un element estratègic en la intervenció en el Bio Bio (...), el treball amb les distintes xarxes. Jo crec que també el treball de la mateixa escola, el treball del municipi, el treball de la universitat, el treball amb els agents locals, ja sigui el kimche, el lonko, ja sigui els artesans, els mateixos educadors, els apoderats que van començar també a ser protagonistes de tot aquest treball i els mateixos professors (EGXI, 100:113).

## **Relació entre teoria i pràctica**

Comprendre els diferents engranatges i relacionar els diferents coneixements i creences dels individus que participen en el programa és posar en tensió els coneixements nous i els adquirits durant la pràctica. Destinar un temps a la immersió al territori submergeix els estudiants a la

realitat concreta on es du a terme el servei i es posen en pràctica les habilitats i capacitats personals i professionals, algunes apreses teòricament. La relació entre la teoria instruïda en les diferents disciplines universitàries i la pràctica real és qüestionada pels estudiants participants de l'experiència i les seves accions, atenent que era molt important conèixer la realitat d'intervenció i les necessitats del territori abans d'entrar a la comunitat. El repte era afrontar amb esperit crític i amb caràcter propositiu l'objectiu principal, és a dir, oferir un servei a la comunitat sense entrar en conflicte amb els coneixements previs. Els directors del programa coincideixen que els estudiants s'incorporen a l'escenari per conèixer i exercir la vocació professional a partir de la participació, la implicació i la convivència, moment en què entren en joc els continguts apresos a les carreres universitàries. Aquest fet origina una actitud crítica i reflexiva entre els estudiants, es posa en relació la teoria amb les pràctiques professionals i en tensió els coneixements adquirits. Així i tot, els estudiants mostren les seves habilitats i capacitats pròpies de les disciplines per desenvolupar-se en contextos de diversitat cultural utilitzant eines pròpies o apreses. S'està d'acord també que una millor comprensió de l'entorn i la realitat social d'intervenció motiva l'elaboració de propostes de millora de les intervencions.

### **Conèixer la realitat social**

Així doncs, i tal com apuntàvem, la majoria d'estudiants entrevistats corroboren que és essencial conèixer el territori, la història de la comunitat i integrar els continguts locals per comprendre com viu i pensa la comunitat i les seves característiques. Majoritàriament destaquen que la formació s'hauria de fer abans de començar a viure l'experiència per tenir-ne un coneixement previ i eines per dur a terme el servei, per tant, les pràctiques professionals. Es reconeix que la interacció entre la pràctica i els conceptes teòrics adquirits prèviament conflueixen en espais d'integració dels continguts locals i globals, la integració es tradueix en una acció social comunitària que desencadena la interiorització de continguts i aprenentatges nous. Com a exemple, descrivim que un cop definits els objectius del programa es consulta el currículum d'educació xilè per adequar-los als objectius del currículum de l'ensenyament de primer i segon de bàsica, incorporant aquells elements i continguts culturals indígenes per dissenyar materials pedagògics. Metodològicament s'elaboren preguntes de forma entenedora per crear un joc pertinent a les comunitats indígenes, perquè els educadors tradicionals puguin interactuar de forma més atractiva i ensenyar la seva cultura a les escoles, i es dissenya de forma bilingüe, en espanyol i en chedungun, llengua dialectal de la zona.

Nosaltres teníem la idea de desenvolupar un joc, però havíem de veure l'estructura i en realitat crear-lo completament. Amb el programa de suport a l'educació intercultural bilingüe ens van dir que podrien treure el contingut, fer un joc en aquest cas bilingüe en directa pertinença amb les comunitats indígenes. Vam començar a ajuntar-nos amb l'equip i en els viatges vam començar a desenvolupar algunes etapes del que voldríem al projecte, per exemple, habilitats... o sigui, ajuntar-nos amb els nens i els educadors, i veure quines eres les coses generals de la seva cultura... Amb aquests aspectes generals vam anar al currículum d'educació del ministeri de Xile i vam veure més o menys quins eren els objectius que havien de desenvolupar en l'etapa de l'ensenyament dels nens, que en aquest cas eren de nivell bàsic de primer i segon (EX3, 318: 325).

## **Desigualtats socials**

El descobriment de la realitat posa en tensió els coneixements apresos i els nous, obre als estudiants un espectre de nova consciència sobre les desigualtats socials arreu del món. La situació incentiva els estudiants a posar en pràctica molts dels coneixements apresos en les respectives disciplines, s'estudia el context i la realitat social d'intervenció amb l'objectiu d'oferir un servei més adequat a la necessitat social detectada. Es revelen noves necessitats socials, econòmiques i educatives de la realitat social d'intervenció, copsant la desigualtat social i la injustícia social. Hom coincideix que en l'entrada a l'escenari s'integra «la seva situació de vulnerabilitat social». No és només pel fet històric d'una «conquesta», sinó que es comencen a comprendre les dinàmiques de relació al territori i les polítiques subjacents. És en la comprensió que es produeix l'aprenentatge suficient per entendre'ls i acompanyar-los en el procés de creixement i de reconeixement de la seva identitat, treballant de forma conjunta per millorar l'autoestima dels nens i nenes de la comunitat. És l'inici de la pràctica de molts coneixements adquirits a la carrera, tal com expressa una estudiant d'educació social.

Era com... jo crec que va ser com posar en pràctica moltes coses que jo he après a la carrera que, si no hagués pogut treballar amb això, potser no ho hauria pogut fer mai, o... no ho sé, o sigui, en totes les feines que he tingut, mai he pogut organitzar una cosa així, sempre és com més una cosa de tallar focs (EX8, 243:246).

De fet, em creava ràbia i tot, que els hi fos tan igual perquè... «noies, és per a vosaltres, jo realment me n'aniré i ja està», però... Cap mena de... una passivitat molt grossa, i jo no sé si això és conseqüència de sempre, com s'han sentit tractats, tant els xilens com indígenes, perquè era barreja (EX8, 438:441).

## **Drets dels pobles originaris, drets de les persones**

Prendre consciència de les desigualtats, la vulnerabilitat dels pobles, etc., va lligat a les carreres sobretot socials i a la defensa dels drets de les persones. En aquests casos es desenvolupen habilitats i destreses que tenen a veure amb el respecte a la forma de ser dels altres. Es desperta en el món dels estudiants el respecte a la diversitat, la capacitat d'entendre l'altre i l'empatia. L'entrada al territori implica comprendre la importància d'escoltar els altres, escoltar les opinions, entendre les seves «normalitats» i defensar els seus drets.

Em vaig adonar que els nois que venien de les comunitats indígenes tenien com més esperit, més sentiment indígena, feien danses i s'hi bolcaven, però els que eren xilens mostraven un passotisme molt bèstia, per això crec que s'havia de fer aquesta planificació conjunta (EX8, 466:441).

L'equip d'intervenció entrevistat comparteix la visió global que la defensa dels drets humans i la justícia social inclosos com a principis actius de la disciplina del treball social també havien de ser entesos com una proposta metodològica durant l'execució. En la discussió entre els diferents membres de l'equip s'assenyala el fet d'estar oberts a l'establiment d'estratègies innovadores per donar resposta a la necessitat de la comunitat i facilitar els canvis d'aquelles situacions que suposaven un obstacle per al desenvolupament humà i social. La base era el potencial solidari de les persones, plural i ètic.

Donades les circumstàncies descrites fins al moment, cal esmentar que des de la perspectiva docent sobre el model de pràctiques aplicat sorgia recurrentment la idea que no necessàriament aquesta metodologia s'havia de dur a terme exclusivament en països del «sud», sinó que podia canalitzar-se i fer-se efectiva en moltes iniciatives de caràcter social, entitats, ONG i tercer sector de països occidentals. La proposta es formula a través d'un treball a favor de la presa de consciència sobre els drets humans i la justícia social en un entorn més proper. Prendre consciència de les situacions globals es tradueix en un pensament recurrent dels docents que dota de sentit les propostes educatives per a un desenvolupament humà, social i sostenible a l'educació superior: «pensa globalment i actua localment». En aquest sentit, la proposta de pràctiques dissenyada amb la concepció metodològica de l'aprenentatge servei s'allunyava dels posicionaments paternalistes i actituds sobreprotectores que han definit en massa ocasions les relacions mal anomenades «nord-sud».

### **6.3.3. Impacte a l'alumnat, desenvolupament de competències i valors en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»**

#### **Presa de decisions**

La llibertat gaudida per la presa de decisions és un factor que provoca cert impacte als estudiants participants de l'experiència. Les formacions acadèmiques deixen poc marge de decisió als estudiants universitaris, ans al contrari, el contacte directe a territori requereix una bona dosi d'adaptació a la realitat, molt allunyada dels ensenyaments de l'acadèmia. Els estudiants entrevistats descriuen que la planificació i les accions del programa suposen un esforç individual i del grup que es tradueix en l'adquisició de coneixement i expertesa que reverteix en l'autoconeixement i en possibles accions professionals. La majoria ho descriuen com una oportunitat d'aprenentatge i desenvolupament que li dona sentit a la participació en el projecte, expressant gratitud per la possibilitat que ofereix la universitat d'obrir espais que incentivin l'autoaprenentatge, definit com un augment d'autoestima personal i d'autoconeixement d'habilitats i capacitats personals i professionals. En algunes ocasions la presa de decisions sorgeixen d'espais d'improvisació dins de la planificació afirmant que certa improvisació forma part del treball en si, s'identifica com la possibilitat de resoldre situacions inesperades i a les quals s'havia de trobar la solució.

Sempre passen i més quan estàs al terreny, potser en una oficina o a les classes no passa... però en el territori passen moltes coses. Un dels nostres punts forts era la planificació, ho portàvem tot organitzat encara que alguna persona pensés que no era així. La màxima planificació feia que si algun dia al territori fallava alguna qüestió finalment tot sortia bé perquè teníem les eines adequades per poder improvisar (...). Em consta que en algun moment vam prendre alguna decisió (EX6, 304:308).

Realment tots sabien on anàvem, hi va haver un contratemps i ens vam saber adaptar molt bé, no hi havia cotxe i es va decidir de caminar uns quants kilòmetres (...). Vaig proposar a l'equip de fer-ho d'una altra manera per intentar que es vincuessin més, vaig parlar amb el director per si podien ajuntar el temari de classe utilitzant tècniques d'aquestes pensant que hi hauria una reciprocitat (...), em vaig trobar amb un professor que la seva motivació era molt lluny de la meua i mai em va portar el temari (...). Els objectius que m'havia plantejat també els vaig

haver de reconduir perquè al final era més important que assistissin a classe, que saludin, que participin (EX8, 425:436).

## Reflexió i interiorització d'aprenentatge

Recollim de diferents documents i memòries redactades per professionals o estudiants, la reflexió i avaluació de la intervenció i l'aportació dels estudiants durant les pràctiques professionals. La reflexió es podria tractar com una estratègia de treball que fomenta la capacitat crítica dels estudiants, una estratègia que permet fer una avaluació continuada de caràcter formatiu durant l'estada al territori que milloraria l'ensenyament i l'aprenentatge. Alhora, la reflexió es presenta com un motiu d'impacte per als estudiants pel que comporta de foment de l'hàbit i d'actituds crítiques enfront la vida. En les diferents fonts documentals apareixen reflexions personals i professionals sobre la influència de les polítiques socials en el disseny dels programes, la necessitat d'acostar el treball social des de la multiculturalitat i la interculturalitat, la necessitat d'elaborar un diagnòstic comunitari inclús amb les mirades de diferents disciplines. Aquests i altres aspectes es recolliran per mitjà de la reflexió crítica, interioritzant els aprenentatges a fi de millorar el servei i la necessitat demanada per la comunitat. Queda reflectit en els comentaris dels directors del programa que s'espera dels estudiants fruit de la seva reflexió individual i de les seves experiències de vida, que els estudiants aportin una reflexió constructiva sobre el que senten de la vivència amb altres persones, les accions, els contextos i els valors que revertiran en la seva pròpia formació, els aprenentatges adquirits i del servei, així com propostes de millora per a les accions al territori.

El que genera l'equip d'individus joves, d'estudiants, de professionals que estan disposats a deixar que flueixin les necessitats del territori, que estan disposats a ser part de les necessitats del territori i ser arrossegats per les necessitats del territori, a més de deixar que flueixin en les necessitats del territori les inquietuds dels joves estudiants, joves voluntaris. Això fa que es generin productes molt definits i d'un gran impacte per a la comunitat, i que aquest senti que en definitiva ells han aportat el seu desenvolupament cultural i lingüístic, i se sentin reflectits en cada un d'aquests productes (EX1, 371:379).

Per mitjà de la reflexió i l'autoreflexió es produeix un canvi de visió dels estudiants relacionat amb l'adquisició de continguts curriculars de cada una de les disciplines universitàries participants, la reflexió, els valors i l'ètica, el treball en equip, la comunitat, els sabers, la interdisciplinarietat, etc., que retroalimentaran el disseny del programa amb continguts més propers a les necessitats formatives. Participar en el programa des d'aquesta perspectiva va provocar sentiments trobats, per exemple, el fet de compartir entre les diferents disciplines: *«No és el mateix poder compartir amb alguna persona directament i fluir amb l'experiència. Viure-la i després expressar i exposar el que has sentit, entès i après. És molt diferent que aprendre a distància a través d'un llibre o per internet»* (EX6, 198:201). Participar en el projecte va ser un creixement i un aprenentatge per a tots, uns hi contribuïen amb eines metodològiques i uns altres amb saviesa sobre la cultura, la vinculació amb la comunitat, les famílies i l'escola. En retroalimentació es comparteix la percepció que per aconseguir un mateix objectiu existeixen diverses formes de comprendre i de resoldre les situacions.

...també nosaltres els vam entregar eines i un a vegades no s'adona que per aconseguir el mateix objectiu hi poden haver diferents camins. Un més difícil pot ser si no tens les mateixes eines i competències i per poder desenvolupar-ho (...). Ells en realitat tenien cultura, intel·ligència, tenien la forma de tractar els nens. Alguns eren molt bons professors sense haver estudiat

pedagogia. Llavors, com que ens vam anar retroalimentant entre tots i al final ells van aprendre, nosaltres vam aprendre i vam créixer en diferents aspectes. Jo crec que va ser un creixement per a tots (EX6, 138:150).

### **Consciència social i procés de canvi**

L'experiència viscuda es vincula amb un sentiment de més consciència social, i els entrevistats solen coincidir que l'adquisició d'aprenentatge es relaciona amb el sentiment d'haver viscut una experiència significativa. Alguns dels entrevistats apunten que una major consciència de la situació depèn de la implicació, el compromís i la curiositat personal per investigar i esbrinar noves situacions i posicionar-se com un agent actiu de canvi social. Des d'aquest punt de vista l'experiència significativa passa per diferents estats, els estudiants posen en funcionament diferents mecanismes practicant les seves habilitats i capacitats tant personals com professionals, descobrint en algunes ocasions «intel·ligències» i habilitats desconegudes per a ells. Es realça l'oportunitat que els significa veure la realitat del món en el qual es viu des d'una altra perspectiva. El fet de provenir del món occidental condiciona el tipus d'aprenentatge adquirit fins aleshores, cosa que provoca una sèrie de sentiments perquè són protagonistes de les experiències viscudes. Convertir-se en actors de les accions amb consciència social els posiciona com a agents de canvi.

Crec que per exemple vaig estar allà mig any i fins al tercer mes realment no vaig interioritzar moltes coses. I que has d'estar allà i escoltar, escoltar i cagar-la, però, necessites molt temps d'aclimatació i per treure't ràbia, perquè tu vens d'Europa i, clar, hi ha unes coses que ja sabem que van així, que allà van *aixà* i, clar, tu no pots pretendre el que es fa aquí fer-ho allà, perquè no és això (...), l'aprenentatge és molt bèstia (EX6, 643:647).

Alguns estudiants participants amb diferents rols destaquen que el fet de comptar amb ells professionalment va causar un canvi personal que no havien identificat amb anterioritat. A alguns se'ls desperta la capacitat de lideratge, i als altres els suposa un enriquiment i repte personal el fet d'afrontar un encàrrec professional sense el suport de l'entorn més proper.

Perquè saps que has pogut treballar amb una ment molt diferent, amb una visió molt diferent. Llavors, et dona molta més experiència de dir «has pogut treballar amb ments molt diferents», i clar, et dona molt més aprenentatge, molt més suport interior. Si només m'hagués quedat amb el fet de poder fer un pràcticum així... Jo crec que et dona molta més experiència l'oportunitat de poder treballar (EX7, 169:174).

### **Interacció estudiants-comunitat**

Un altre factor que produeix cert impacte als estudiants –admès per docents, estudiants, professionals i membres de la comunitat entrevistats– és que la conjunció de diversos elements com la presa de consciència, el servei realitzat, el coneixement de la comunitat i el progressiu apoderament de la comunitat produeixen una interacció entre estudiants i comunitat de la qual emergeixen aliances motivadores i incentivadores de canvi, no només entre els estudiants, sinó també entre la comunitat. Alguns estudiants de carreres no socials identifiquen que el fet de preocupar-se de l'altre proporciona gran riquesa i una aportació significativa tant pel resultat obtingut dels productes com de l'aprenentatge que reben d'altres formacions. Uns altres descriuen com la connexió i l'establiment de confiança amb els infants millora les actuacions i el servei. Es té la idea que les interaccions entre



els diferents membres va facilitar la creació i la implicació dels estudiants en el projecte, atès que es considera una de les bases més importants per a l'execució del servei.

S'inclou una metodologia, que després li anirem posant nom, però en un començament era una metodologia de treball participatiu a les comunitats, i no es tractava a les comunitats com a beneficiaris, ni tampoc com a usuaris del programa, sinó que s'intenta instal·lar el concepte de soci comunitari. És un procés complex, no és fàcil, perquè hi ha la idea d'instal·lar el concepte de soci comunitari a l'altre com un igual, no com un beneficiari. I implica desafiaments que van més enllà, i aquí tenim desafiaments per a ambdues universitats (EX1, 29:36).

S'està d'acord en general que la participació d'ambdós perfils per a un igual, estudiant-comunitat, genera una solidesa en les accions difícil de replicar entre docents-comunitat o docents-estudiants. Els estudiants fan un treball de voluntariat en el marc d'activitats acadèmiques de formació professional i, en la mesura que l'activitat de voluntariat es delimita, neix un nou coneixement que reforça la millora de les intervencions i el servei a les poblacions vulnerables. Els participants entrevistats reconeixen que els aprenentatges adquirits a través de la pràctica brollen quan es produeix un servei de qualitat, traduït en un producte de qualitat. Es coincideix que el fenomen només és possible quan es respon a una necessitat expressada i sentida per la comunitat.

Un altre dels valors identificats com a importants és la capacitat de treballar conjuntament entre la universitat i la comunitat. Docents, coordinadors i directors estan d'acord que el procés d'elaboració dels productes és la conjunció de diferents connexions i el protagonisme dels actors que formen part del programa. D'una banda, s'atorga als estudiants la funció de detecció de noves necessitats, que inicialment no es preveia en el disseny del programa de pràctiques. Les noves necessitats detectades es configuren com a complementàries a les necessitats centrals, i la inclusió del seu abordament va permetre aprofundir en el concepte d'innovació, identificant nous problemes i desenvolupant productes i solucions «innovadores». Hi van contribuir els estudiants de treball i educació social i alguns de disseny i cartografia, atès que darrere el disseny dels materials hi havia tota una feina d'aquests en els tallers d'inserció a la comunitat, de treball amb els nens i de treball col·lectiu. Es pot dir que la universitat tenia l'expertesa en la metodologia, la dinàmica de treball i els suports impresos i audiovisuals. I d'una altra banda, les comunitats tenien el coneixement cultural, lingüístic i artesanal productiu. Quan s'ajunten ambdues capacitats el valor del producte és incalculable i va significar un salt qualitatiu tant en el servei com en la continuació del programa, que revertiria en l'ensenyament de la cultura pewenche en el marc de l'EIB. La interacció estudiants-comunitat, el treball conjunt i la diversitat va obrir la possibilitat del rescat de molts altres qüestions emergents de forma conjunta.

En l'àmbit educatiu tenia a veure amb la qüestió productiva en el marc de l'educació intercultural bilingüe. No eren projectes productius però sí que van contribuir al rescat de les tecnologies productives (vímet, cuir i teixits) en la forma que la comunitat va demanar. A poc a poc es van anar introduint en els projectes altres eixos, essent la mateixa metodologia d'intervenció. Les universitats, manegant un coneixement especialitzat que són tecnologia i metodologia de recol·lecció, sistematització, anàlisi, formació i desenvolupament del producte, en aquest cas del projecte d'intervenció social, i de disseny de materials didàctics. I la comunitat manegava un coneixement de la seva pròpia cultura, de la seva pròpia llengua que vol revitalitzar (...), i en aquest marc es realitza la nostra part com a metodologia en una sort de contacte social, on uns, que pertanyen a la comunitat, posa el coneixement de la cultura i la llengua, i els altres, que són les universitats, posen coneixements especialitzats en metodologies i en tècniques de

diferents tipus (...). En conjunt, es van fer, i la metodologia de treball, de com s'ensenyava, però també els suports que es van fer, materials didàctics, el llibre, materials audiovisuals, vídeos (EX2, 143:161).

A continuació es detallen els productes elaborats a partir de les sinergies creades entre els participants del programa.

#### **PRODUCTES ELABORATS EN EL MARC DEL PROGRAMA DE SUPORT A L'EIB A LES ESCOLES RURALS DE L'ALTO BIO BIO**

---

Llibre àlbum Pewenche de Alto Bio Bio. Tati ngürü ka ti wilki-El Zoro y el Zorzal-2008
Llibre àlbum Pewenche de Alto Bio Bio. Tati ngürü ka ti Püchapeñi-El Zoro y el León-2008
Llibre àlbum Pewenche de Alto Bio Bio. Tren Tren y Kay Kay-2008
Documental CHÜB KIMŪN «El gran saber»-2008
Manual de Tecnologies Productives Pewenche tèxtil, vímet i cuir.-2009
Relats històrics dels kimche (avis) de Alto Bío Bío. La Cultura de los Kimche-2009
Manual amb aplicacions de disseny Pewenche en tecnologies tèxtils, vímet i cuir. El Imaginario Creativo Pewenche de Alto Bío Bío-2011.

---

Taula 28. Productes elaborats en el marc del programa de suport a l'EIB a les escoles de l'Alto Bio Bio.  
Font: elaboració pròpia.

La interpretació de coordinadors, directors i membres de la comunitat sobre els avançaments del programa coincideix a identificar que la metodologia emprada va ser la millor opció d'intervenció en el territori, mostrant-se respectuosa, responsable i amable amb l'entorn. La metodologia es presenta com una forma de concebre el creixement humà, entès com el desenvolupament de competències professionals i personals en un context universitari, donant resposta a necessitats educatives i socials de la comunitat. Des del punt de vista dels estudiants, la metodologia incentiva la creativitat, es reconeix la vàlua del suport institucional: «*Amb el suport de la universitat vam fer coses molt bones, nosaltres també vam tenir capacitat per fer-ho, però la universitat ens va donar l'oportunitat per desenvolupar productes bons i generar canvis a la comunitat*» (EX3, 340:342).

Docents i coordinadors estan d'acord que la clau va ser que els estudiants van ajudar a donar resposta a necessitats emergents dels projectes, perquè d'una altra manera la comunitat hauria sentit que no se'ls escoltava: «*Amb l'ajuda dels estudiants es realitza un material que no oblidem que si l'hagués fet una empresa el cost seria molt més elevat*» (EX2, 229:302). El desenvolupament d'aquesta línia de treball va permetre créixer qualitativament en les accions proposades en el programa. Els educadors tradicionals valoren més positivament els materials i els tallers que es van dur a terme fora de la primera programació prevista.

#### **Compromís, implicació i participació activa**

En general, gairebé hom està d'acord que les motivacions dels estudiants per fer les pràctiques professionals a països que conserven la cultura ancestral, són perquè encara són vigents les tradicions i costums lligats a les comunitats indígenes. Molt probablement es deu a concepcions prèvies en l'imaginari de l'estudiant –a vegades de forma inconscient. Generalment, es creen unes expectatives,

motivacions, interessos i necessitats concretes, que en moltes ocasions són difícils de cobrir. Gairebé tots opinen que viatjar a un país anomenat «en vies de desenvolupament» alhora suposa un repte personal de trobada amb altres cultures, altres realitats que aportaran experiències i aprenentatges per a un futur professional. Alguns estudiants, però, busquen donar sentit a les seves vides, «obrir les seves ments».

Tots els estudiants entrevistats identifiquen, en certa manera, que a primera instància se'ls presenta una oportunitat per viure noves experiències i nous aprenentatges tant personals com professionals. A mesura que s'aprofundeix en l'anàlisi, es detecta un fort component emocional que respon, essencialment, a elements més personals, expectatives o vivències que els generi cert impacte. Es considera important el desenvolupament personal de l'estudiant quan reconeix les seves habilitats i capacitats personals i professionals. Alguns ho defineixen com un augment d'autoestima i se senten capaços de posar en pràctica els aprenentatges rebuts de forma més professional.

La potència de viure una experiència internacional, el fet de marxar durant tres mesos a l'altra part del món, és una decisió important que reverteix en totes les esferes de la teva vida, la personal i la professional (EX6, 87:92). El més important en el meu desenvolupament personal és arribar a un lloc i ser tu mateixa, sense haver de demostrar res, sense que et jutgin, sense haver d'explicar res. A mi em va pujar l'autoestima (...). En aquest sentit, em vaig sentir alliberada, podia ser en essència qui jo era (EX6, 175:180).

Així doncs, una vegada s'entra en el context d'intervenció, els estudiants entrevistats destaquen quan parlen de les accions quotidianes, del seu dia a dia, que es produeix un xoc cultural, que les diferències existents són molt grans, però que es va amb la idea de viure una experiència impactant i significativa. Els estudiants identifiquen l'experiència com a exòtica, pel fet de conviure amb unes comunitats indígenes, i alhora representa un xoc cultural per a tots.

Recordo, quan estava fent uns tallers amb els nanos que tenen 17 o 18 anys, i jo vaig estar com una setmana o dues que no em saludaven i estàvem a la classe junts. Però quan em veien abaixaven el cap. És llavors quan entens que potser és un tema cultural, que no és perquè estiguis amb ells, que és un tema cultural, potser entenen la timidesa d'una altra manera, que han viscut a..., hi havia una comunitat que estava com a 3 o 4 hores en cotxe, i que han viscut aïllats i llavors... sí, entres en un lloc que et fan fer activitats que tu no estàs acostumat i ara et toques una mica amb l'altra, aquelles coses que són un xoc cultural (EX8, 127:134).

L'impacte cultural lligat amb la interacció amb la comunitat normalment se solen traduir en un aflorament de més implicació i compromís cívic amb la comunitat i amb la societat. Participació, compromís i implicació són conceptes que sorgeixen de la interacció amb la comunitat i del naixement de la consciència de la justícia social. Il·lustrem amb la valoració dels coordinadors que, més enllà del propi servei, el compromís dels estudiants va propiciar el descobriment de noves necessitats i la detecció de noves mancances. En definitiva, de créixer i donar sortida a les diferents demandes de la comunitat, tot un repte per als equips d'intervenció, projectant avenços i guanys del programa.

De la mateixa manera, els estudiants d'ambdues universitats en la valoració dels aprenentatges consideren una responsabilitat i un compromís la seva contribució al projecte.

És una bona manera que aprenguin les dues parts, que tu vas a aprendre, perquè quan una persona va a un altre lloc a aprendre doncs aprèn, però també estàs oferint unes coses que la persona tracta, perquè en treu un aprenentatge o un profit, un servei. Jo per exemple sí, fomentes molt el moviment de ment, de professionals amunt i avall perquè, si hi ha un intercanvi tan clar, una altra cosa és que tu vagis a aprendre lo teu i no hi hagi un intercanvi d'informació (EGX2, 334:339).

Haviem de desenvolupar un joc, havíem de veure l'estructura i crear-lo completament en relació amb l'educació intercultural bilingüe, que era el projecte que s'estava desenvolupant a les comunitats. Havien de treure un joc pertinent a les comunitats indígenes (...), vàrem desenvolupar preguntes adients per a les nenes i nens amb l'objectiu de revitalitzar la seva llengua i cultura (...). Aquest joc era perquè els educadors tradicionals poguessin ensenyar la seva cultura a l'aula. Ho vam fer bilingüe, en espanyol i chedungun (EX3, 14:26).

Associada a l'experiència viscuda i el compromís desencadenat durant el servei, gairebé tots els entrevistats coincideixen que per minimitzar els impactes calia prendre consciència de la comunitat, d'aquells aspectes invisibles i extraordinaris per fer-los visibles i transformar-los. És part important del procés d'aprenentatge del servei l'autoreflexió sobre l'adquisició de valors i la presa de consciència d'una altra realitat social, de les desigualtats globals i de la necessitat de justícia social. Es destaca com un dels principals valors desenvolupats la solidaritat entre els pobles per un desenvolupament social, econòmic, polític, etc., més equitatiu. S'encamina cap a un compromís cívic i crític, reconeixent els valors de les comunitats, les creences, els ideals espirituals, les cosmovisions i el reconeixement de l'altre.

### **Desenvolupament de valors**

A l'hora de descriure i explicar els valors activats o adquirits, els estudiants participants mostren certes dificultats en l'expressió dels valors despertats a partir de l'experiència viscuda. S'entreu a partir de les seves opinions que el respecte, la responsabilitat i l'amistat sorgeixen de forma recurrent, i el que més sobresurt per sobre dels altres és el valor de la solidaritat. Sembla que la solidaritat envers els altres sorgeix de manera natural quan conflueixen el servei i la necessitat sentida per la comunitat, i es vincula estretament amb el compromís i la implicació dels estudiants en el servei. És en el lligam entre la comunitat i els estudiants quan es desenvolupa un servei en què observem que el sentiment de la solidaritat sorgeix de forma continuada. En la memòria de pràctiques d'una estudiant de treball social de la universitat catalana es descriu que no és fins que es pren contacte amb l'escenari d'intervenció quan realment comencen a preocupar les actituds vàlides per desenvolupar les tasques. S'identifica que l'obertura de la ment i el descobriment de l'existència de diferents formes d'abordar una realitat obre les possibilitats de concebre la diversitat, la interculturalitat, la solidaritat i el respecte cap a l'altre fins a comprendre la diferència. Es destaca que els nous aprenentatges motiven el desenvolupament de valors.

Tot el moviment que hi ha, la implicació de la gent, tant professors com alumnes, i la relació entre ells, que és tan diferent d'aquí, i això a mi em va agradar molt i vaig pensar, doncs no m'hauria importat gens estudiar aquí la carrera. Tot plegat, vaig veure tothom molt implicat amb el que feia i això, relacions molt d'iguals, jo t'ensenyo i tu m'ensenyas, i això em va agradar molt, la pràctica en si... Clar, és que va ser una experiència molt maca i ja et dic, em va agradar tant que ho hauria allargat, potser també l'atenció, la implicació (EGX2, 274:280).

Els estudiants entrevistats valoren que el fet de treballar juntament amb les comunitats indígenes i conèixer la seva cultura i coneixements ancestrals va ser un valor afegit i un incentiu per enaltir un sentiment de solidaritat i valors. Inicialment, aquesta possibilitat no es preveia en el disseny del programa, però de forma recurrent i addicional ha anat apareixent durant el procés i en la valoració dels aprenentatges al llarg de l'experiència per part dels participants. També, els docents i directores del programa descriuen que l'exercici de la pràctica a les comunitats indígenes implica un valor afegit al desenvolupament professional, confrontat al desenvolupament de valors com la solidaritat, la tolerància i el respecte a la diversitat cultural i lingüística. Coincideixen en el discurs que el desafiament dels docents consisteix en la qüestió de com abordar una actitud contemplativa i de sorpresa per part dels alumnes produïda en els primers moments del servei, a una actitud més proactiva i crítica, relacionada no només amb la situació de les comunitats indígenes, sinó amb la de la societat xilena, i les relacions internes que es donen entre els seus membres, les relacions amb les polítiques nacionals i internacionals, etc.

Recuperem part de la memòria de pràctiques d'una estudiant de treball social de l'any 2008, on descriu els valors dels diferents membres que formaven part de l'equip –kimches, educadors tradicionals, docents i referents pewenches. Valors com el respecte, la honestat, la solidaritat, l'amistat, l'amor per la naturalesa, la veritat, el cultiu del saber... són valors que per si mateixos poden aportar molt aprenentatge. Malgrat aquesta visió, l'estudiant, en general, argumenta que als diferents membres de l'equip els falten eines pedagògiques per treballar i difondre amb més força a partir del seu autoconeixement l'optimisme, la seguretat i el sentit crític per passar a l'acció. Es pregunta també sobre el paper fonamental dels estudiants per transmetre els valors de la cultura escolar i, en extensió, a la comunitat. Es dona resposta des de l'acompanyament als processos per fer aflorar les seves capacitats i potencialitats posant la fita en una educació per a la transformació. En aquest sentit, la reflexió que fa l'estudiant de pràctiques significa un treball del saber fer i del saber ser, transmetre i acompanyar cap a una forma de pensar, de viure, de conviure i poder sortir d'aquesta manera cap a un optimisme per aprendre que totes les dificultats es poden convertir en oportunitats i així guanyar la lluita cap a la interculturalitat per mitjà de la identitat personal i col·lectiva.

#### **6.3.4. Reconeixement de la realitat social i apoderament comunitari en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»**

##### **El treballador social comunitari i la visió global de la intervenció**

El treball social comunitari per a la seva formació integral i holística té capacitat per elaborar diagnòstics socials facilitadors de processos, i obre espais de trobades, intercanvis i reflexions entre els diferents membres que formen part d'una comunitat. Els responsables al territori, com també els coordinadors i directores, estaven d'acord amb l'encert de proposar la figura del treballador social com el principal responsable d'establir les línies de treball i desenvolupament del programa. Els entrevistats i les observacions coincideixen que el perfil d'estudiant de treball social comunitari es perfila com la figura que exerceix el seu rol amb cert lideratge durant el servei, almenys a l'inici del projecte i fins que la comunitat agafa força suficient per a una autogestió. El director del programa

d'una de les universitats i alguns dels participants de l'entrevista en grup van manifestar que la percepció que es va tenir sobre el treball social comunitari requeria una profunda reflexió centrada en la pràctica professional, igual que la participació activa dels educadors tradicionals, a l'hora d'engegar un procés de canvi i transformació del poble maputxe a partir de l'educació intercultural bilingüe.

D'una altra banda, la iniciativa de presentar un programa d'intervenció en educació intercultural bilingüe des d'una visió social posiciona el treball social com un element d'intervenció comunitària en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament. En especial, es visualitza la necessitat d'un treball en xarxa i holístic per a la intervenció en diferents dimensions. No es tracta només d'una intervenció social a la comunitat, sinó de vincular i trobar l'equilibri entre tots els actors.



Imatge 9. Escola de Butalelbun, serralada dels Andes, frontera Xile-Argentina (2009).

Un altre aspecte majoritàriament destacat entre els entrevistats és que el programa avança per les accions del treballador social en l'apoderament de les persones més vulnerables, potenciant els valors i principis de la professió en les pròpies persones i en el mateix equip, en el fet de promoure les aliances i la creació de xarxes, a introduir la defensa dels drets humans, i el treball en la desigualtat social des d'una perspectiva multicultural i intercultural. La figura del treballador social destaca entre els diferents professionals per la seva condició d'acompanyament a processos de creixement individual i col·lectiu, com a catalitzador d'aquests, i es posiciona com el professional amb habilitats i capacitats per creure en la persona, la comunitat i les seves capacitats de canvi. Tot i així, hom està d'acord que el context d'intervenció requeria altres visions i aportacions de professionals i de la comunitat. S'emfatitza en la necessitat del treball interdisciplinari –treballador social, psicòleg, sociòleg, assessor cultural, pedagog, educador, estudiant, etc.– per oferir diferents punts de vista en cada cas o situació. En el diari de camp de la investigadora es descriu com l'orientació, la facilitació i l'acompanyament en el procés de canvi dels membres de la comunitat és de respecte a les diferents decisions del col·lectiu, animant tot l'equip a aprofundir en la problemàtica.

A més a més, l'acompanyament i seguiment més proper de les persones i les comunitats en el seu procés de desenvolupament van propiciar l'abordatge de les línies d'intervenció en l'àrea familiar o comunitària. Es creu que van ser clau, en la intervenció comunitària, per establir elements de recuperació de la llengua maputxe a l'interior de les escoles, eix central de la intervenció en les comunitats indígenes maputxes.

## Coresponsabilitat

En conseqüència, i en resposta a l'acompanyament rebut, és necessària la implicació i el compromís de la comunitat. Entre les opinions recollides dels professionals i membres de la comunitat es coincideix que el punt d'inflexió va ser el reconeixement de l'altre com un igual. El reconeixement de l'altre com un soci comunitari deixa de conceptualitzar la comunitat com a beneficiària perquè la considera un *partner*. La incorporació de la visió de «l'altre» com un igual va suposar una millora substantiva de l'evolució del programa i la implicació dels membres de la comunitat. Aquest fet va fer aparèixer uns deures, obligacions i compromisos per a tots els actors, incloses les universitats, diferents a les que inicialment s'havia previst. Estudiants, docents i professionals coincideixen a valorar el canvi de conceptualització i de tractament de la comunitat com un apoderament dels seus membres. Atorgar la condició de soci posiciona tot l'equip a un mateix nivell de relació. S'està d'acord que s'enforteix i beneficia el conjunt de les accions, perquè es genera una sèrie de complicitats i aliances que propicien la coresponsabilitat de les accions. En aquest sentit, és interessant la visió que ofereix l'educador tradicional quan valora l'oportunitat de participació en el programa com un compromís personal.

Perquè si ho anem a fer, anem a un compromís sí o sí. No amb el no sé..., amb al no sé, és millor que no. Aquest temps m'ha ajudat a madurar això (...), em comprometo en això, no hi aniré un dia perquè avui... un exemple d'altres funcionaris: «No, és que no puc perquè tinc feina. No, és que no puc perquè em sento malament». Hi ha d'haver un compromís, i de comprometre'ns en això és el que més he après. Si em comprometo, és que em comprometo. (EX5, 15:20).

Durant les entrevistes es deixa evidència i queda recollit en els informes, documents i observacions de la investigadora que, malgrat els esforços de tot l'equip per reconèixer l'altre, l'apoderament i l'acompanyament en els processos de canvi; la decadència de la intel·lectualitat maputxe, el reconeixement dels ancians de la comunitat, la cultura i la llengua pewenche «s'està perdent». La situació, en molts moments insalvables, generaven certa impotència a l'equip, tal com queda reflectit en l'Informe d'Avaluació 2007-2008, en el qual es recull que els usos tradicionals i els costums han caigut en lenta però progressiva pèrdua d'actualitat cultural. Motiu pel qual, aquests últims anys, han augmentat els esforços, tant institucionals com comunitaris, per generar accions que permetin enfortir els trets culturals i lingüístics que han sobreviscut i recuperat els perduts. Respecte a la llengua, segons dades de la UNESCO, es reconeix el mapudungun com una de les sis mil llengües existents al món, considerada entre les tres mil en perill d'extinció o amb dificultats d'ús. Per abordar la situació descrita, tal com es recull en els documents, els directors i coordinadors del programa confirmen l'encert del diagnòstic i disseny d'intervenció al territori prenent de referent el Programa *Orígenes*. L'emparament en un programa oficial oferia sostenibilitat del programa un cop hagués acabat.



Imatge 10. Moments formatius en metodologies participatives als educadors tradicionals i d'aplicació d'aprenentatges a les escoles.

### **Reconeixement de les necessitats de la comunitat**

En aquesta mateixa línia, els coordinadors i directors del programa valoren que l'enfortiment del rol dels educadors tradicionals comunitaris com a transmissors de la cultura pewenche, la utilització dels principis pedagògics dels pobles originaris i l'establiment de xarxes comunitàries van ser un incentiu per continuar el treball iniciat. Una menció especial es fa al rol dels educadors tradicionals comunitaris, a la memòria 2008, com a potenciadors de la seva pròpia cultura en el procés educatiu, socialitzant els sabers ètnics des del seu origen. A més, s'ofereix la possibilitat que siguin actors creatius del disseny de projectes a través de pràctiques pedagògiques, pertinents i innovadores en el seu àmbit cultural. S'utilitzen els supòsits de la reforma educativa xilena i els principis de la pedagogia dels pobles originaris, de la mateixa manera que s'estableixen les xarxes de suport que donen la possibilitat d'inserció dels educadors tradicionals comunitaris en el medi escolar. En la memòria de l'any 2008 es descriu l'execució de la primera fase del programa orientada a l'elaboració d'un diagnòstic participatiu per a l'enfortiment dels coneixements i habilitats pedagògiques dels educadors tradicionals comunitaris a les escoles, elegint dues famílies per comunitat, amb una investigació amb 20 famílies pewenches. L'objecte del diagnòstic participatiu liderat per treballadors socials, historiadors i antropòlegs és obtenir un compendi d'històries comunitàries locals, a través d'un relat dels ancians, amb el fi d'utilitzar-les en les mateixes activitats de la formació dels educadors. El document final es podrà utilitzar com a material didàctic destinat a desenvolupar l'aprenentatge de continguts històrics-culturals en els nens pewenches, de manera que es guanya en coneixement sobre metodologies d'investigació cultural i d'autonomia en la investigació. Els entrevistats consideren aquest moment l'inici d'una intervenció en què es compta realment amb la veu dels membres de la comunitat. Coincideix també que la col·laboració va ser enriquidora però no va estar exempta de dificultats, que s'anaven salvant a mesura que tot l'equip aprenia.

Principalment els dirigents al territori i els membres de la municipalitat estan d'acord en el fet que una de les necessitats principals de la comunitat era la formació dels agents comunitaris en metodologies participatives i educatives. Quan se'ls pregunta pel treball amb els educadors tradicionals comunitaris i pel desenvolupament d'accions de recuperació i revitalització de la transmissió de la llengua a la família i la comunitat, corroboren que la creació d'una metodologia integral d'intervenció sociolingüística de recuperació de les llengües indígenes va actuar de forma



paral·lela en tres àmbits: família, comunitat i escola. Un enfortiment notable en l'autoidentificació dels maputxes-pewenches i en la concepció de societat pluricultural i tolerant a la diversitat ètnica va garantir l'exercici ple de la ciutadania intercultural, respectant les diferències ètniques i de gènere. La incorporació de metodologies participatives en tots els processos formatius van facilitar el procés i la relació entre els diferents membres de l'equip.



Imatge 11. Membre del Ministeri d'Educació, pewenche i educador tradicional durant formacions comunitàries.

Així doncs, tant directors com coordinadors dels programes coincideixen essencialment que es va donar resposta en el marc d'intervenció a la demanda expressada per la comunitat per una conjunció de diferents aspectes, i va sorgir la definició concreta de les problemàtiques i les necessitats de la comunitat. Segons el director del programa al territori, molts dels fracassos de les intervencions tenen a veure amb termes definits anteriorment al coneixement del territori, té a veure amb la falta de comunicació amb les comunitats, per no saber quines són les necessitats de la comunitat.

El punt d'inflexió que serveix al projecte de cooperació és que la universitat ja havia descobert des de l'inici que molts dels fracassos dels programes d'intervenció a través de les agències nacionals tenen a veure amb termes de referència definits, i això té a veure amb el fracàs perquè no s'ha preguntat a les comunitats què volen, què esperen. Si bé és cert que molts programes és què esperes tu... això canvia, ja, inclús en el programa mateix, perquè significa que tu surts dels termes de referència i dels marcs d'acció amb els quals estaves avaluant... (EX1, 21:27).

Una necessitat manifesta en el territori, en les diferents dimensions en què estàvem en el marc de l'EIB, i quan efectivament hi ha un discurs establert, que hi ha moltes necessitats que no supleix la política pública d'aquest país. El programa en si seria una aportació súper important, o sigui, es van obtenir uns mecanismes d'impacte efectiu en els projectes a llarg termini, però en si va ser una aportació súper valorada per les comunitats (EGX1,985:990).

### **Agents de desenvolupament local**

En general, tots els participants valoren en l'acció comunitària un apoderament de persones i comunitats en risc de vulnerabilitat social. Ressalten els valors i el treball sobre la desigualtat des d'una perspectiva multicultural i intercultural. L'apoderament local del soci comunitari, de l'individu, la revalorització de la persona, es categoritza com un dels elements més importants en el model d'intervenció. D'una altra banda, s'assenyala que la cooperació amb altres institucions va facilitar l'assentament de les bases d'un procés d'apoderament dels agents comunitaris com a agents de canvi en el sistema educatiu del Bio Bio, orientat a la construcció de la ciutadania intercultural.

Es perseguia com a objectiu recuperar la llengua, s'havia de recuperar intergeneracionalment el sector bastint ponts i, per aquest motiu, acceptar la comunitat a l'escola, en realitat era la comunitat que necessitava apoderar-se una mica de tot el procés educatiu incorporant-hi coneixements de les comunitats en diferents nivells (EDX2, 25:30).

No obstant això, es destaca majoritàriament que, en els inicis del programa, la metodologia proposada no va ser entesa ni tampoc compartida pels educadors. Aquests veien que «no se'ls ensenyava res» i eren més aviat els professionals de les universitats els qui aprenien dels seus coneixements. Tot i la valoració positiva de l'experiència pels educadors tradicionals, sostenien durant el procés i també en les entrevistes registrades que la dinàmica comportava una certa desconfiança cap a les accions de les universitats per un prejudici bàsic: entre els educadors existia la clàssica noció del docent que «ensenyava» i l'alumne que «aprèn». L'expectativa dels educadors tradicionals era que els ensenyessin sobre cultura i llengua pewenche i no sobre metodologies, planificacions i tècniques més aviat occidentals. Gairebé tots els educadors entrevistats pensen que qui més es beneficia dels projectes desenvolupats són les mateixes universitats i els equips que hi treballen, siguin professionals o estudiants. No podem obviar les concepcions prèvies i prejudicis de la comunitat degudes principalment a les intervencions fallides d'ONG, universitats, agències estatals, privades i de cooperació en la zona, descrites en diferents documents. El rebuig sistemàtic a les intervencions de les institucions és palpable durant les entrevistes formals i informals en gairebé tots els membres de la comunitat, i compartit per tots els educadors tradicionals entrevistats. Si bé el servei s'encaminava al benefici de la comunitat, en els seus discursos es copsava la percepció que la intervenció no era reclamada per les comunitats i de la qual pensaven que obtindrien pocs beneficis, tot i ser conscients de les carències que tenien per fer front al dia a dia.

Quan es va produir la conquesta vam perdre, perdre... vam perdre moltes coses, vam perdre els noms originals i llavors vam perdre totes les nostres tradicions, la nostra cultura, ens van obligar a evangelitzar-nos, ens van sotmetre a ser cristians, en fi... tantes coses que avui dia els nostres nens ja han perdut la seva pròpia cultura (EX13, 16:19).

En el diari de camp de la investigadora queden recollides algunes de les incidències sorgides, sobretot a l'inici del programa. Es recullen principalment les sessions destinades a l'explicació del rol de la universitat i la motivació per portar a terme un projecte d'aquestes característiques en aquella zona, així com el canvi de postura dels educadors comunitaris per rebre un tracte com un igual. L'encontre va causar que les dinàmiques de treball canviessin substancialment. A partir d'aquell moment es van compartir els sabers entre tots els membres de l'equip, es va treballar, es van elaborar els materials didàctics i es va planificar conjuntament. Així doncs, els educadors es mostren interessats a continuar participant en les activitats proposades. Dia a dia es genera més confiança amb els professionals de l'equip de la universitat i s'obtenen resultats més positius en relació amb els objectius marcats al principi. La resposta dels educadors tradicionals va ser immediata, amb propostes de participació activa en el projecte, cosa que ens va sorprendre gratament per la seva disposició. El seu oferiment consistia a rebre formació per a la filmació d'un vídeo sobre la història del poble maputxe-pewenche, rebre formació sobre aquells aspectes que repercutissin en l'aprenentatge de qualsevol mètode o concepte en relació amb la filmació i muntatge d'un vídeo.

Nosaltres volíem que els educadors poguessin entendre i conèixer alguns procediments pedagògics (...), era important saber de tecnologia, perquè nosaltres en aquest projecte

vam fer capacitació per a la tecnologia, fer servir l'ordinador, dissenyar alguns materials audiovisuals (...), aquesta situació ha sigut molt productiva per als educadors. Ells es van adonar dels coneixements que ells tenien. Fent servir la tecnologia poden fer que es valorin, i això era molt atractiu per als nens, és una manera d'arribar com nosaltres volem ensenyar als nens (EX12, 71:80).

Convé descriure, per comprendre els factors que incentiven els canvis a la comunitat, el canvi estratègic d'intervenció al terreny. La inclusió dels sabers comunitaris i la consideració de la comunitat com un «soci» més obre espais de riquesa d'aprenentatges i creixement del programa. Recuperem les ressenyes de l'informe de la memòria 2007-2008, en què s'explicita la inclusió dels membres de la comunitat com una estratègia de treball. Comptar amb la saviesa de la comunitat genera un procés ampli de participació de les comunitats indígenes, que s'involucren en les fases de d'estudi, disseny, aplicació i avaluació del programa. D'aquesta forma, s'enforteix l'articulació família-escola-comunitat, es promou la generació de xarxes i es dona sostenibilitat al programa en el temps. La comunitat indígena mapuche-pewenche compta amb elements culturals propis com la llengua: el mapudungun-chedungun, normes de comportament, rituals, sistemes de producció, d'organització i de poder, manifestacions artístiques, lúdiques i béns simbòlics propis. Tenint en compte aquests trets culturals i la seva cosmovisió, el suport i la revitalització de la llengua i la cultura per part de les institucions universitàries, el programa va contribuir a l'augment de la seva autoestima com a poble, cosa que va significar un acompanyament dels estudiants i professionals en la recuperació de la seva debilitada identitat. La presa d'acords amb els educadors tradicionals origina canvis d'enfocaments, es passa d'una dimensió metodològica a una dimensió estratègica política, i s'atorga viabilitat a l'execució del programa. Mitjançant els acords, es progressa en el compliment dels objectius, s'aclareixen expectatives i es desenvolupen solucions pertinents.

I a la vegada la comunitat segueix fent les pràctiques o desenvolupant estratègies que li permeten establir la llengua en l'espai comunitari, encara que sigui molt restringit (...). Això deixa un capital cultural a les persones que componen la comunitat i que òbviament és més fàcil que reproduïxin estratègies d'aquest tipus per desenvolupar, lluny del fet que hi hagi un programa (...). Perquè al cap i a la fi el programa justament dona suport al procés, que encara que molt subterrani i poc visible, lògicament hi és, i la comunitat assumeix el seu rol, la intenció de desenvolupar-lo... (EX2, 675:687).

Tot i les dificultats, bona part de l'equip reconeix com un signe d'apoderament comunitari la inclusió de metodologies participatives en la proposta metodològica d'intervenció per al disseny i l'elaboració del documental. Inclús acadèmics i professionals experts en educació intercultural van considerar innovadora i poc habitual l'acció, sobretot per la significació de la transferència de coneixement de la comunitat cap a la universitat. En la memòria 2008 trobem documentat el procés de filmació del documental sobre la història del naixement dels pobles originaris a Xile. El material produït és protegit per la cultura ancestral i propietat intel·lectual de la comunitat pewenche de l'Alto Bio Bio. És un material d'ús de transmissió de la cultura pewenche a les comunitats del Bio Bio i no és de domini públic, atès que aquestes cultures són receloses de compartir el seu saber amb persones que no formen part del seu col·lectiu. Les històries ancestrals són invisibles i guardades en secret pels indígenes a la cultura occidental. Davant la situació produïda en l'informe, s'indica l'inici d'un procés profund de reflexió sobre el tipus de metodologia més adient per a la formació i la transmissió del coneixement ancestral.

Es coincideix principalment entre els entrevistats, i en especial els educadors tradicionals, que el plantejament d'expectatives de cada un dels participants sobre la formació i la metodologia emprada, la discussió sobre les característiques comunicatives sobre l'ésser humà i les idees comunicades va crear un marc de confiança i retroalimentació que va fer aflorar diferents idees que es van treballar de forma conjunta per elaborar un guió argumental i dramàtic. En l'informe de la memòria del 2008 es narra la vàlua que representa per a infants i joves entendre, apropar-se i respectar la cosmovisió pewenche. A més de considerar que juntament amb el rescat de la llengua era important comprendre l'espiritualitat del poble pewenche.

Un cop arribats en aquest punt cal insistir en la coincident manifestació dels educadors tradicionals en la satisfacció sobre l'elaboració del documental. Era vist com una forma de transmissió de la seva cultura i tradicions que mai havien tingut l'ocasió de transmetre, perquè es tractava d'una cultura i llengua de transmissió oral. Segons afirma un dels educadors tradicionals, el vídeo va ser una mostra per valorar la identitat i sentit de pertinença a una comunitat, per no perdre la cultura ancestral, cosa que va originar una força i apoderament de la comunitat perquè s'hi van veure representats. Un altre educador explica com el documental va donar peu a narrar la història del naixement de la cultura dels pobles originaris als infants de la comunitat. La idea principal era transmetre i reforçar la identitat pewenche per no perdre la identitat i transmetre-la allà on fossin.

Transmetre la cultura i enfortir també la cultura, perquè com diu l'educació intercultural bilingüe, aquí estem treballant dues cultures diferents i... la cultura «winka»<sup>54</sup> ha d'aprendre de nosaltres, de la nostra cultura, conèixer la nostra cultura, conèixer la nostra identitat, conèixer l'idioma que mai s'ha escrit, sempre es parla i, com que avui dia hi ha una nova llei, el nou mètode, la nova forma amb la qual s'ha d'ensenyar és tractar d'escriure-la perquè vagi quedant com a evidència en el temps, en el cas que es pugui perdre. Bé, la projecció que jo tinc és que algun dia tinguem una universitat netament pewenche indígena, on ens eduquem, d'on en surtin professors (EX13, 405:412).

Els estudiants i docents entrevistats valoren els avançaments produïts referint-se a la gravació del vídeo i l'apoderament progressiu de la comunitat en el mateix transcurs del programa. S'intuïa una evolució cap a la recuperació del capital social i cultural comunitari que revertia en el procés escolar. S'oferia una oportunitat per crear relacions més equitatives amb la societat xilena, disminuint la discriminació per un efecte d'una major valoració de les cultures indígenes. Alguns dels professionals que participen en el programa manifesten que la setmana que van treballar juntament amb els educadors tradicionals van percebre les potencialitats que tenien, traduïdes en l'escriptura de guions per elaborar el documental.

Perquè vostès sempre van estar al servei de l'assumpte. Inclús, quan de sobte exigíem molt, vostès buscaven la solució per treballar millor... I això va ser súper important per a l'assumpte, perquè nosaltres teníem un suport molt gran de persones no pewenches que eren vostès (EX12, 73:76).

---

<sup>54</sup> Mot amb el qual s'anomenen els estrangers.



Imatge 12. Imatges formació sobre la formació i filmació del documental CHÜB KIMÛN (2009-2010).

Un dels aspectes més rellevants que en general valoren els participants recollits en la conferència «El rol del treballador social en projectes de cooperació a les comunitats indígenes» en el *Seminari de sensibilització en la cooperació des de l'acció social, el desenvolupament intercultural i el treball comunitari*, dut a terme el 2009, és la importància atorgada al desenvolupament local i la vinculació amb la comunitat a partir del treball social. En els discursos dels entrevistats s'emfatitza en el rol determinant que té cada un dels membres de l'equip amb l'objectiu d'obrir espais per al creixement local o generar les condicions per a la presa de decisions. Es comparteix que la comunitat requeria la prèvia revitalització de la cultura i la inserció en una societat global. En aquest sentit, en el marc del programa es generen condicions que, amb el suport adequat, ofereixen àmplies possibilitats d'incloure processos de desenvolupament local, en què els educadors tradicionals i el valor d'aquests es posicionen com a agents de desenvolupament, com a subjectes d'una comunitat que desenvolupa accions orientades a millorar les condicions de benestar dels seus membres, amb el factor positiu que les accions induïdes estan en concordança amb el seu medi social, cultural i natural.

El treball dels educadors va ser una de les principals aportacions al programa. Vam veure com ells van anar de menys a més, col·laboraren molt en la construcció de material pedagògic culturalment pertinent, ells van ser capacitats d'acord amb el programa en diverses línies lingüístiques, culturals, etc. Ells van ser sens dubte una gran aportació i un element estratègic en la intervenció en el Bio Bio. També la inserció a l'escola va anar millorant, malgrat que a vegades certs conflictes feien minvar el seu apoderament. Diguem que a l'escola, sens dubte, van ser una part important. Allò altre que crec és que el treball amb les diferents xarxes, i el treball en les mateixes escoles, el treball amb el municipi, el treball amb la universitat, el treball amb els agents locals, ja siguin kimches ja siguin lonkos, ja siguin artesans, o els mateixos educadors o els mateixos apoderats, i els mateixos professors, que van començar a ser protagonistes de tot aquest treball. Crec que va ser interessant i vam anar de menys a més... (EGX1, 100:114).

## Creació de xarxes comunitàries

Tots els educadors tradicionals entrevistats, quan se'ls pregunta per la valoració sobre la creació de xarxes, ho expliciten com una oportunitat de creixement en tots els sentits. La xarxa és considerada un punt d'inflexió que va contribuir a la creació tant de projectes més personals com d'espais més col·lectius, malgrat les dificultats identificades, com ara la falta de formació, principalment.

Respecte a les xarxes, institucionalment no va ser rellevant. Ara, per a nosaltres, que estàvem involucrats en el tema de l'educació local i cultural, sento que va ser una aportació significativa. Nosaltres vam poder donar suport a personatges que tenen vocació per desenvolupar un treball amb els nens i certament no estaven preparats com voldríem (...), sabíem que els educadors necessitaven molt de suport tecnològic, tècnic, de recerca..., de manera que nosaltres vam establir xarxes amb la comunitat per incorporar-hi la família, pràcticament es tractava d'un pol integral (EX12, 24:32).

En la presentació del *Seminari de sensibilització en la cooperació des de l'acció social, el desenvolupament intercultural i el treball comunitari*, el 2009, es reflexiona sobre la creació d'una xarxa a l'interior del programa amb l'objectiu final d'una acció social intercultural orientada a un procés de desenvolupament social comunitari consolidat en la Xarxa d'Educadors de l'Alto Bio Bio amb identitat cultural pròpia, per obtenir un grau d'autonomia per a la resolució de problemes comunitaris dinamitzant altres membres de les comunitats. Al llarg del desenvolupament del programa s'incentiva la capacitat d'actuar i la creixent participació en el procés de la presa de decisions. L'etapa es caracteritza perquè les seves demandes i queixes deixin progressivament el seu caràcter personalista, responnent a les necessitats del col·lectiu. S'intueixen lideratges i es pren consciència de representació de la comunitat, que és la que finalment es veurà beneficiada per les accions del programa.

Es va reflexionar poc respecte a si l'educador tradicional era efectivament l'educador legitimat, sobretot considerant que l'educador tradicional és una figura que s'imposa a través de la política de l'estat xilè, i si a la vegada aquest subjecte respon a les característiques necessàries per al programa..., que era l'estabilitat de la comunitat, que pensessin en el desenvolupament de la comunitat. Des d'aquesta perspectiva, crec que el treball és socioeducatiu de formació a aquest subjecte, s'hauria d'haver donat més... una mica més intens, en termes que xocàvem molt amb l'interès individual. En no abordar tant aquest punt de la formació del lideratge i de la formació d'un subjecte amb el qual es pugui treballar en el mateix nivell que el professional i l'estudiant, que en el fons també té els seus interessos personals, s'està dedicant el seu treball a l'interès major, que és treballar amb les comunitats... (EXG1, 190:199).



Imatge 13. Valoració de la configuració de xarxes comunitàries en programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio (2011).

Cal destacar que, tot i que el programa ofereix suport al procés de l'educació intercultural bilingüe al territori, ens enfrontàvem a un altre procés poc visible en què coincideixen les respostes dels coordinadors, directors i docents del programa, i és que la comunitat assumeix el seu rol i la seva intenció és participar, tot i sentir-se minoritzats per l'estat. El tema ocult es troba en la relació entre l'organització maputxe i l'estat, fet que condiciona en certa manera la consecució dels objectius marcats. En aquest sentit, el treball en xarxa va consistir en la creació d'una xarxa d'interrelació dels educadors tradicionals que d'alguna manera es va consolidar independentment del fet que ells no estiguessin associats o constituïssin cap grup formalitzat anteriorment.

### **6.3.5. Incidència a l'educació superior de l'aprenentatge servei, l'educació i la cooperació al desenvolupament en el «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio»**

#### **El docent com a facilitador d'aprenentatges**

Relacionar-se amb una altra cultura amb les seves pràctiques i estils de vida, altres formes de funcionament, altres realitats socials, culturals, polítiques, d'organització i resolució de problemes i situacions, etc., va suposar un aprenentatge d'adaptació, respecte i humilitat amb un gran component vivencial i personal a tots els participants. Va suposar, també, obrir nous espais d'aprenentatge per a l'anàlisi, la comprensió, la sensibilització, la implicació i el compromís.

En les diferents entrevistes i reflexions de la investigadora es coincideix en la descripció d'un nou rol docent com a facilitador de l'aprenentatge. Tant per interioritzar com per transmetre l'aprenentatge era necessària una figura aglutinadora dels diferents estímuls rebuts. En la recent concepció, docents i professionals reconeixent la constant adaptació a situacions desconegudes i d'incertesa durant l'execució dels primers projectes. La idea era mostrar-se com un professional reflexiu i alhora pràctic per afrontar situacions d'incertesa en el transcurs del programa en un context de situació de vulnerabilitat social, amb cultures, codis i cosmovisions diverses. Va superar àmpliament el rol i la concepció tradicional del docent. La primera vegada que s'identifica aquesta situació és durant el Seminari *Llengua i Educació*, el juliol del 2007. En aquest moment el docent ocupa un rol de facilitador i guia tant d'estudiants com de la comunitat, acompanyant la construcció de constructes que posa en pràctica l'estudiant a través d'exemples, experiències concretes i realistes, trobant l'engranatge entre l'aprenentatge de l'estudiant i la coordinació amb l'entitat o comunitat on s'ofereix el servei, amb la màxima qualitat i en resposta a la necessitat real. Tanmateix, els docents expliciten durant les entrevistes el procés d'aprenentatge produït en ells mateixos, mostrant certa humilitat perquè reconeixen que l'aprenentatge no s'hauria produït en altres circumstàncies. Hi va haver un canvi substantiu relatiu a un aprenentatge significatiu tant en professors com en estudiants.

Per mi també va ser un aprenentatge, entendre que es pot delegar, que s'ha de deixar anar el poder i deixar que la cosa flueixi i no entendre que perquè ets el director i vicerector necessàriament ho pots dirigir tot i tots els actors... l'aprenentatge va ser entendre que el concepte és la confiança, el fet de generar una confiança bàsica. Pensar que les coses podien ser d'una altra forma a com tu les veus, estar obert a sorprendre't per certs processos... I el soci comunitari i l'apoderament de l'individu, la revalorització de la persona és la clau del model. L'APS és un element de veritat important per treballar en projectes de cooperació (EDX1, 502:510).

Un altre aspecte determinant com la base del lideratge que exerceix el docent és el desenvolupament de la «*intel·ligència emocional*». La majoria dels entrevistats estan d'acord que la capacitat de reconèixer els sentiments propis i els sentiments dels altres, la capacitat d'automotivació i la capacitat de manegar adequadament les relacions mantingudes amb els altres i amb nosaltres mateixos, complementada amb requisits acadèmics com són les habilitats socials, comunicatives i relacionals dels individus per comprendre situacions, reaccions i contextos. Una altra forma d'ensenyament facilitava aprenentatges en els docents, alhora investigadors dels processos d'ensenyament-aprenentatge, alhora situats com la figura ideal per a la transferència de coneixement.

Les anteriors reflexions, qüestions, dubtes i certes obligaven a visualitzar el docent en un incipient però imminent canvi de rol. Sobretot, es percep una vinculació amb diferents aspectes que transcendeixen la docència: la investigació sobre el procés seguit, sobre algunes temàtiques sorgides de l'execució, sobre l'acció i la formació de coneixements, sobre els aprenentatges, les actituds i destreses en la formació de professionals reflexius o investigadors, sobre la importància del treball en equip i la interdisciplinarietat com a element de creixement i desenvolupament del coneixement.

## **Responsabilitat**

Una de les qüestions més visibles de la tasca i el servei és la qualitat del producte obtingut. L'obtenció d'aquests productes obren nous espais de reflexió i recerca sobre les sinergies que es produeixen amb la unió de metodologies participatives que inclouen la participació de diferents actors, fet que aporta coneixements, experteses i experiències amb una clara intenció d'acció social comunitària orientada a la transferència de coneixement. Sota aquest paraigua s'incorpora com una part rellevant de l'acció el coneixement i la immersió en el territori amb la prioritat essencial d'elaborar un diagnòstic inicial professional emprant la metodologia de la investigació-acció-participativa conjuntament entre estudiants, docents i comunitat. Destaquem la constant redefinició dels rols de cada un dels membres de les universitats que va orientar cada vegada amb més força i claredat la necessitat d'avançar i dirigir els esforços de les accions cap a la investigació social comunitària en benefici d'una transformació social.

Un punt d'inflexió en el projecte de cooperació al desenvolupament és quan t'adones que les mirades del món no coincideixen i que tampoc no coincideixen les matrius d'intervenció que estaven guiant la intervenció. Es van quedar curts enfront a les necessitats reals i a les expectatives que estava generant el programa (EDX1, 153:157).

En aquesta línia, sorgeix de forma recurrent el concepte de la *transdisciplinarietat*. Neix de forma natural en l'evolució del mateix programa, tot i que es mostra susceptible a continuar indagant en aquesta àrea, i en projectes o programes que tinguin lloc en contextos complexos i interculturals. No es pot deixar de ressaltar la importància de la creació d'equips interdisciplinaris responsables del servei o de la intervenció al territori. Es destaquen el desenvolupament de les competències dels actors que formaven part de la intervenció comunitària, no només les que desenvolupen els estudiants, sinó les desenvolupades per tot l'equip, retroalimentades de les diferents disciplines de treball.



Els equips no estaven preparats per al treball transdisciplinari. El repte va ser entendre l'altre i acceptar el coneixement de l'altre, fet que suposa un desafiament per a les universitats. No es tractava tant de treballar amb sociòlegs, antropòlegs, educadors o treballadors socials, era una altra cosa... Era fer visibles les capacitats i potencialitats de la comunitat, dels estudiants i de l'equip sencer (...), entendre la cosmovisió i el concepte de l'altre, el concepte transdisciplinari, que no està desenvolupat mundialment i evidentment cap universitat no tenia capacitat per treballar-hi (EDX1, 36:42).

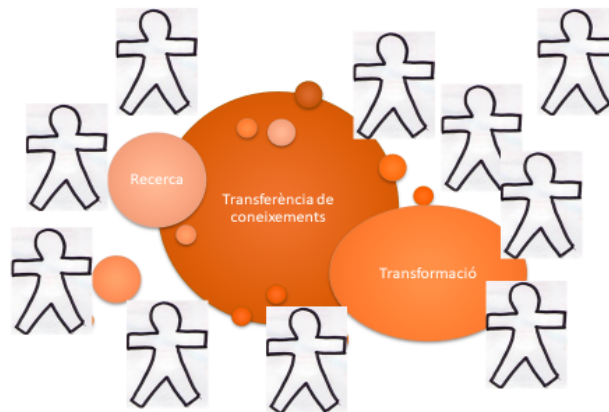
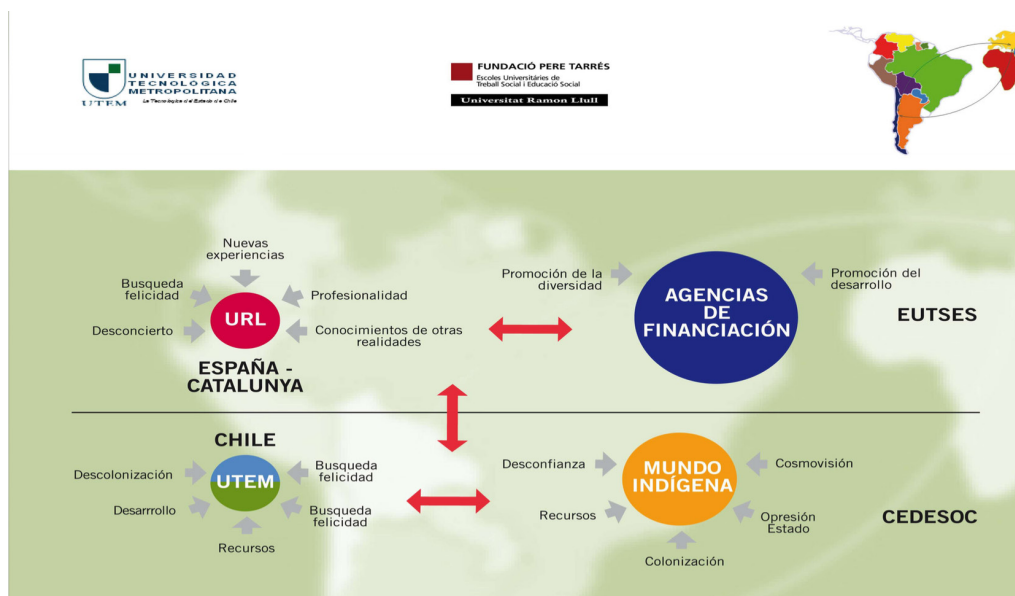


Figura 22. Recerca i transferència de coneixements programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.

Font: Seminari de sensibilització en la cooperació des de l'acció social, el desenvolupament intercultural i el treball comunitari (1).

Una de les primeres reflexions de l'equip un cop acabat el programa és l'emergència d'una responsabilitat social de la universitat. En el *Seminari de sensibilització en la cooperació des de l'acció social, el desenvolupament intercultural i el treball comunitari*, es presenta i analitza la confluència de relacions i expectatives generades arran de l'encontre i el «xoc» entre diferents mons participants de l'experiència quan es confronten diferents cultures, pensaments, formes de resoldre les situacions, etc., en les quals intervenen diferents actors. En el discurs dels docents i els professionals es detecta una conjuntura que va representar tot un repte en la gestió dels recursos econòmics i humans evidenciats, sobretot durant l'execució del servei. El repte consisteix a relacionar les percepcions, idees, cosmovisions i cultures distintes, encara que tots comptaven amb objectius comuns. Els directores del programa coincideixen en la inquietud d'elaborar un model de pràctiques d'acció social comunitària preveient la participació d'estudiants de diferents disciplines universitàries, professionals i agents comunitaris en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament. La metodologia emprada havia de ser de profund respecte cap a l'altre, creant una sinergia entre els actors participants. Així i tot, la complexitat de treballar almenys amb quatre mons diferents –la universitat xilena, la universitat espanyola, les agències de cooperació i finançament, les agències d'intervenció en l'àrea indígena, els estudiants... La comunitat porta a pensar en el disseny d'una metodologia d'intervenció en què convisquin les distintes cosmovisions.

Té a veure en com se sistematitza això, què passa amb aquest relat, què passa, què es va fent, o què es va fer (...), mira si hi ha sinergia entre els actors, absolutament. Hi va haver un minut, amb el benentès que la metodologia d'intervenció s'havia de veure amb el respecte profund de l'altre. Va ser un exercici complex, molt complex (...), un ho pot acceptar, però a la pràctica era molt complex perquè tractàvem almenys amb quatre mons... (EDX1, 176:185).



Imatge 14. Els mons i les cosmovisions en relació en el programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio.

Font: Seminari de sensibilització en la cooperació des de l'acció social, el desenvolupament intercultural i el treball comunitari (2).

### L'emergent responsabilitat social de la universitat

Tanmateix, els entrevistats es mostren especialment sensibles en la idea que les pràctiques professionals en aquell indret havien de ser útils, i que el servei havia de respondre a la necessitat expressada per la comunitat. En el marc del programa es van acomplir dues dimensions: l'acadèmica i la de responsabilitat social universitària a través de la metodologia d'aprenentatge servei, ideant i plantejant una reflexió sobre la creació de noves metodologies i espais per a l'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, els estudiants, en un procés formatiu paral·lelament a l'activitat voluntària, s'acompanyen de forma responsable en el procés d'inserció a la comunitat.

D'una altra banda, cal comprendre que la responsabilitat de les universitats requeria disposició de recursos humans i logístics per a l'execució dels programes i projectes específics amb el consegüent cost addicional. Els entrevistats expressen que sense una línia estratègica de les institucions en la formació de recursos humans, com un dels eixos del seu treball cooperatiu, resulta gairebé impossible la inserció d'estudiants en els programes dissenyats amb la metodologia de l'aprenentatge servei, malgrat que coincidien que l'aportació dels estudiants des de cada una de les disciplines millora les condicions del grup durant la intervenció i el servei, alhora que esdevé un major aprenentatge i benefici per a la formació acadèmica i professional dels estudiants.

Cal esmentar també un principi de realitat en el qual coincideix tot l'equip, i és que sense un finançament i un suport institucional adequat no es podia dur a terme un programa similar. És molt evident que sense els cofinançaments de la cooperació catalana i espanyola, i la participació dels estudiants i de la comunitat, no hi hauria cap possibilitat de fer materials pedagògics de qualitat incorporant els continguts locals. Ni la municipalitat, ni la universitat xilena ni l'estat a través del Programa Orígenes tenia pressupost per fer-los.

No hi havia cap possibilitat que es fessin aquests materials que es van fer incorporant els continguts locals. Una, perquè la municipalitat no tenia pressupost per a això, i menys, el programa Orígenes, que ho feia. No es pot oblidar que hi va haver molts estudiants. I bàsicament els materials van costar el que costava la impressió del material. Si ho hagués fet una empresa externa, aquests materials haurien sigut molt més cars. Per un tema de cost professional, les empreses cobren els costos professionals dels dissenys de materials, de les investigacions. En aquest cas, com que era gent de la universitat, els costos eren més baixos (EDX2, 296:304).

**Per concloure**, un dels aspectes destacats és la importància del suport i de la responsabilitat social de la universitat per dur a terme projectes innovadors en l'educació superior. Per això, exposem que per dur a terme un projecte d'intervenció comunitària en què es duen a terme les pràctiques de professions socials és imprescindible en primer lloc conèixer la realitat social d'intervenció. Submergir-se en la realitat vol dir conèixer de primera mà totes aquelles problemàtiques i necessitats de la població per oferir un servei a la necessitat sentida per la comunitat. Tanmateix, l'acte de coneixement ho és també de reconeixement, per la qual cosa és necessària una formació prèvia abans de l'entrada al territori. Una planificació del programa que prevegi cada una de les parts de la intervenció fins a arribar a l'avaluació final ofereix oportunitats de canvis socials i educatius que afavoreixen estudiants i comunitats. D'una altra banda, també signifiquen un aprenentatge per als docents que acompanyen els estudiants en el seu procés d'aprenentatge. En l'anàlisi veiem que el concepte intercultural es presenta en contextos complexos com una eina de relació entre els equips i d'intervenció en la comunitat. Per altra banda, és essencial l'organització per mitjà del treball en equip interdisciplinari dels diferents membres que duren a terme la intervenció. En els equips intervindran diferents actors: estudiants, docents, professionals, membres de la comunitat, etc. I per acabar, la inclusió de tots els sabers comporta un treball transdisciplinari que incentiva a continuar investigant conjuntament per la transformació social de les comunitats.

Una altra conclusió a què s'arriba és que la participació d'estudiants en projectes de cooperació al desenvolupament en el marc de les pràctiques professionals universitàries emprant la metodologia de l'aprenentatge servei desencadena una sèrie d'aprenentatges no lineals i superiors als aprenentatges pensats inicialment en el programa. S'incentiva la presa de decisions, es pren consciència de la importància de les accions socials, s'inicia un procés de canvi i transformació social d'aquells estudiants més compromesos i implicats que es tradueix en una participació activa en els processos de canvi relacionats amb l'apoderament de la comunitat. El procés reflexiu proporciona aprenentatges significatius perquè relaciona la teoria amb la pràctica, broten valors com la solidaritat, i destaquen la motivació professional i l'evolució de les competències personals i professionals. Posem en valor que la participació activa significa aconseguir un producte final que respon a un servei de més qualitat que neix de la interacció d'estudiants i comunitat perquè es descobreixen noves necessitats que són objecte del disseny conjunt de material didàctic i educatiu per a la comunitat, s'incentiva l'autoconeixement i l'apoderament de tots els membres participants.

Un altre punt en què cal aturar-se és en la figura del treball social comunitari, i com la seva visió global i integral de la persona el converteix en un facilitador de processos i d'apoderament de tots els membres de l'equip d'intervenció i servei, inclosa la comunitat. D'una altra banda, es percep en l'anàlisi que és necessària la implicació i la responsabilitat de la comunitat perquè els agents de desenvolupament social promoguin els canvis i perdurin en el temps. Així mateix, el suport institucional del país és necessari per a la continuïtat de les transformacions socials.

## CAPÍTOL 7.

# **APRENENTATGE SERVEI, COOPERACIÓ, SOLIDARITAT I EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT. PROGRAMA «ELS SOMRIURES DELS CASALS» A LES ESCOLES RURALS DEL MARROC**

### INTRODUCCIÓ

Els aprenentatges adquirits en el diagnòstic, la planificació, execució i avaluació de l'anterior programa d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament inspiren i motiven el disseny de la proposta que s'analitzarà en aquest capítol. Un context universitari distint percep necessari emprar estratègies educatives innovadores i properes a les demandes de la societat actual, i deixa un camí més planer per aprofundir en l'anàlisi que ens permeti comparar els casos, proposem la mateixa estructura que en el cas anterior però reforçant-la amb l'anàlisi quantitativa d'aquells aspectes que es consideren importants per entrar amb més detall en la investigació.

En un moment en què les societats de tot el món cada vegada més s'enfronten a canvis i reptes, el nou enfocament estratègic de la Conferència General de la UNESCO (2014-2021) orienta a enfortir les bases per a la cultura de la pau, la generació i intercanvi de coneixements i el desenvolupament equitatiu i sostenible. Les línies d'actuació se centren en el foment de la cooperació en matèria educativa, la ciència, la cultura i la comunicació. Recull les preocupacions que comparteixen tots els estats membres (UNESCO, 2014). En aquesta mateixa direcció, els Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS) definits per l'Agenda 2030 (UNESCO, 2015) i encaminats a la sostenibilitat del planeta són objectius adoptats com a reptes per assolir també a l'educació superior.

La Universitat de Barcelona (UB) incorpora de manera formal els valors de responsabilitat social universitària el 2009. Alguns dels reptes que apuntàvem en el primer capítol d'aquest estudi es visualitzen en el camí seguit per la Universitat de Barcelona, reflectits en les memòries publicades fins a l'actualitat a la web de la Universitat<sup>55</sup>.

Des del curs 2006-2007 l'Oficina ApS de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona impulsa diverses iniciatives dels docents de la facultat per generalitzar l'oferta de projectes d'aprenentatge servei a tots els estudis de grau. Aquest projecte entronca amb la responsabilitat social de la universitat, i preveu l'aprenentatge servei com un esforç per introduir el compromís cívic a l'educació superior. El compromís connectat amb l'aprenentatge curricular combina els processos d'adquisició de coneixements i competències amb el servei a la comunitat i es veu traduït en cinc línies d'actuació (Oficina Als, 2012)<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> <http://www.ub.edu/responsabilitatsocial/es/memoria.html>

<sup>56</sup> <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/aps>

### **LÍNIES D'ACTUACIÓ OFICINA ApS. FACULTAT D'EDUCACIÓ, UNIVERSITAT DE BARCELONA**

---

Incorporar l'aprenentatge servei en els estudis que imparteix la facultat. De manera transversal per a tots els estudiants o bé dins d'algunes matèries dels graus i màsters on s'estan desenvolupant diferents experiències.

---

Establir relacions de col·laboració amb diverses entitats socials per facilitar als estudiants espais de servei i aprenentatge. La facultat ha arribat a acords amb entitats socials que s'obren a la col·laboració dels nostres estudiants i els faciliten una oportunitat pràctica d'aprenentatges curriculars i cívics.

---

Institucionalitzar l'aprenentatge servei i dotar-se d'un mínim d'infraestructura –lleugera i sostenible– que permeti impulsar-ne la implantació. La continuïtat del projecte requereix alguna institucionalització i alguns recursos que facin possible oferir una ajuda al professorat interessat i assegurar el correcte funcionament dels processos d'intervenció.

---

Desenvolupar projectes de recerca i d'innovació. Alguns professors i professores s'han implicat, des dels grups de recerca consolidats i d'innovació docent de la facultat, en recerques de fonamentació o d'innovació docent que estan donant solidesa a la incorporació de l'aprenentatge servei a la facultat.

---

Implicar-se en diferents accions de difusió de l'aprenentatge servei. En tant que iniciativa de la facultat, els seus grups de recerca, el professorat a títol particular o els membres de programes de l'ICE han contribuït a la difusió de l'aprenentatge servei a la Universitat de Barcelona i a la resta d'universitats del país.

---

Taula 29. Línies d'actuació de l'Oficina ApS, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.

L'escenari descrit, al mateix temps, obre les portes a oferir projectes d'aprenentatge servei de caràcter transversal a tots els ensenyaments de la Facultat d'Educació, es caracteritza per la vinculació a entitats socials per mitjà d'un conveni de col·laboració entre la facultat i l'entitat. És en aquest marc on tenen cabuda diferents projectes d'aprenentatge servei, entre els quals, el programa transversal d'aprenentatge servei en l'àmbit de la solidaritat i la cooperació «Els somriures dels casals» a les escoles rurals del Marroc.

Recentment, l'1 d'abril de 2019, la Universitat de Barcelona ha creat la Comissió de Desenvolupament Sostenible, en què s'assumeixen funcions sobre el medi ambient i la responsabilitat social per assolir els Objectius de Desenvolupament Sostenible a la Universitat.

#### **7.1. IMMERSIÓ A L'ESPAI SOCIAL D'INTERVENCIÓ AL SUD-EST DEL MARROC: ELS POBLES ORIGINARIS AMAZIGHS**

Els inicis de la proposta es remunten a l'encàrrec d'una associació barcelonina amb àmbit d'actuació al sud-est marroquí. El veïnatge geogràfic va oferir la possibilitat de viatjar en diverses ocasions per estudiar la viabilitat d'un projecte d'intervenció social. Diverses estades en períodes diferents arreu del país faciliten una primera aproximació a la realitat social i àmbit d'intervenció, descobrint existències diverses d'un mateix territori, visibles en la riquesa cultural i social que

traspuava en pobladors i costums del desert del Sàhara, el nord, la costa atlàntica i la mediterrània, el Rif i l'Atles, les ciutats, les zones rurals, etc. El país, a només 15 km de distància d'Europa, es va tornar desconegut durant la immersió en el territori. Bàsicament, en coneixem la immigració, estigmatitzada per la cultura i la religió musulmana, i per una realitat cada cop més punyent i l'arribada d'emigrants d'arreu del continent africà en condicions d'extrema duresa. Durant el període de coneixement de la realitat del país les preguntes es remuntaven a la història i a saber els orígens de la situació actual. Reconec que a mesura que m'endinsava, intentant comprendre les seves gents, els espais, la cultura, l'arquitectura... una contínua sorpresa envaïa cada un dels viatges. Noves preguntes i crítiques a les polítiques internacionals acudien contínuament al meu cap. De fet, ja no ho han deixat de fer mai d'ençà que vaig entrar en aquest continent, a la vegada desconegut, veí, pròxim, fronterer, llunyà, exòtic per la convivència de la cultura ancestral i la modernitat.

Conèixer de primera mà les necessitats de la població marroquina m'empenyia a continuar indagant sobre la cultura, alhora en les necessitats de l'associació, diverses i urgents. La immersió social i cultural en el país convidaven a comprendre algunes situacions. Calia, però, destriar-ne i prioritzar quines es trobaven a l'abast de l'associació i alhora fossin una necessitat sentida per la comunitat. Compartint les meves inquietuds i percepcions amb cada un dels membres, es decideix focalitzar la col·laboració i l'ajuda a les escoles rurals del sud-est del Marroc. Anteriorment, algunes actuacions ja havien estat orientades a l'ajuda de caràcter humanitari almenys dos cops l'any a les escoles de la zona –repartiment de roba, medicaments, material escolar, etc. Per aquest fet, s'intuïa una entrada més fàcil. Un cop decidit el territori d'intervenció, vaig estar alguns mesos al sud-est marroquí durant diferents períodes de temps per establir diferents contactes amb la comunitat i avançar en el plantejament estratègic d'un projecte d'intervenció. S'esbrinaren, sobretot, les dificultats i mancances a escala social, educativa i econòmica de la zona. Les primeres observacions al territori es comparteixen i contrasten amb diferents agents –membres de l'associació, agents educatius, etc. Els diaris de camp de la investigadora descriuen les primeres impressions relacionades amb la invisibilitat de les realitats ocultes relacionades amb la dominació de la cultura i llengua àrab per sobre de la realitat amaziga, pobles originaris del Marroc. Es va constituir un grup de treball amb agents de la comunitat i membres de l'associació, es comparteixen les observacions, les relacions establertes al territori, els contextos, lectures de documents, etc. El grup de treball inicial, però, no comparteix la mateixa percepció sobre l'existència d'una diversitat cultural al territori, i la desigualtat social se situava més aviat en les diferències entre la pobresa i la riquesa. S'obviava la diferència cultural, política, econòmica i educativa.



Imatge 15. Immersió al territori sud-est marroquí.  
Escola rural del sud-est marroquí, Tizimi, sector escolar Zerktouni (2009).

Les diferents percepcions sobre la realitat social observada eren evidents, també ho era la forma de com intervenir al territori i desenvolupar un servei. La proposta d'incloure estudiants universitaris en el projecte és considerat per l'associació com una forma d'apoderament de la saviesa i del capital humà, motiu pel qual la vinculació amb aquest sector educatiu es mantenia en un segon pla. Tot i les dificultats, es considera que les necessitats socials i educatives del país, i en concret de la zona sud del Marroc, era un motiu suficient per intentar abordar diferents problemàtiques des d'un enfocament més professional en l'àmbit educatiu. A banda de moltes necessitats detectades a tot el país en diferents àmbits, els principals problemes educatius detectats són l'abandonament i el fracàs escolar. Les primeres hipòtesis extretes de les diferents estades al territori orienten el disseny i el treball al territori. La proposta inicial es dirigeix a reconvertir l'ajuda humanitària, duta a terme per l'associació amb anterioritat, en un projecte d'educació no formal a l'estiu<sup>57</sup>. Aquest projecte inicial preveia diversos components, modificats en diverses ocasions per l'associació. A mesura que vaig ampliar el meu coneixement sobre la cultura amaziga, les distàncies amb l'associació es fan cada vegada més grans, fins i tot, insalvables, fet que em va obligar a abandonar el projecte. Sis mesos més tard, una altra associació, aquesta vegada amb seu al Marroc i vinculada al territori amazigh, va sol·licitar la meua col·laboració per al disseny d'un projecte més proper a les necessitats reals de la comunitat amaziga.

<sup>57</sup> Vegeu la web de la memòria a partir de l'any 2008, en què es desenvolupen unes primeres accions fins al 2010: <http://www.ongitran.org/>

## 7.2. DISSENY DEL PROGRAMA «ELS SOMRIURES DELS CASALS»

En la zona desèrtica prop d'Algèria es desvelen alguns dels desconcerts inicials detectats en l'entrada en l'espai social d'intervenció: la potència cultural i lingüística dels pobles originaris del nord d'Àfrica: els berbers. El projecte «els somriures dels casals» neix de les propostes educatives i socials detectades durant el primer període d'entrada a l'espai social d'intervenció. Les hipòtesis es consoliden a mesura que el coneixement sobre la cultura amaziga és més òbvia i ancestral en una de les zones rurals més empobrides del sud-est marroquí en ple desert del Sàhara: Fezzou i Tafraoute Sidi Ali.

**La cultura Amaziga** és coneguda com la cultura berber<sup>58</sup>. Actualment, els berbers s'anomenen *imazighn*, que significa «homes lliures», al qual s'atribueix un alt contingut simbòlic (Castellanos i Akioud, 2007, 2013). La comunitat amaziga, en general, no té consciència de formar part d'una identitat lingüística, ètnica o històrica comuna, sinó que més aviat s'identifica amb la seva regió d'origen. Malgrat aquesta característica, avui dia encara es conserva la llengua i la cultura tradicional. La cultura de tradició oral es manté fins a l'actualitat en algunes tribus nòmades, tot i estar dominada i silenciada des de l'antiguitat per diferents civilitzacions, entre les quals l'àrab. Els pobles originaris amazighs històricament són de tradició tribal, amb molts conflictes de successió i caracteritzats per impulsar la negociació d'aliances amb les potències colonitzadores per obtenir una situació de privilegi, mantenir certa autonomia, evadir impostos i alliberar-se de situacions d'esclavatge (Castellanos i Akioud, 2013).

Les característiques singulars d'una cultura viva i dinàmica estesa per tot el nord d'Àfrica i Europa compta en l'actualitat amb un moviment de reivindicació de la cultura amaziga sorgida dels diferents processos d'independència a Algèria i el Marroc. En cap cas no han suposat millores en la situació de la llengua i la cultura, ans al contrari, la construcció dels estats-nació es van basar en la unitat del nou estat de la llengua àrab i la religió musulmana (Castellanos i Akioud, 2007, 2013). El moviment amazigh neix a finals del segle passat i es consolida cap als anys 90. Un punt d'inflexió va ser la *Primavera Amaziga* l'any 1980, d'influència a Algèria i al Marroc. A partir d'aquí, al Marroc es creen diverses associacions, com l'AMREC (Associació Marroquina per a la Recerca i l'Intercanvi Cultural) o la Universitat d'estiu d'Agadir, constituïdes ambdues per professors i estudiants universitaris i estudiosos de l'amazigh. Aquestes associacions van influir fortament amb les seves reivindicacions en la creació l'any 2001 de l'*Institut Reial de la Cultura Amaziga*<sup>59</sup>. L'institut de caràcter oficial fa un pas important en el reconeixement de la identitat amaziga i de l'escriptura tifnag –antiga escriptura emprada pels tuaregs fins a l'actualitat com a grafia oficial per escriure l'amazigh<sup>60</sup>. Actualment també

---

<sup>58</sup> Els àrabs, després de la conquesta i la islamització del nord d'Àfrica, anomenen la població indígena amb el nom de *bàrbars*, del qual deriva l'actual berber (Castellanos i Akioud, 2007, 2013). Actualment, aquesta població pertany a un conjunt d'ètnies autòctones del nord d'Àfrica, denominada Tamazgha. Aquestes ètnies es troben des de l'oceà Atlàntic fins a l'oasi de Siwa a Egipte, i des de la Mar Mediterrània fins al Sahel, al sud. També els aborígens de les illes Canàries fins a la conquesta al segle XV eren d'ètnia amaziga o berber. Es calcula que al nord d'Àfrica existeixen entre 55 i 70 milions de berberòfons concentrats espacialment a Algèria i el Marroc. A Europa es compten entre 2 i 3 milions de berbers.

<sup>59</sup> En aquesta web oficial es pot consultar l'esforç de reconeixement de la llengua i la cultura amaziga. <http://www.ircam.ma/>

<sup>60</sup> Davant la dificultat que presenta la diversitat de la llengua amaziga, que, tot i els esforços en la recuperació de la llengua, encara continua essent majoritàriament d'ús oral; el govern marroquí i l'IRCAM intenten unificar amb el tifnag, compost per 33 lletres (4 vocals i 29 consonants), les diferents varietats de l'amazigh: el rifyen, el tamazigh i el taixelhit.



s'empra l'alfabet llatí per escriure'l (Castellanos i Akioud, 2013). La primera publicació de la gramàtica normativa és del 2006.

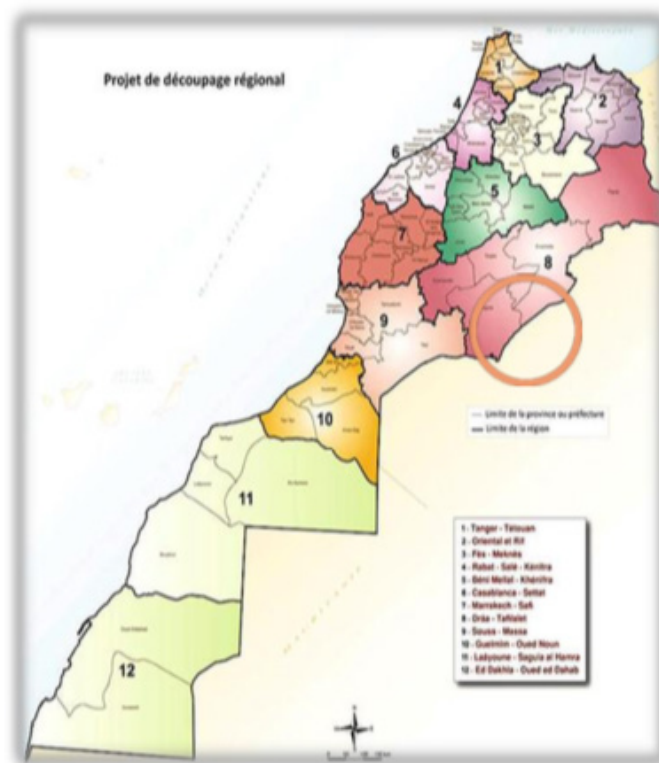
L'ensenyament de l'amazigh, considerat un dret universal per garantir-ne la continuïtat, s'inicia a les escoles del Marroc l'any 2003. Lluny d'arribar a la totalitat de les escoles i universitats públiques com havia previst el Ministeri d'Educació marroquí i l'IRCAM, actualment només un 15% dels alumnes –amazigòfon o no amazigòfon– compta amb aquesta formació. Les causes principals són una inadequada formació de docents, escassos recursos didàctics, poc rigor en les avaluacions, manca de propostes d'estratègies educatives i dialectalització de la llengua, atès que el model de llengua estàndard difós a les escoles no sempre és ben rebut; fins i tot es pot considerar una «llengua artificial» (Castellanos i Akioud, 2013).

Les actuals reivindicacions daten del 2010. Els defensors del món àrab i la religió musulmana consideren una amenaça per a la integritat nacional l'estabilitat de les societats nord-africanes. Els atacs dels islamistes i el rebuig de les seves idees per part de molts amazigüistes ha generat entre el Moviment Amazigh un corrent de tendència laica cada vegada més radicalitzada (Castellanos i Akioud, 2013). Les revoltes socials del 20 de febrer al Marroc, promoguda per joves, universitaris i intel·lectuals, reivindiquen la demanda de constitucionalització de l'amazigh. El juliol de 2011, en la reforma de la constitució, es reconeix la identitat amaziga al Marroc i la cooficialitat de l'amazigh al costat de l'àrab, de manera que esdevé el primer estat en què l'amazigh assoleix un reconeixement oficial.

Atesa la complexitat que envolta la situació social i política del país, l'educativa és un reflex de la societat per l'extrema desigualtat i les nombroses carències, tot i les sis reformes educatives que s'han dut a terme des de la independència del país el 1956. La situació educativa es troba emmalaltida per un alt índex d'abandonament i fracàs escolar (Alama i Chedati, 2008). Pels mateixos autors, l'educació és de mala qualitat i no està generalitzada. A més a més, la falta d'oferta fa impossible la real aplicació de la seva obligatorietat. La taxa d'alfabetització dels adults és del 52,3% –dones, un 39,6%, i homes, un 65,7% (PNUD, 2006: 25), una de les més altes dels països àrabs. Cal destacar que només el 76% dels alumnes acaba 5è de primària (UNESCO, 2007; Alama i Chedati, 2008: 336). Segons l'informe del PNUD (2010), el Marroc ocupa el lloc número 114 en l'índex de desenvolupament humà, fet que dona indicis de les deficiències existents en el país, sobretot en àmbits com la salut i l'educació, i el situa gairebé a la cua dels països àrabs. Tanmateix, el context actual educatiu marroquí presenta dificultats relatives a la desigualtat educativa de classes en què s'alimenta el desenvolupament desigual beneficiant les classes més acomodades en detriment de les persones en situació de pobresa (Alama i Chedati, 2008). Cal esmentar que el Ministeri d'Educació es mostra poc receptiu i no ofereix gaire suport a segons quin tipus d'accions d'organitzacions no governamentals o de les universitats.

**El territori** d'intervenció social se situa a la comuna rural Sidi Ali Tafraoute, ubicat a la província d'Er-Rachidia, després de la reforma administrativa el 2015 de les regions del Marroc a la VIII Regió, Drâa-Tafilalet. És una zona desèrtica fronterera a Algèria. Actualment, és coneguda com una de les zones amb un alt grau migratori nacional i internacional. Anteriorment havia estat un pas obligat en el tràfic d'esclaus africans a les colònies americanes.

En el cens del 2014, la població Sidi Ali Tafraoute comptava amb 2.162 persones, unes 300 llars. La població de Tafraout es troba separada en dos nuclis urbans, fet que dificulta la relació i comunicació entre els habitants de la població i també l'accés a l'escola per a tots els nens i nenes. L'escola, situada en un dels nuclis urbans, es troba gairebé a 4 km de distància de moltes de les cases de les poblacions. Aquesta distribució dificulta enormement l'assistència a l'escola i la continuïtat dels estudis primaris. A l'actual situació de precarietat se li suma el funcionament de l'actual sistema educatiu del país, factor que incrementa l'absentisme, el fracàs escolar i, en conseqüència, l'analfabetisme. Altrament, en general les ocupacions principals dels pares de família més adinerades són la ramaderia de cabres i dromedaris, algun cultiu de palmeres de dàtils i el turisme. Una altra font d'ingressos és un invisible mercat de tràfic de drogues que implica, en massa ocasions, la privacitat de llibertat dels caps de família en general, entre altres situacions de més gravetat. Les persones que surten més malparades de la situació social, econòmica i educativa són les nenes, noies i dones de la comunitat.



Imatge 16. Territori d'intervenció i servei comunitari a Tafraout Sidi Ali.

El **sector escolar** on s'ubica el programa és la Madrassa Abu Kalid, de Tafraoute Sidi Ali. Per dur a terme el projecte es compta amb el vistiplau del director de l'escola, del Ministère de l'Education Nationale du Royaume du Maroc i de l'alcalde de la població, la Commune rurale du Tafraoute Sidi Ali. És un suport verbal i, tal com es descriu a la contextualització, el govern marroquí rebutja les accions d'ONG internacionals i de les universitats. Contràriament, les persones vinculades directament al territori, conscients de les necessitats individuals i de la comunitat, comprenen i accepten les accions proposades per agents externs.

Les necessitats bàsiques de la zona són d'abast impossible d'abordar en la seva totalitat. Es creu que una ajuda per motivar els infants i joves a acudir a l'escola havia de contribuir a millorar la principal problemàtica detectada a la zona relacionada amb l'educació dels infants, l'abandonament i el fracàs

escolar. Les converses amb el director de l'escola es dirigien cap una necessitat de mostrar l'escola com un lloc facilitador de formació ciutadana, acceptant les diferències i de reconeixement dels altres. Tanmateix, una major valoració de l'educació podria contribuir a cercar altres estratègies de millora personal i col·lectiva. D'una altra banda, es creu que la influència del professorat podria ser positiva si es faciliten eines per a un apropament a la comunitat.

Cal deixar evidència de l'escàs suport de l'administració pública, tret del director, fet que dificulta tant la intervenció com la relació amb la població local. En aquest sentit, seria ideal comptar amb el cens de l'escola rural pública de primària de Tafraout. Lluny d'aquesta realitat, obtenim un recompte de les nenes i nens que acudeixen habitualment a la institució efectuat pel conserge de l'escola, i el trobem escrit en una pissarra del despatx del director. L'assistència és molt variable en el temps i el recompte es fa de forma manual periòdicament segons l'interès del director actual de l'escola. Segons les dades recollides l'any 2013, el sector escolar Madrassa Abu Kalid de Tafraoute Sidi Ali comptava amb un total de 156 infants en edat escolar, entre 6 i 12 anys; 88 infants eren nens i 68 infants eren nenes. Com a sector escolar, aquesta escola acull infants provinents no només de la població de Tafraout sinó també de llars i poblacions del desert més proper, aproximadament fins als 20 km de distància. Entre les mancances detectades a l'interior de l'escola trobem espais poc adients per dur a terme activitats escolars. La llunyania de molts dels infants –explica el director– fa que s'hagin d'organitzar les classes per torns. Això significa que hi ha una organització per torns de matí o tarda segons les edats i les procedències de la canalla. També es detecta que aquest horari tan reduït implica poques hores lectives, que, a més, es dediquen bàsicament a l'estudi de l'Alcorà<sup>61</sup>. Davant de les evidències, els membres de l'entitat tenen dues hipòtesis: la primera és que la proposta educativa es pot veure afectada per una falta d'assistència dels infants i joves de la comunitat, deguda principalment al fet que els infants tenen uns costums arrelats i que serà una tasca difícil treballar el seu compromís i implicació en el projecte. I la segona és que, un cop visitat l'espai escolar, es detecten diverses mancances i espais adequats per executar les activitats lúdiques i extraescolars, fet que obliga a prendre la decisió, malgrat tenir els suports i l'aval pertinents, de desenvolupar les activitats en un lloc més adient. Es va contactar amb un alberg pròxim a la comunitat, tot i que no es tenia la certesa de tenir el suport de la comunitat, famílies, infants i joves.



Imatge 17. Sector escolar Abu Kalid, escola d'Efniger al desert del Sàhara.

<sup>61</sup> L'aprenentatge de l'Alcorà és una de les prioritats de moltes de les escoles rurals marroquines i des que els infants tenen la possibilitat de llegir-lo es prioritza la memorització del llibre sagrat.

### 7.2.1. Planificació del programa «Els somriures dels casals»

La contextualització de la problemàtica emmarca la planificació del programa i la definició del servei a la comunitat per donar resposta a alguna de les necessitats plantejades, amb el benentès que les necessitats detectades són molt superiors a les que la universitat juntament amb l'entitat puguin abordar. L'associació<sup>62</sup> vinculada al territori desenvolupa una tasca de suport a l'escolarització i reforç escolar en diverses actuacions que es duen a terme durant l'any. La finalitat del projecte d'aprenentatge servei és contribuir a través de l'educació no formal a la conscienciació d'infants, adolescents i famílies en el reconeixement de l'educació com un element de creixement i desenvolupament personal i comunitari, concretament en el sector escolar Madrassa Abu Kalid de les poblacions d'Efniger i Tafraoute Sidi Ali, al sud-est del Marroc.

Els objectius generals del projecte d'aprenentatge servei desenvolupat conjuntament entre l'entitat i la universitat són els següents:

#### **OBJECTIUS DEL PROJECTE «ELS SOMRIURES DELS CASALS»**

---

Oferir un espai per a l'educació no formal basat en valors i principis que orientin les actituds i justifiquin unes normes de convivència ciutadana, per valorar l'escola com un espai de desenvolupament personal i col·lectiu.

---

Motivar els participants de la comunitat a seguir una formació adequada per contribuir a la millora i desenvolupament tant personal com comunitària.

---

Formar voluntaris i voluntàries locals en metodologies participatives i educatives per incentivar relacions més equitatives i promoure la continuïtat d'un espai d'educació i lleure, apoderant els joves, nenes i noies de la comunitat.

---

Taula 30. Objectius del projecte «Els somriures dels casals».

Font: elaboració pròpia.

Es planteja una **vinculació a la metodologia de l'aprenentatge servei dels projectes d'actuació comunitària en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament a l'educació superior** com la millor opció per oferir aprenentatges als estudiants i un servei a la comunitat a una necessitat sentida i expressada per una comunitat o entitat. «Els somriures dels casals» es planifica com un projecte d'ApS en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat, que combina les activitats pràctiques de l'espai classe amb les activitats fora del campus universitari. Es busca aprendre per mitjà dels reptes que suposa l'elaboració d'un projecte en totes les seves fases, tot reflexionant sobre els aprenentatges adquirits i els serveis realitzats amb l'objectiu de millorar-los (Puig *et al.*, 2006; Puig *et al.*, 2009; Puig *et al.*, 2012), orientats al canvi social.

En la planificació inicial, es té en compte la idea que, en termes conceptuals i metodològics, la disciplina del treball social es troba molt propera a la metodologia de l'aprenentatge servei i, per extensió, a la responsabilitat social universitària, fet que incentiva, en els inicis del projecte, a oferir-lo als estudiants d'aquest grau. Tot i així, partint de l'experiència anterior, confirmem que un projecte interdisciplinari seria més enriquidor per a tots els participants. Des d'aquesta perspectiva, i de manera progressiva, l'entitat ha incentivat la participació de manera voluntària d'estudiants i voluntaris de diverses universitats catalanes, voluntaris locals, infants i joves del sector escolar Madrassa Abu Kalid, professionals en cooperació al desenvolupament, professionals del

<sup>62</sup> Associació sense ànim de lucre, Katxima per al Desenvolupament Comunitari.

treball social, professionals en metodologies participatives, professionals de l'educació marroquina i diversos estudiants de treball i educació social, pedagogia, mestres d'infantil, primària i secundària, psicologia, infermeria, matemàtiques, biologia, química, física, filosofia, estudiants de màster, etc., així com voluntaris amb formacions diverses.

D'una altra banda, des del curs 2014-2015 es formalitza un conveni amb l'Oficina d'ApS de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona per oferir la possibilitat de participar en el projecte a tots els estudiants de la facultat: Grau de Treball Social, Grau d'Educació Social, Grau de Pedagogia, Grau d'Educació Infantil, Grau d'Educació Primària i Grau d'Educació Infantil i Primària. D'aquesta manera, s'atorga una dimensió transversal i interdisciplinària al projecte, amb el reconeixement de 6 crèdits ECTS. La Unitat de Formació i Recerca i l'Escola de Treball Social de la mateixa universitat hi donen suport, alhora que forma part del Programa de Millora i Innovació docent de la Universitat de Barcelona, del grup Trans@net (GIDCUB-13/126), que és el «Programa d'aprenentatge servei en el Grau de Treball Social» (2015/PID-UB/005).

Per participar en el projecte s'ha de complir una sèrie de requisits d'assistència i participació en totes les fases d'elaboració del projecte. Els objectius generals del programa acadèmic i la vinculació amb quatre dels disset Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) es detallen a continuació.

#### **OBJECTIUS GENERALS DEL PROGRAMA «ELS SOMRIURES DELS CASALS»**

---

Incentivar les accions de suport i servei en una entitat col·laboradora en el disseny i desenvolupament d'un projecte d'intervenció comunitària.

---

Motivar a desenvolupar actituds obertes i empàtiques basades en el respecte, el reconeixement de la diversitat i la multiculturalitat a través de reflexions crítico-constructives.

---

Contribuir a l'establiment de relacions professionals i de confiança amb persones, famílies, grups, organitzacions i comunitats amb la finalitat d'identificar les necessitats socials i les circumstàncies més importants per a una transformació social.

---

Potenciar el desenvolupament de competències i habilitats dels estudiants per a un exercici transformador personal i professional.

---

Taula 31. Objectius generals del programa «Els somriures dels casals».  
Font: elaboració pròpia.

#### **OBJECTIUS DE DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE «ELS SOMRIURES DELS CASALS»**

---

**ODS4.** Garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom.

---

**ODS5.** Aconseguir la igualtat de gènere i apoderar totes les dones i nenes.

---

**ODS8.** Promoure el creixement econòmic sostingut, inclusiu i sostenible, l'ocupació plena i productiva i el treball digne per a tothom.

---

**ODS10.** Reduir la desigualtat entre països.

---

Taula 32. Objectius de Desenvolupament Sostenible «Els somriures dels casals».  
Font: elaboració pròpia.

A continuació, detallem les fases i les etapes de què es compon cada un dels projectes desenvolupats en el programa.

### PROGRAMA APRENENTATGE SERVEI «ELS SOMRIURES DELS CASALS»

---

**FASE 1** Primera etapa. Estudi de **context social, econòmic, polític, cultural i social**. S'introdueixen conceptes bàsics sobre cooperació al desenvolupament, el disseny de projectes d'intervenció social comunitària, interculturalitat, desigualtat social, els drets humans, els drets dels infants i de les dones contextualitzat al territori d'intervenció.

---

Segona etapa. Conèixer els **problemes o situacions de la població** o col·lectiu determinat. A partir d'aquests coneixements i amb l'experiència de voluntaris d'anys anteriors o la participació d'algun membre de la comunitat.

---

Tercera etapa. Etapa de preparació, sensibilització i motivació dels estudiants. Creació de l'equip d'estudiants per formar l'equip d'acció local per treballar en col·laboració i en coordinació. La finalitat és sensibilitzar els estudiants i la comunitat, assegurar la viabilitat del projecte del curs. S'estableixen els **objectius curriculars** abordats en el projecte i la seva concreció. Es desenvolupa la primera fase de reflexió, en què es valoren amb l'alumnat **aspectes transversals del projecte i del servei**: responsabilitat social, solidaritat, coneixement del context, participació ciutadana, els drets humans, la justícia social global, etc.

---

Quarta etapa. Selecció i anàlisi del problema, elaboració d'un **diagnòstic** juntament amb la comunitat. Es parteix d'una anàlisi sobre la realitat en què s'actua per identificar el problema o necessitat comunitària sobre la qual se centra el projecte. Els estudiants defineixen el servei segons les potencialitats i capacitats del grup i es consensua amb la comunitat. En la identificació de la necessitat s'utilitzen diferents instruments de recerca que orientin a la definició diagnòstica. Es du a terme una avaluació preliminar o diagnòstica i s'interpreta el problema. En aquesta etapa s'inclou un altre moment per a la **reflexió de procés**, es valoren juntament amb la comunitat i l'alumnat les possibilitats d'intervenció davant d'un problema i necessitat social traduïda en un servei concret: personals, acadèmiques i institucionals.

---

Cinquena etapa. **Planificació de l'acció i disseny del projecte d'intervenció comunitària**, per part dels estudiants i en consens amb la comunitat. En aquesta etapa s'inclou novament una **reflexió de procés** en què es valora amb l'alumnat què és fer voluntariat, per què o què s'espera aconseguir: fortaleces i debilitats personals i grupals.

---

**FASE 2** Sisena etapa. **Execució del projecte**, dissenyat juntament amb la comunitat i els estudiants. Ajustament del programa al territori, valorat conjuntament entre els estudiants i els monitors locals. Anàlisi crítica de les aportacions i del projecte en si. Elaboració d'una avaluació-reflexió amb la finalitat d'incloure propostes de millora. En la reflexió posem l'èmfasi en l'aprenentatge, es valoren els coneixements adquirits, les dificultats, els èxits aconseguits, etc. Es tracta també d'una valoració del procés en el qual s'han adquirit aprenentatges tant de la teoria com de la pràctica.

---

Setena etapa. El **reconeixement i avaluació** de l'aprenentatge és necessari per reconèixer juntament amb la comunitat les adquisicions obtingudes a través dels objectius marcats.

---

**FASE 3** Vuitena etapa. **Avaluació final de l'experiència**. Presentació pública dels resultats, que estimula altres companys a participar en l'experiència d'un projecte d'aprenentatge servei. En aquest moment la reflexió s'enfoca a una autovaloració del procés, sobre les actituds i comportaments individuals i de grup, i sobre els aprenentatges adquirits. S'elabora una avaluació-reflexió sobre el pla d'intervenció que ajudarà a redefinir o modificar la intervenció.

---

Taula 33. Fases del programa d'aprenentatge servei «Els somriures dels casals».  
Font: elaboració pròpia.

L'elaboració del projecte inclou una primera fase formativa als estudiants i voluntaris participants, prèvia al servei, enfocada a conceptes bàsics teòrics i que es du a terme en l'espai universitari. S'aborden temàtiques a partir de la conceptualització de l'educació per al desenvolupament, els drets humans –dret de les dones i els infants– la cooperació al desenvolupament, la interculturalitat, les desigualtats socials i el disseny de projectes d'acció comunitària per aplicar-los posteriorment. S'espera dels estudiants que encetin un procés de reflexió-aprenentatge que propiciï la consciència ciutadana crítica i global, vinculant la participació, la justícia i la solidaritat com a eines de transformació social. En una segona fase es dissenya el projecte del curs. El projecte es presenta dinàmic i actiu, atès que cada any els nous participants, juntament amb els que decideixen vincular-se amb l'entitat, dissenyen un nou projecte que respon als objectius inicials marcats. La participació dels estudiants en els projectes duts a terme en cada any acadèmic comporta la definició del servei juntament amb els membres de la comunitat i docents. També es participa en les activitats i actes de difusió proposats pel grup d'aquell curs acadèmic o l'entitat. La tercera fase consisteix en l'execució del projecte dissenyat al territori. Cada una de les fases del projecte compta amb les corresponents fases de reflexió-avaluació. Alhora, tots els voluntaris que hi participen formen part de l'equip de treball de l'associació i adquireixen diferents rols de gestió i responsabilitat en totes les fases del projecte assolint les dimensions de programa.

### **7.2.2. Execució del programa «Els somriures dels casals»**

La modalitat d'execució del programa transversal d'aprenentatge servei a l'educació superior respon a l'interès mutu de la universitat i l'entitat per evidenciar les potencialitats de la metodologia de l'aprenentatge servei per a un ensenyament-aprenentatge més proper a les necessitats educatives actuals de l'educació superior, alhora que ens apropem a la formació de ciutadans compromesos per un desenvolupament més social i sostenible, en el qual s'aborden diferents aspectes relacionats amb l'aprenentatge interdisciplinari dels estudiants i el servei a la comunitat.

L'execució del programa de cada curs acadèmic respon a diferents etapes d'un projecte d'aprenentatge servei, tal com s'ha observat en l'apartat de la planificació. Centrant-nos en la *sisena i setena etapa d'execució del servei al territori i avaluació d'aprenentatge*, conté diferents fases, les quals esdevenen intenses atesa la brevetat de la durada del servei al territori.

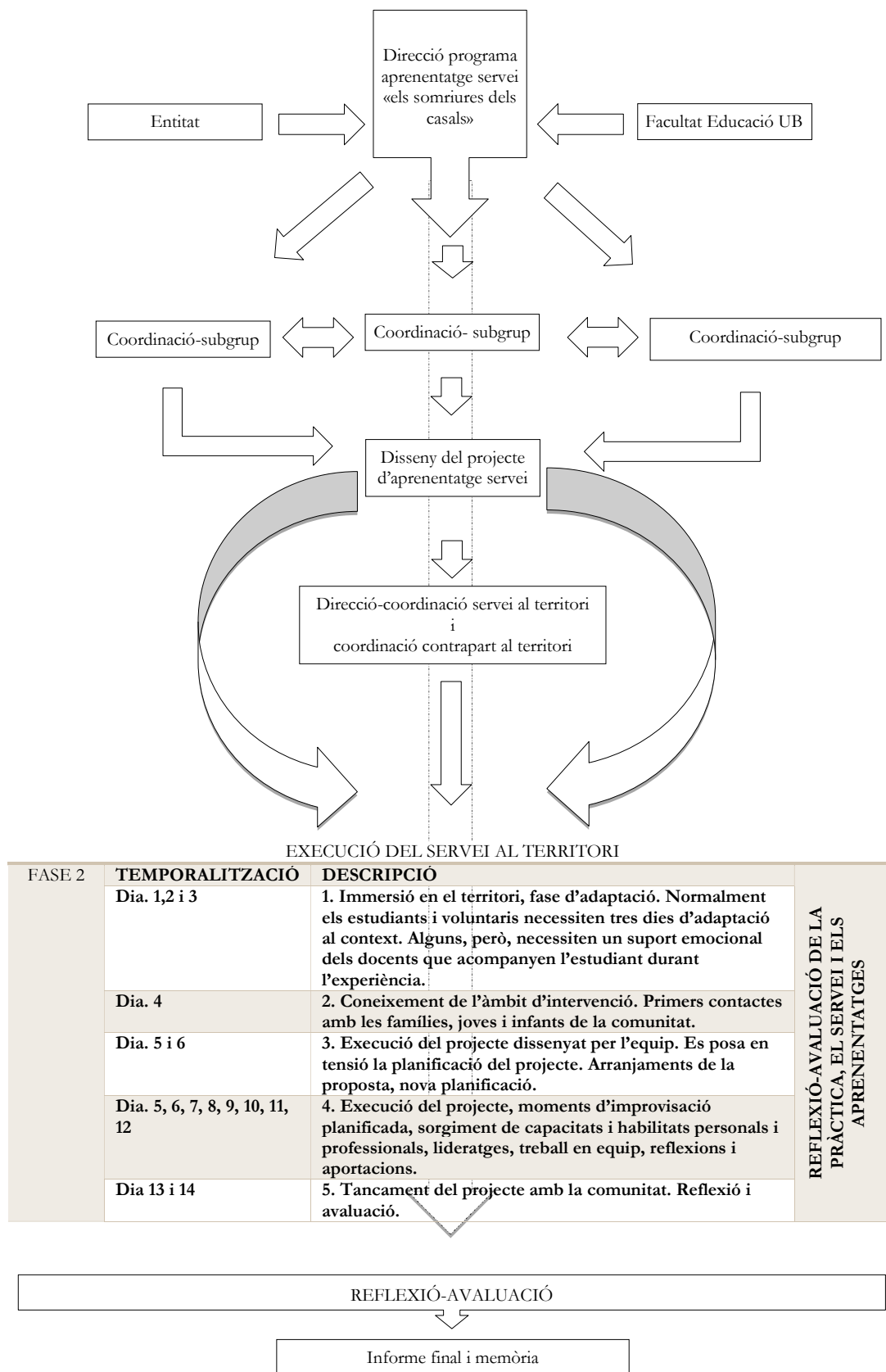


Figura 23. Organigrama «Els somriures dels casals». Font: elaboració pròpia.



Actualment, el projecte es troba en una fase estàtica de redefinició dels objectius després de nou d'anys d'oferir el servei a la comunitat, dels quals quatre han format part del programa transversal d'aprenentatge servei de la facultat d'educació i del programa d'innovació docent del grau de treball social de la Universitat de Barcelona.

### 7.2.3. Avaluació del programa «Els somriures dels casals»

L'avaluació i reflexió sobre el servei i els aprenentatges integren els continguts teòrics i els treballs desenvolupats a l'aula, el treball autònom i el servei. Hi ha dos moments en l'avaluació: la de procés i la final. L'avaluació de procés es du a terme durant el desenvolupament del projecte. Es destinen dos moments per a la reflexió-avaluació per dos mitjans: un de caràcter individual, omplint unes fitxes, i un altre de caràcter grupal, a través d'un treball de reflexió en grup dels aprenentatges i les accions desenvolupades. Al final del procés es lliura un document amb l'avaluació-reflexió final, el document recull la informació sobre les activitats d'aprenentatge servei i un informe final reflexiu i crític que incorpora propostes de millora per mitjà de l'autoavaluació i avaluació.

L'avaluació del programa es compon de la informació extreta de les memòries formulades pels estudiants d'aprenentatge servei i voluntaris i els components d'avaluació dissenyats per a l'avaluació.

Els components avaluats del programa giren a l'entorn de l'aprenentatge dels estudiants, l'impacte del servei comunitari, la qualitat del servei, l'abordatge de les necessitats i problemàtiques, relacions personals i interpersonals, emocions pròpies i expressió cultural. A continuació, detallem els indicadors dissenyats per a l'avaluació amb la finalitat d'indicar la naturalesa del programa, la pertinència i la rellevància, l'eficiència, la vinculació d'infants de la comunitat, monitors locals, famílies, docents, estudiants i voluntaris<sup>63</sup>.

#### **AVALUACIÓ DELS COMPONENTS DEL PROGRAMA «ELS SOMRIURES DELS CASALS»**

---

**Aprenentatge dels estudiants.** Presa de consciència de la necessitat de crear societats més justes i solidàries en un context local i global per a la contribució al canvi i transformació social. Capacitats i habilitats organitzatives dels estudiants. Sensibilització i difusió de les situacions de vulnerabilitat social promocionant la justícia social i la defensa dels drets humans.

---

**Impacte del servei comunitari.** Valoració de l'escola com la manera de contribuir a la millora i desenvolupament personal i col·lectiu.

---

**Necessitat sentida.** Valoració de les activitats, aportacions del programa a escala de desenvolupament local (família-escola-comunitat).

---

**Participació i satisfacció dels monitors locals.** Aportacions del programa de caràcter individual en el desenvolupament d'habilitats i capacitats. Oportunitats d'expressió de la cultura i simbologia amaziga. Suport i reconeixement. Relacions interpersonals entre iguals, la família i la comunitat.

---

Taula 34. Avaluació dels components «Els somriures dels casals».  
Font: elaboració pròpia.

<sup>63</sup> A l'Annex 28 es podrà consultar el disseny «Avaluació del programa els somriures dels casals».

### **7.3. ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ «ELS SOMRIURES DELS CASALS»**

L'anàlisi d'informació del CAS 2 és una anàlisi eminentment qualitativa en la qual simultàniament s'inclou una anàlisi quantitativa per sistematitzar alguns dels resultats sorgits a conseqüència de l'anàlisi qualitativa del primer cas. Tot seguit, entrem a descriure la informació obtinguda de les diferents categories i subcategories, que seran les mateixes que les dissenyades en el primer cas. I les dimensions i variables de l'anàlisi quantitativa explotades per triangular els resultats obtinguts amb els diferents mètodes: *metodologies d'ensenyament-aprenentatge (aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament)*, *valors que influeixen en una transformació social (comunitat)*, *competències necessàries per participar en projectes d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament (estudiants)*, *i l'educació superior i responsabilitat social universitària (universitat)*.

#### **7.3.1. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge a l'educació superior en el programa «Els somriures dels casals»**

##### **El treball en equip i els equips interdisciplinaris**

Un dels propòsits del programa és crear espais de treball conjunt entre els diferents membres que formen part de l'equip de cada curs per a l'elaboració, el disseny, l'aplicació i l'avaluació del programa. El treball en equip interdisciplinari inclou diferents ensenyaments de la Facultat d'Educació de la UB, així com formacions dels diferents voluntaris que participen en l'experiència. Els estudiants que provenen de la facultat d'educació són estudiants de treball social, educació social, pedagogs i mestres. Els voluntaris poden provenir de diferents àmbits, de diferents universitats, poden ser estudiants o professionals que vulguin fer una tasca i un servei a la comunitat. El treball interdisciplinari combina diferents habilitats, destreses i coneixements d'estudiants, voluntaris, professionals, docents i membres de l'associació que formen part de l'equip. El conjunt dels entrevistats i també els participants dels grups de discussió manifesten que un dels aspectes més rellevants és, en efecte, el treball en equip. La forma de treball conjunt amb les aportacions multidisciplinàries és valorada com una fortalesa del programa. En primer lloc, per l'oportunitat d'ampliar els coneixements formatius de cada una de les carreres i, en segon lloc, per aportar coneixements d'intervenció aplicables a la realitat social. La majoria d'estudiants coincideix plenament en els seus discursos que la possibilitat de veure un mateix problema o situació des de diferents mirades obre un espectre que no haurien pensat que els influís de manera tan positiva en la seva formació acadèmica.

Sobretot destacaria el fet de treballar en grup i en equip. Em sembla súper important, el fet de tenir diferents visions i aportacions, crec que és molt interessant poder dissenyar i treballar en grup perquè allà on no arribes tu, sempre hi ha algú que pot anar més enllà o tenir un punt de vista diferent. Això també ajuda que ens enriqueixim els uns als altres. Això professionalment és súper important perquè les disciplines socials normalment treballem amb altres disciplines i en equips, i lligant-ho és un aprenentatge súper significatiu (EMM2, 194:200).

## Organització dels equips

L'organització dels equips es fa en els primers moments de trobada del grup. La forma de treball a què es dona prioritat és la de treball en subgrups. Cada un d'ells compta amb la figura de coordinador de grup, que coordina i aglutina les inquietuds de la resta de participants. Alhora, els subgrups també treballen conjuntament en diferents activitats en el grup més gran. El treball en grup petit i en grup gran facilita el consens sobre les activitats que cal dissenyar per al servei. Organitzar les diferents tasques en grups de coordinació incentiva els estudiants a establir diferents nivells de relació. Un dels rols més ben valorat per la importància dins del grup és el de coordinador o els diferents coordinadors dels intergrups. S'assenyala com un complement d'aprenentatge que es porta a terme en els diferents nivells d'organització dels equips i que millora la relació entre els membres de l'equip i l'execució del servei. Un estudiant explica algun dels aprenentatges obtinguts a l'hora d'exercir la coordinació d'un grup: *«Un altre aprenentatge que he tingut és que pots delegar si coordines, però hi ha determinades coses que jo no (...). Amb el temps m'he adonat que potser hauria d'haver sigut més rígid en determinades coses»* (EEM1, 713:720).

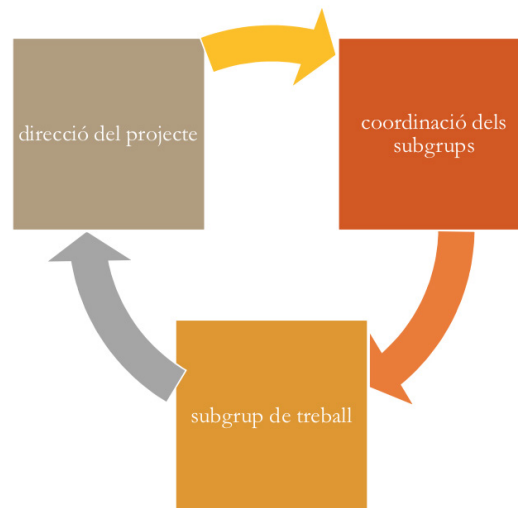


Figura 24. Organització dels grups «Els somriures dels casals».  
Font: elaboració pròpia.

Val a dir que durant el període formatiu l'organització de l'acció no s'adverteix com a necessària. Un cop al territori, els diferents rols desenvolupats es configuren essencials per aconseguir els objectius marcats des de l'inici de l'experiència. És també al territori on es veu més necessària la figura del coordinador i del treball en subgrups. Durant l'etapa d'aplicació del projecte es donen diverses situacions relacionades. D'una banda, els estudiants s'adonen de les influències dels ensenyaments rebuts en l'etapa formativa i, de l'altra, es destapen i despunten alguns dels lideratges dels estudiants emergits en les primeres trobades de treball conjunt.

## Construcció de confiança

El treball en equip comporta un treball intern de construcció relacional. Els participants entrevistats comparteixen majoritàriament que es crea una convivència entre l'equip, producte d'un treball previ durant l'etapa del disseny del projecte, en la qual s'ha anat construint una confiança bàsica entre tots els membres. Els entrevistats manifesten la relació de confiança establerta, sobretot quan

s'arriba al territori i s'adonen de les necessitats del treball en equip. Es veu multiplicada quan s'entra a l'escenari i s'experimenta la duresa del territori d'intervenció i s'observen les condicions d'extrema pobresa en què viuen les famílies i infants objectes del servei. La convivència és sentida com la idea d'obtenir una bona harmonia entre tots els membres de l'equip que obliga a posar en acció un mínim de respecte i d'empatia cap a tots a l'interior del grup. S'identifica que tenir l'objectiu comú del servei incentiva la confiança entre els membres per comprendre molt millor la finalitat del servei i el projecte i prendre consciència de la situació.

Destacaria també tota l'organització del projecte en si, que és bastant complexa. El fet de marxar a un altre país, a un altre territori, no és gens senzill. S'hi ha de posar esforç i organitzar-se molt bé perquè surti tot com esperes i planifiques. Organitzativament és significatiu i t'ajuda a aprendre, a organitzar-te, a l'hora de dissenyar un projecte (EEM2, 201:204).

La construcció de confiança i de treball conjunt implica una sèrie de dificultats que s'arrangen al llarg del desenvolupament del projecte. Els canvis produïts en els estudiants són motiu d'observació per part dels docents i membres de l'associació durant l'execució del servei, i es tindran en compte per fer alguna proposta adient al perfil que es comença a entreveure de cada un dels participants.

### **Relacions interpersonals**

La inclusió de diferents perfils professionals fa que convisquin diverses disciplines amb enfocaments distints de com abordar aspectes del treball per fer, les diferències existents també són personals. Durant l'etapa del disseny del programa s'observen les aportacions dels diferents membres de l'equip i la influència que exerceixen a l'interior de l'equip. No serà fins a l'entrada al territori i mentre s'ofereix el servei que es descobreixin algunes formes d'actuació més arrelades en cada individu. La diversitat dels enfocaments, visions i aportacions originen certes dificultats, i cal comprendre-les amb la humilitat de reconeixement d'un mateix i dels altres, fet que els entrevistats i els grups de discussió estimen com un dels factors més positius de l'experiència. Alhora, l'exercici de reconeixement d'un mateix en relació amb els altres causa certa sorpresa perquè es descobreix interactuant amb els altres. Amb altres paraules, el factor humà –les relacions i interaccions que es produeixen entre els diferents membres de l'equip– es percep com un dels factors que ajuda a créixer personalment a tots els estudiants perquè els fa entrar en un autoconeixement que en certa manera els obliga a posar en funcionament estratègies de relació que els serveixen personalment. Fins i tot, superen les expectatives que poden tenir en el moment de la decisió de participar en el projecte. En veu d'una estudiant, en l'entrevista explica que *«no comptava amb el factor humà, d'estar allà amb tanta gent, que ens portéssim tan bé, que poséssim tots el nostre gra de sorra perquè l'experiència fos bona»* (EEM10, 81:83).

Els participants entrevistats expressen que normalment no es té en compte aquest factor, ni tampoc les relacions interpersonals establertes amb els infants, els joves i les famílies durant el servei, i les reaccions que els han provocat, sobretot, emocionalment. Els estudiants, en general, no tenen gaire consciència de com es genera la convivència en un espai on la persona compta només amb les seves habilitats i capacitats personals. És un espai que no disposa de recursos materials, ni logístics, ni econòmics ni socials per relacionar-se i desenvolupar-se com a persona, on es troben sense eines externes que els facilitin les accions, o almenys aquestes serien algunes de les primeres percepcions que els estudiants solen tenir i que més endavant són objecte de reflexió més profunda.

De les relacions que tu estableixes allà, però, crec que l'interès per conèixer més enllà de la cultura és la persona també. Perquè a vegades creiem que la cultura és així, però dins de la cultura hi ha persones i creiem que potser totes les persones d'una cultura tenen en comú un aspecte i realment estem caient a generalitzar això. Aleshores jo crec que he après que dins de la cultura hi ha aspectes culturals que són així, però dins hi ha diferències entre les persones (EEM12, 144:151).

Gairebé més de la meitat dels entrevistats destaquen que el reconeixement de la diversitat i de l'altre com un igual és un aprenentatge significatiu que els enfronta a moltes de les seves idees prèvies, fent referència no només als membres de l'equip sinó també als voluntaris locals o la família amb la qual es conviu.

Però sí, sí que se'm va donar així, i m'ha fet entendre i he agafat molt d'amor per treballar en equip, per treballar en grup, per confiar que els projectes comuns es poden portar endavant a nivell de Barcelona, de l'ajuntament, els projectes socials, interdisciplinaris, les reunions d'equip entre diversos serveis... penso que la tenia, que potser me la va despertar i la vaig demostrar en la primera experiència que vaig tenir (EEM15, 204:209).

En aquest sentit, la inclusió dels voluntaris locals com a membres de l'equip d'intervenció en la fase organitzativa de les activitats al territori representa un repte d'inclusió, tant en els espais relacionals com en els educatius durant els dies del servei. S'hi inclouen tant espais destinats a la formació dels voluntaris locals en metodologies participatives com espais destinats a l'intercanvi cultural entre estudiants, voluntaris locals i nens participants de l'experiència.

### **Desconstrucció i construcció d'un nou saber**

A conseqüència del que hem il·lustrat fins al moment, un dels aspectes que deixa empremta quan es treballa en equip és el fet de compartir els sabers. Els sabers de tot l'equip, els individuals, els col·lectius, els multidisciplinaris i també els sabers comunitaris. En la conjunció dels diversos sabers es produeix una desconstrucció de coneixements i un aprenentatge de nous que s'integren en la construcció d'un nou saber, a voltes col·lectiu. En resposta a la pregunta sobre què pensen els estudiants sobre la complementarietat dels sabers, en primer lloc, la gran majoria apunta que l'experiència amaga un cert punt d'exotisme i que aquesta circumstància s'evidencia en un cert «enamoramant» de tot allò que aporta la gent d'una cultura diferent. En aquest sentit, la inclusió dels sabers no té a veure amb coneixements formals sinó més aviat en sabers pràctics, sabers de la vida. En general, s'al·ludeix a un tipus de visió de la vida amb una altra mirada, des d'un altre punt de vista i amb una espiritualitat distinta. Aquest fet, atribuït a la cultura i religió amaziga, impacta els participants del programa i és un bagatge per a la motxilla de cada un d'ells que pot revertir professionalment. Una de les participants comenta: *«en l'àmbit professional t'ajuda a obrir la ment, a no tancar-te al que coneixes, a ser més tolerant, a voler conèixer més d'aquella cultura, d'altres, de les persones en general, no quedar-te només amb el que tu portes i tens interioritzat, a obrir-te al món i als altres»* (EEM2, 205:208).

Em pensava que la gent era molt més tancada per la seva cultura, però estava totalment equivocada, són persones súper agraïdes, que el poc o el molt que tenen t'ho ofereixen, amb un somriure sempre, i et fan reflexionar molt, sobretot en el meu cas, em van ensenyar a donar importància a les coses realment essencials de la vida, a no ser tan materialista i a valorar molt més el que tinc (EEM13, 44:49).

En les diferents observacions registrades en el diari de camp, la simbologia amaziga és un dels factors que més impressiona els estudiants, així com el fort sentiment identitari del poble amazigh. El sentiment «*home lliure*» copsa, s'interioritza i complementa els sabers de tots els membres participants del projecte de tots els cursos en què s'ha desenvolupat el programa.

### **El docent com a facilitador d'aprenentatges**

Durant les fases d'elaboració del projecte, la formació, el disseny, l'execució i l'avaluació s'obren diferents processos reflexius. D'una banda, la reflexió dels estudiants, que abordarem més endavant i, de l'altra, el procés reflexiu dels docents que els acompanyen. El rol docent com a facilitador d'aprenentatges planteja qüestions, sobretot dirigides a revelar quin és el significat de ser professor en contextos complexos. En les observacions i el diari de la investigadora es descriuen les inquietuds docents sobre la realitat viscuda amb els estudiants i la necessitat de nous plantejaments relacionats amb l'ensenyament i a com transmetre el coneixement. Algunes de les qüestions giren al voltant de com es pot incentivar encara més la construcció de lideratge dels estudiants per incentivar el motor de canvi.

Una altra qüestió és quan ens referim a la sostenibilitat del programa al territori, molt sovint argumentada a partir de la reflexió dels docents i membres de l'entitat sobre les demandes dels voluntaris locals durant l'entrevista en grup o en diferents entrevistes informals, en què es proposa la continuïtat del projecte amb les aportacions i col·laboracions dels voluntaris locals. Cal dir, però, que en el diari de la investigadora i la majoria d'estudiants entrevistats es manifesta que per dur a terme un programa de més envergadura és imprescindible la participació i més implicació dels membres de la comunitat, així com la coresponsabilitat en el programa. Els entrevistats proposen, sobretot, el disseny d'un nou servei relacionat amb les noves necessitats detectades a la comunitat i el disseny de línies d'aprenentatge basades en el servei. Alguns docents participants del programa es formulen altres reptes, per exemple, incentivar «*el treball comunitari abans que la cooperació internacional (...) per poder desenvolupar responsabilitat i capacitats per treballar en equip, per treballar en comunitat*» (ED1, 368:370).

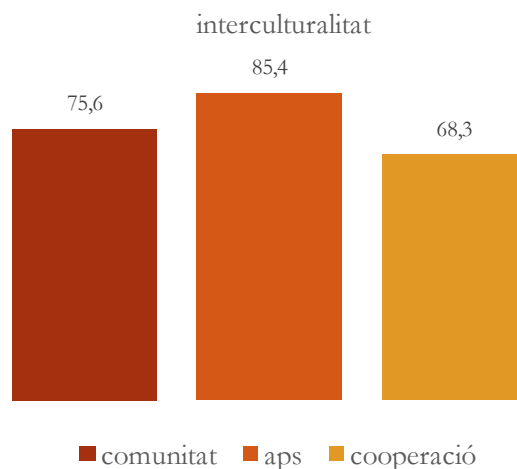
La tasca docent, en aquest nou rol atorgat, es veu interpel·lada a configurar-se com a investigador de noves necessitats socials i educatives i a la transmissió del coneixement obtingut per prioritzar, en aquests casos, les necessitats reals de la comunitat. Tanmateix, l'acompanyament als estudiants en el procés de reflexió sobre els aprenentatges és una qüestió que es presenta essencial en els projectes que es duen a terme en un context de constant vulneració dels drets humans, tant d'infants com de les dones, tal com veurem en l'apartat sobre la reflexió i la interiorització d'aprenentatges.

### 7.3.2. Continguts educatius per al desenvolupament humà, social i sostenible en el programa «Els somriures dels casals»

#### Interculturalitat

Posant l'accent en la interculturalitat, la majoria d'entrevistats destaca que el reconeixement de l'altre i l'alteritat són els components que més faciliten les relacions entre les diferències culturals existents entre els membres de l'equip. En conseqüència, el treball sobre el reconeixement dels prejudicis, estereotips i estigmatitzacions sobre altres cultures i trets culturals en l'etapa formativa floreix durant l'aplicació del servei al territori. La idea principal es concep a partir del treball d'igualtat i de respecte cap a la diferència, entès com una forma de generar confiança entre tots els membres de la comunitat i l'equip per oferir el servei desitjat. En els discursos dels estudiants es relaten alguns conceptes relacionats amb la interculturalitat de forma aparentment inconnexa en l'etapa formativa. Àmpliament és reconegut que quan es pren consciència durant el servei de la situació, es comencen a incorporar alguns conceptes interculturals amb tot el que comporta de comprensió del projecte polític, social i econòmic, après de forma teòrica, i es torna imprescindible per adonar-se de les circumstàncies i entendre l'altre. Els entrevistats ho exemplifiquen quan parlen de la importància de la interculturalitat quan s'afronten i confronten realitats diverses, de manera que es torna indispensable una mirada intercultural en les relacions: *«Poder fer activitats diferents, amb gent diferent, perquè també ho agraeixen, perquè també et fan preguntes, investiguen sobre la teva cultura, igual que tu també investigues sobre la seva cultura, és un moment per a ambdues parts»* (EEM3, 211:213).

En els qüestionaris els estudiants responen a la pregunta de si la interculturalitat es veu afavorida amb la metodologia de «l'aprenentatge servei», la «cooperació al desenvolupament» o el «treball amb la comunitat». La seva percepció és que l'aprenentatge servei és la variable que l'afavoreix més, amb un 86%, tot i que veiem que els percentatges de les altres dues variables són força elevats, motiu pel qual podríem pensar que la interculturalitat és un factor important per considerar en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat.



Gràfica 1. La interculturalitat, la comunitat, l'aprenentatge servei i la cooperació.

## Comunicació intercultural

D'entre els aspectes observats per la investigadora i els registrats també en les entrevistes trobem fonamental l'establiment d'una comunicació que fomenti la relació i la convivència entre els membres de l'equip. La comunicació a l'interior dels equips sempre és una qüestió que sovint amaga elements d'anàlisi que van més enllà de la relació. En moltes ocasions la comunicació entre els diferents membres esdevé una font de conflictes i dificultats. L'escàs o nul coneixement sobre diferents eines comunicatives en espais interculturals dificulta la relació i la convivència entre els membres. Alguns dels entrevistats ho expressen adonant-se de la importància d'una comunicació honesta, expressant que no és suficient mostrar-se implicat en les accions i el desenvolupament del servei. Vist des de la distància, alguns entrevistats argumenten que és important mostrar-se comunicatiu per transmetre amb la màxima transparència totes les accions empreses perquè tothom se senti part del projecte, amb implicació i compromís en l'elaboració i execució del servei. En veu d'un estudiant, que explica alguns dels seus aprenentatges al respecte, *«vaig aprendre una cosa, que hauria d'haver sabut, que sabia... que és la part de comunicació. Doncs el problema que vam tenir, que potser no vaig filtrar la informació, havia d'haver trucat més vegades... fer un cafè, i dir...»* (EEM1, 713:715).

## Relació entre teoria i pràctica

La formació basada en els drets humans de les dones i dels infants, en la ciutadania i la interculturalitat, ajuda a la comprensió de moltes de les accions que es duen a terme durant el servei. En les entrevistes els participants assenyalen la importància de la formació rebuda abans de fer la intervenció, de l'entrada a un país desconegut i, per descomptat, abans de dur a terme el servei al territori. Els entrevistats valoren adequada la formació rebuda durant l'etapa formativa sobre els conceptes com la justícia social, les igualtats i desigualtats, la distribució de la riquesa, les polítiques socials internacionals, les metodologies participatives, etc. Tots ells són estimats imprescindibles per una entrada al país apropiada i per obtenir eines aplicables durant el servei, a més d'aportar elements de reflexió per a l'aprenentatge dels diferents estímuls que solen tenir de l'experiència. Les aportacions dels docents sobre la necessitat de formació que s'ha de procurar als estudiants que hi participen van dirigides, sobretot, a la dimensió de la sensibilització, tal com expressa una de les docents del programa.

Reflexionar i tenir un esperit crític no només està a l'escola, sinó en els mitjans de comunicació, associacions de veïns... (...) els docents són persones que també haurien d'estar molt sensibilitzades per poder transmetre aquesta visió més reflexiva, més crítica respecte a com està funcionant el món (...), s'ha de demanar un cert grau de sensibilitat, de compromís, no tant de coneixement, sinó més una qüestió de com educar (EDC1, 325:337).

Els entrevistats solen coincidir que els aspectes formatius no es valoren prou fins que no s'entra en contacte amb la realitat social d'intervenció i s'ofereix el servei al territori. Alguns dels estudiants entrevistats expressen que aquest és el moment en el qual tot pren sentit. És l'espai on es comencen a fer les connexions entre el que s'aprèn i la realitat, reforçant la idea que la formació en drets humans i la interculturalitat en l'àmbit de la cooperació és una de les bases per oferir un servei adequat per acompanyar en el procés de canvi i d'apoderament a la comunitat.



Posar en relació la teoria apresada en les diferents disciplines universitàries amb la pràctica real d'intervenció en un context de solidaritat i cooperació és considerat pels estudiants entrevistats com una oportunitat de conèixer una realitat cultural i social propera des d'un altre punt de vista que no és l'acadèmic, cosa que proporciona un altre tipus d'aprenentatge. Normalment la població marroquina és coneguda al nostre país per la constant migració de famílies, joves i infants en diverses situacions de precarietat i vulnerabilitat, que en algunes ocasions són d'extrema duresa. Conèixer la realitat des d'una altra perspectiva ajuda a comprendre situacions de la vida quotidiana en el món occidental. Es posa l'accent en la relació produïda entre la teoria i la pràctica, s'argumenta que sobretot enriqueix enormement l'aprenentatge de les professions socials. Dit d'una altra manera, posar en tensió la teoria apresada en l'acadèmia i la pràctica és valorada pels estudiants i voluntaris com un bagatge personal i professional força aplicable al món laboral actual.

I més si volem dedicar-nos al món del que és social, penso que hem d'estar oberts, i poder conèixer quant més millor. I trencar esquemes i conèixer-se a un mateix. En aquest sentit, a Barcelona, probablement treballarem amb població estrangera, que és marroquina en aquest cas, o pertany a altres religions i llavors jo crec que és una bona manera també d'apropar-s'hi (EEM5, 82:86).

Un altre aspecte destacable és la coincident valoració positiva de la majoria d'estudiants d'aprenentatge servei que han participat més d'un any en el programa, sobre l'aprenentatge adquirit en la participació en totes les fases d'elaboració d'un projecte d'intervenció comunitària, fet que també els suposa un complement important a la formació universitària rebuda. Principalment, es creu important l'aplicabilitat real al territori i la repercussió personal en cercar diferents estratègies d'intervenció amb l'objectiu d'oferir un servei de qualitat segons les necessitats del moment. Vist des de la distància, la majoria d'entrevistats es mostren satisfets per l'aplicabilitat professional i la influència que ha suposat en les tasques laborals.

El disseny del projecte sí que em va aportar bastant, perquè és més una mirada tècnica que pots aprendre dels projectes i potser la universitat es queda curta perquè t'explica la teoria però la pràctica no tens temps de portar-la a terme (...). Per això vaig extreure una pràctica que em va servir en la meua vida professional... (EEM,169:176).

### **Conèixer la realitat social**

En general es comparteix el discurs que l'entrada a l'escenari d'intervenció i posar en pràctica el projecte i servei dissenyat és el moment en què es comencen a integrar coneixements de cada una de les carreres universitàries o de la formació específica del programa. També és l'estat en què es comencen a integrar coneixements de l'altra cultura, en què s'interpel·len els coneixements apresos, s'inicia un procés d'autoconeixement personal i de reflexió sobre les necessitats reals dels coneixements acadèmics i la relació amb la realitat social viscuda. Es comença amb les primeres reflexions, emprenent-se la interiorització de noves idees, nous pensaments, noves realitats, integrant continguts locals i globals.

Arran de l'experiència també vaig fer el meu treball de final de grau, vaig voler fer una recerca sobre els drets humans que té aquí a Barcelona la població immigrada i que, a més, pateix un trastorn mental. Clar, d'aquesta manera, amb l'experiència, em va possibilitar plantejar-me aquest treball i després em vaig obligar a buscar més informació sobre les condicions de

vida digna que tenen, d'una banda, i, de l'altra, en relació amb la salut mental i la població estrangera. Llavors, avui dia, exercint de treballadora social en un hospital de salut mental, hi ha població marroquina i casualment a salut mental. Llavors també puc partir d'una base que els altres companys no tenen, i és com entenen ells la salut mental, que no és igual que aquí... (EEM5, 140:149).

En conseqüència, s'observa que l'assoliment de nous aprenentatges és un procés continu. Per a uns, representa un gran repte que s'inicia durant la formació, i per a d'altres, al territori. Un cop a l'escenari, a vegades, s'entra en conflicte amb les creences personals, per exemple en qüestions tan bàsiques com el fet de com ensenyar als nens i nenes a relacionar-se considerant les mancances i duresa del sistema educatiu, social i econòmic marroquí. Una estudiant d'educació primària ho expressa amb el convenciment de la tasca proposada des de la seva disciplina i les aportacions de les altres disciplines participants del projecte i el context.

Sí que des de la meua perspectiva com a mestre, que sí que ensenyes una manera de fer, una manera d'entendre i una manera de mirar el món i una manera de... i penso que sí, que per a ells és un aprenentatge i és alguna cosa més a la motxilla que pot fer que es desenvolupi com a comunitat, i que sí, que s'apodera com a comunitat, com a població i com a col·lectiu (EEM7, 252:256).

## **Desigualtats socials**

Sobre aquesta temàtica, els estudiants de treball social i psicologia argumenten que en algunes carreres es parla dels estàndards de normalitat, objectant la rigidesa del sistema occidental per detectar possibles problemàtiques socials, educatives i conductuals en els nens i nenes. Quan aquestes situacions són contrastades amb l'experiència viscuda hom s'adona de les grans desigualtats socials i educatives existents, no tan sols a escala global sinó a escala local. Prendre consciència de la situació significa fer-se preguntes i entrar en conflicte sobre què és important per desenvolupar-se en la vida. Apareixen dubtes sobre els aprenentatges rebuts a les disciplines socials, per exemple, el fet de qüestionar-se què és el més important en l'ensenyament d'un infant, o què s'ha d'ensenyar i aprendre en general. Reflexions que també comparteixen estudiants d'altres formacions científiques o tecnològiques.

Jo treballa amb nens, i allà vaig treballar amb nens. Però amb nens molt diferents, llavors el fet de veure que moltes vegades coses que aquí veiem normals o considerem normals en un nen, allà no ho són o al revés, no? (...) A vegades també ens hem de plantejar fins a quin punt hi ha certes exigències socials d'aquí o són senzillament..., saps? Que nosaltres les estem posant aquí, però hi ha altres llocs que no hi són, llavors perquè no hi són? I com ho viuen aquests nens que no tenen aquestes exigències? (EEM9, 143:149).

A tall d'exemple, gairebé tots els entrevistats emfatitzen el discurs sobre la importància de les eines i estratègies que es posen en marxa per arribar a connectar amb un infant, sobretot ho recalquen els estudiants de magisteri. Donada la mancança del coneixement de l'idioma, es posa en relleu la facilitat de comunicació quan es tenen clars els objectius i se sap el que es vol transmetre. Alguns manifesten com la vivència de les diferents situacions els ha servit professionalment, en un treball més profund sobre els prejudicis i estereotips cap al món àrab o marroquí. Uns altres manifesten sentir certa sensibilització, sobretot quan es vincula amb la capacitat de veure-hi més enllà, d'entendre la diversitat com un enriquiment personal, que s'associa necessàriament al

desenvolupament professional. Molts dels entrevistats identifiquen les desigualtats existents globals i locals quan esdevenen de nou al país d'origen, quan reflexionen sobre l'experiència viscuda, quan se solidaritzen emocions, aprenentatges, reflexions, vivències, etc.

Ostres, ara li vull explicar això i no li puc explicar, li voldria dir això i no li puc dir. I és clar que teníem ajuda, però no és tan fàcil. No sé, de cara al futur, penso que es pot fer tot, si vols arribar a aquella persona, hi pots arribar per molt que no parli l'idioma, i no sé, de cara a les pràctiques que he fet ara a final de grau, penso que ha estat una experiència brutal, perquè justament he estat en escoles amb nens nouvinguts, per tant, amb nens que no parlen català, i m'he sentit útil, no pel fet que vaig aprendre, sinó per dir, «ostres jo he estat allà, saps?» I he conviscut amb nens del Marroc, en aquest cas durant dues, tres setmanes. Per tant, és..., *bueno*, tinc més vincle, el noto més proper. El fet de notar-lo més proper et fa treure coses que segurament són més que qualsevol altre nen. Suposo que també és veure-ho tot amb uns mateixos ulls. Potser si no hagués participat en aquest projecte o no li hagués donat importància, no tindria..., no sé, veure la diversitat com una cosa molt vital, veure la diversitat com el que et fa créixer com a persona (EEM7, 140:152).

### **Drets dels pobles originaris, drets de les persones**

Un altre aspecte estudiat i motiu de reflexió entre els estudiants és la pregunta sobre els guanys que treuen els infants del servei dut a terme o qui surt més afavorit de la participació de l'experiència. Abordant aquesta qüestió, entre les respostes obtingudes existeix una certa discrepància, centrada majoritàriament en el fet que són els estudiants els qui surten més ben parats de la participació, atès que s'emporten eines i idees aplicables al seu futur professional i personal. Tanmateix, es reconeix també que els infants, joves i les mateixes famílies tenen dret al benefici de participació en el programa. La percepció dels estudiants és que el fet que any rere any participin d'aquests dies d'esbarjo i aprenentatge, de compartir i de contacte amb una altra cultura, poden sortir-ne afavorits. Tot i això, alguns es continuen preguntant si per a la comunitat pot ser un enriquiment i pot contribuir al seu desenvolupament comunitari.

Crec que el beneficiat és sempre un mateix, segons com es pren les coses. Crec que d'aquest projecte tothom pot sortir beneficiat. Ara, el que jo he viscut, òbviament sento que en surto més beneficiat que ells perquè en el meu cas en surto beneficiat professionalment i personalment, això d'una banda. Però, si intento posar-me en la pell de les altres persones, sento que els nens en surten molt beneficiats perquè és un mes en què surten de la seva rutina, del món en què viuen i crec que després de viatjar i tal... penso que això és boníssim per a totes les persones, i per a les persones que estan allà. Em refereixo a la família que treballa i les persones del poble que tenim més contacte, crec que també en surten molt beneficiats (EEM15, 235:243).

D'una altra banda, s'indaga en les relacions interpersonals i de gènere establertes entre el grup de monitors locals. En l'entrevista en grup, els preguntem si voldrien que formessin part de l'equip les noies de la comunitat com a monitores locals, les respostes tendeixen a estimar que seria un gran avançament per a tota la comunitat, encara que pensen que són elles les que haurien de respondre la pregunta. Atenent aquesta qüestió, se'ns planteja un assumpte delicat sobre els drets dels infants i de les dones, sobretot per abordar-lo en tan poc temps de servei. Es reflecteix en les observacions registrades i és compartit en les entrevistes dels voluntaris catalans que la situació de vulnerabilitat social que pateixen infants i dones de la comunitat són temàtiques que requeririen d'una intervenció més continuada i amb un treball conjunt amb la comunitat. La reflexió sobre la situació consisteix

a proporcionar eines adequades per al seu apoderament, i perquè els drets de l'infant no es vegin vulnerats, i perquè elles en algun moment determinat puguin exercir el seu dret com a dones. En alguns casos s'han fet apropaments per incloure les noies com a monitores del casal, i s'han obtingut respostes diverses. Val a dir que algunes hi han col·laborat, però quan s'acosten a l'adolescència, en què han d'ajudar en les tasques de la casa i la família, o una edat propera al matrimoni, deixen de participar en el projecte per la pressió familiar que s'exerceix sobre elles. Majoritàriament, els entrevistats creuen que com a mínim tindran un referent i les eines necessàries per si en algun moment se'ls presenta l'oportunitat, obrir-se més a la comunitat i avançar en un possible canvi: *«Crec que pot ajudar a obrir-se un poc, sí que és complicat per això, perquè la religió està molt present, la religió els influeix molt i és com que els reprimeix també... »* (EEM11, 204:205).

Jo crec que per a ells això, per molt petits que siguin, crec que són molt conscients i d'alguna manera també els apodera, sobretot, les nenes, que són les que estan menys apoderades. I la comunitat en general (...), llavors veure que hi ha gent que va allà, que hi ha una altra realitat, que hi ha una altra manera de relacionar-se, jo crec que almenys tenir curiositat de conèixer algú que és diferent del que tu vius, i això ja és un pas (EEM9, 269:276).

Es detecten altres drets vulnerats durant la intervenció, com són els drets dels joves i infants en el dret a l'educació. En les entrevistes en grup es manifesta el sentiment de rebuig cap a l'escola i els estudis. A mesura que s'explora sobre el tema corroborem i contrastem en els documents consultats que, en primer lloc, l'actual funcionament del sistema educatiu d'ensenyament-aprenentatge marroquí és excloent i poc motivador per assistir a l'escola. En conseqüència, es registra un elevat absentisme escolar, de manera que el fracàs escolar també és molt elevat. Els nois també expliquen que en moltes ocasions és el professor el que no assisteix a l'escola. I, en segon lloc, un altre dret que veuen vulnerat és el del respecte i la no violència, ja que en moltes ocasions han manifestat que pateixen algun tipus de maltractament. Explícitament expressen que els càstigs rebuts i els maltractaments dels professors són una pràctica habitual a l'escola de Tafraout. En l'entrevista en grup ho manifesten obertament, *«ens peguen a la mà i als dits... i amb el fred et peguen als dits...»*. (DI, 5). Expressen també que la relació i la diferència existent entre el món àrab i el berber es presenta com un problema a l'hora de formar-se, i que a voltes els mestres de les escoles rurals són àrabs. Aquesta mateixa situació es replica a l'hora de cercar feines. Expliquen el sentiment de rebuig de la població marroquina quan de forma explícita diuen que són amazighs: *«Els àrabs no volen els berbers, és un problema (...) aprendre és un problema, no es queda... per això no volem estudiar... només treballar... millor treballar...»* (DI, 5).

### **7.3.3. Impacte a l'alumnat, desenvolupament de competències i valors en el programa «Els somriures dels casals»**

#### **Presa de decisions**

Alguns dels aspectes mencionats fins al moment es configuren com a impactes que influeixen d'una forma o altra als estudiants. Tanmateix, posem en relleu l'estret de les entrevistes, on gairebé tothom destaca la necessitat de desenvolupar aptituds i destreses arran de la indispensable adaptació de les activitats dissenyades i planificades prèviament. La immersió en el territori i l'entrada a l'escenari, en la majoria de casos, requereix la voluntat de prendre decisions o fins i tot una certa improvisació

en les accions. Aquesta circumstància impacta en els estudiants, pel fet d'esdevenir responsables de la seva pròpia pràctica. La situació que causa la presa de decisions en algunes ocasions és vista més aviat caòtica, ja que els obliga a reestructurar, en algunes circumstàncies, bona part de la planificació, cosa que repercuteix en les accions programades. Dit d'una altra manera, el fet que es potenciïn els aprenentatges pràctics, per exemple l'aplicació de diferents estratègies participatives per aconseguir els objectius marcats, és valorat durant el moment de la reflexió conjunta com una experiència que els enriqueix i els proporciona moments per pensar sobre la tasca, és un motiu d'aprenentatge que els convida a desenvolupar habilitats personals i professionals en el transcurs del projecte d'intervenció i durant el servei. El fet de tornar a planificar algunes de les activitats per adaptar-les al territori obliga a posar en funcionament mecanismes per comprendre la situació des d'un altre punt de vista. Alguns expliquen que mai van ser conscients que pogués succeir una circumstància similar, perquè sortien de la formació acadèmica amb molts aprenentatges per ser aplicats a una realitat, havien preparat i planificat les activitats, havien rebut una formació i informació prèvia, i en arribar al territori s'adonaven de l'emplaçament, del paratge, de la realitat... i dels canvis que s'havien de fer: *«Quan vam arribar allà vam haver de fer un canvi de xip, i ho vam haver d'arreglar amb el xip d'allà, ho has de viure per poder preparar-t'ho bé (...), perquè per molt que vulguis preparar-ho aquí, fins que no estàs allà no saps en què et trobaràs»* (EEM8, 71:74). Una altra estudiant expressa la seva frustració davant una nova planificació adaptada al context, *«que quan tu planifiques et trobes amb una altra realitat, perquè hi ha moments de frustració, hi ha moments de si no hem vist això mai... i no hem tingut en compte... i hi ha els moments per millorar»* (EEM7, 228:230).

D'una altra banda, també s'expressa la dificultat que suposa la celeritat amb què s'han de prendre les decisions que, a més, han de ser estratègiques i concises. Altres decisions poden ser més planificades. Es posa en valor que normalment totes les decisions que es prenen són en grup, fet que apodera el grup d'estudiants i també és un moment en què solen aparèixer els lideratges.

Encara així vaig posar totes les meves ganes i tot el meu esforç per fer-ho el millor possible i allà al territori. Sí que vaig tenir algun dilema, perquè no sabia com sortir-me de totes les situacions, però crec que amb l'ajuda de tots els companys ho vam portar endavant i també al final valoro de forma molt positiva haver adoptat aquest rol (EEM2, 136:139).

Tanmateix, els estudiants entrevistats estimen en l'avaluació-reflexió del servei dut a terme de cada curs que les situacions viscudes, els canvis, la presa de decisions, el fet de compartir entre els diferents companys, incloure el saber de la comunitat, etc., poden ser aspectes que es troben en el món professional, i el fet d'afrontar-les millora les competències tant personals com professionals.

### **Reflexió i interiorització d'aprenentatge**

La reflexió és un component present en totes les etapes del desenvolupament del programa. Normalment la reflexió es du a terme de forma conjunta per mitjà d'un grup de discussió amb la idea que els estudiants reflexionin sobre els seus aprenentatges previs, les seves accions i els aprenentatges generats després de les accions i vivències. La reflexió durant tres moments, abans d'iniciar el projecte, durant el projecte i la reflexió final, es configura com un element imprescindible per a la interiorització de l'aprenentatge i, en conseqüència, per a un progressiu desenvolupament

de competències, habilitats i destreses. En les entrevistes, grups de discussió i memòries queda reflectida la importància de la reflexió en el procés d'aprenentatge que viuen els estudiants.

Després, quan acaba el projecte, que es redacta la memòria, penso que aquest moment d'avaluació final, de reflexió entre tots, penso que també hi ha de ser, per tancar, per acabar de tancar. Penso que la reflexió entre les persones, l'exposició de les emocions ajuda a tancar un cicle, a tancar una experiència (EEM7, 232:235).

Els resultats extrets de les entrevistes sobre la valoració dels aprenentatges atorguen al procés de reflexió-avaluació l'estatus en què adquireixen i incorporen alguns aprenentatges, s'argumenta des d'una inicial presa de consciència que motiva un compromís més ferm durant l'execució del servei. Inclús acaba sent un incentiu per proposar millores que reverteixin en el projecte d'intervenció i servei. Un dels factors més valorat per adquirir més consciència sobre el servei que es durà a terme és l'apropament que es fa a la realitat en la fase prèvia, encara que l'entrada a l'escenari supera en la majoria de casos les expectatives i les concepcions prèvies, es configuren com un dels moments per superar els prejudicis i els estereotips dels estudiants. Alguns creuen que és la fase més favorable per fomentar la cohesió de grup, així com també ho és el treball del cap de setmana i les trobades extres que tenen lloc durant l'etapa formativa.

Sí, la cohesió comença des del principi del casal, fins i tot pot millorar molt i es pot gaudir molt, perquè... *Bueno...* En un cap de setmana vaig veure que entre tots es podien fer coses increïbles, i entre tots teníem més idees (...) i aquesta és la part més important que suposo que se li ha de donar més força (EEM3, 252:255).

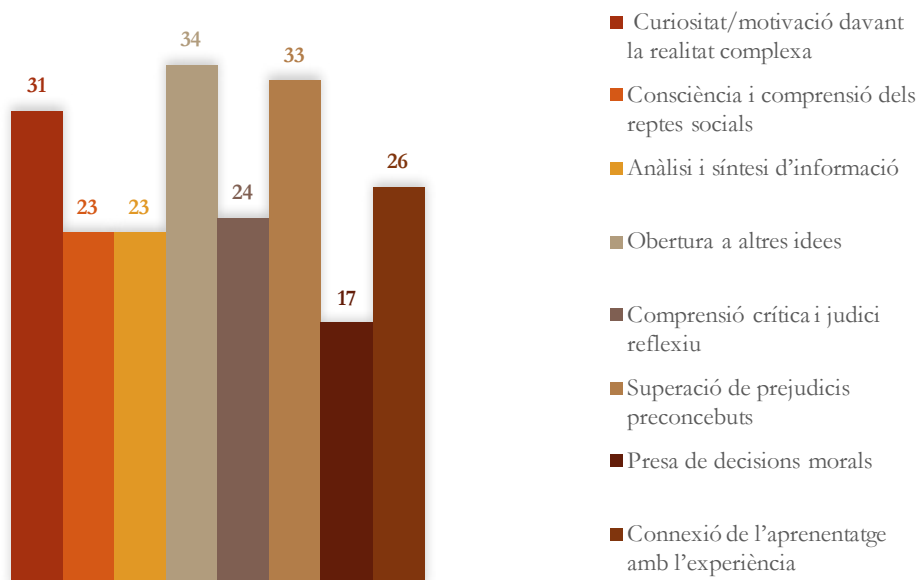
Durant les observacions de la investigadora es detecta que un dels espais més importants per a la reflexió és durant l'execució del servei. Es reflexiona sobre les accions, el servei i la qualitat, el context, la realitat, les creences, els sabers acadèmics i els sabers de la comunitat, sobre la cultura occidental, sobre altres formes de comprendre la realitat, etc. S'incorporen alguns dels aprenentatges previs, es considera un dels més significatius per a la presa de consciència de les circumstàncies, les vivències viscudes i d'algunes capacitats i habilitats dels estudiants. Segons la majoria d'entrevistats l'experiència significativa esdevindrà en un major compromís social.

I això és una cosa que t'emportes, és a dir, jutgem les persones pel seu exterior i no ens pensem a pensar que tenen un interior que no ens imaginàvem. I quan estàs en aquelles situacions no veus l'exterior, veus l'interior. Quan després de sopar et quedes a la taula, tots junts reflexionant sobre el que ha passat i cada un hi diu la seva, la manera de pensar i posar-ho en comú és una cosa que t'emportes i que agraeixes, i que valores aquí també en les teves amistats (EEM3, 164:170).

De manera que la reflexió va una mica més enllà d'una simple conversa sobre els aprenentatges i el servei realitzat, gira entorn de reflexions personals i aprenentatges adquirits. Fins i tot, poden desembocar en una presa de consciència que pot millorar les competències professionals i personals.

En el qüestionari sobre el desenvolupament de «*competències del pensament crític*» veiem que «*l'obertura a altres idees*» i la «*superació de prejudicis preconcebuts*» són habilitats percebudes pels estudiants, amb un 34% i un 33% respectivament, com aquelles que més es desenvolupen en la competència, i la segueix la «*curiositat/motivació davant la realitat complexa*» amb un 31%. D'una altra banda, només el 17% dels estudiants identifica «*la presa de decisions morals*» com una habilitat que es produeix en la participació de projectes d'aprenentatge servei en cooperació i solidaritat.

Molt possiblement en aquest tipus de projecte aquesta habilitat no es desenvolupa pel fet que els estudiants no es troben en la disjuntiva de prendre decisions de caràcter moral, atès que més aviat aquesta funció la desenvolupen en conjunt la direcció del programa i els membres de l'entitat que porten a terme el programa al territori.



Gràfica 2. Competències de pensament crític.

### Consciència social i procés de canvi

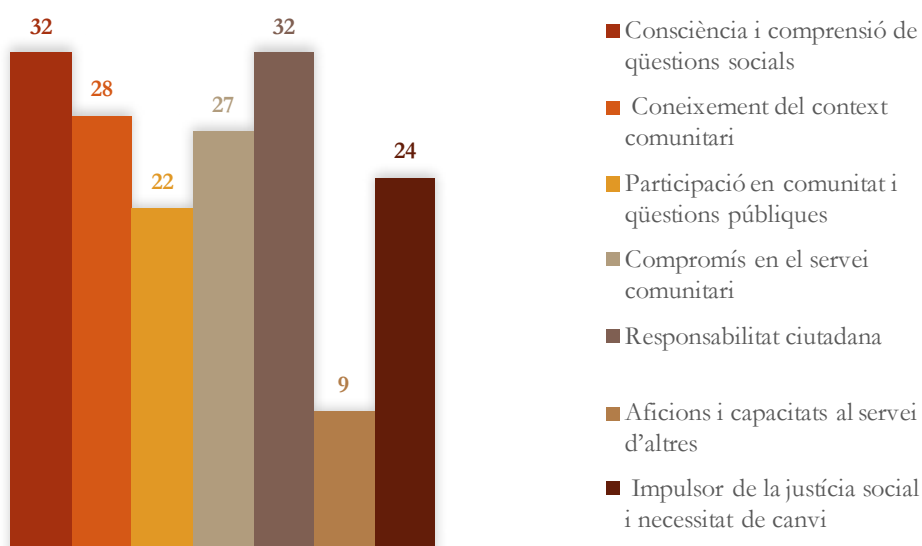
Relacionat directament amb el procés reflexiu encetat, en les entrevistes es deixa testimoni sobre el procés de canvi dels estudiants. L'al·lusió més clara a una transformació és, principalment, quan tornen a la seva realitat, perquè es qüestionen veritablement moltes de les creences actuals. Alguns manifesten que tenen més consciència social i un sentit més crític del món en general. En concret, alguns manifesten que són més curiosos amb les despeses o que no malbaraten un bé comú com és l'aigua, per exemple. Uns altres es comprometen a continuar amb l'associació durant un temps participant en els projectes que es duen a terme, mentre que altres revelen molta més apreciació a les amistats, la família, etc. Alguns d'ells intenten que la reflexió i la consciència social, recentment adquirida, arribi una mica més enllà del que havien fet fins al moment, Gairebé tots expressen un sentiment projectat en el retorn a la seva quotidianitat. Altres manifesten el seu interès per seguir un camí més transformador del seu entorn professional.

Deixes de banda el que tens aquí creat i vas allà en un context diferent, i hi ha tantes coses que després veus que realment no necessites... També nosaltres estem ficats en la nostra dinàmica (...), crec que també vaig adquirir un sentit més crític de la nostra societat, és important que la població pugui tenir aquesta crítica (EEM5, 230:235).

[L'ApS] l'havia practicat algun cop, també treballar amb nens, però portar-la a un altre context, un altre país, una altra societat, per a mi era un repte molt increïble i la possibilitat de seguir creixent dintre de la professió que jo volia seguir portant a terme, i és un punt que influeix molt en l'esdevenidor de la meua vida perquè després d'això marxo dos anys a viatjar i després quan torno començo a estudiar cooperació internacional, així que és un punt bastant clau, a mi em va marcar molt i em va fer obrir molt la ment, va ser una experiència única i irrepetible, segur (EEM15, 27:33).

Cal objectar, però, que en general en les entrevistes es manifesta que el fet d'estar al territori un cop l'any dificulta una vinculació més estreta amb la comunitat, així com l'evolució ràpida i continuada de l'acció. La majoria reconeix que el plantejament d'un altre tipus de projecte implicaria més intervenció, un projecte molt més ampli tant en temps com en el desplegament de recursos materials i humans, fet que comportaria més compromís i responsabilitat de tots els actors participants: universitat, entitat, estudiants, voluntaris locals i comunitat.

En preguntar sobre el desenvolupament de les «*competències ciutadanes i de transformació social*» es considera que la «*consciència i comprensió de les qüestions socials*» i «*responsabilitat ciutadana*» són habilitats necessàries per adquirir la competència; un 32% dels estudiants així ho afirma. Amb aquest resultat es podrien interpretar les habilitats que es desenvolupen per adquirir més consciència social, tot i que s'entraria en la discussió de si més consciència social seria una competència que abocaria a la transformació social. D'una altra banda, només un 9% dels estudiants creu que una de les destreses desenvolupades és «*aficions i capacitat al servei d'altres*». Es pot observar amb aquest resultat que la capacitat de servei d'altres no és una habilitat que gaires estudiants pensin que es dona amb la competència, alhora que també veiem que la valoració de la capacitat «*impulsors de la justícia social i necessitat de canvi*», només el 24% dels estudiants indica que s'adquireix. Interpretant els resultats obtinguts, creiem que és possible que aquesta competència no sigui assolida a partir de la metodologia de l'aprenentatge servei.



Gràfica 3. Competències per a la ciutadania i la transformació social.

### Interacció estudiants-comunitat

La interacció entre docents, comunitat, monitors locals, voluntaris i nens esdevé una experiència que crea vincles intensos entre els estudiants, infants i joves de la comunitat. La interacció produïda entre estudiant-comunitat no és gens fàcil de transmetre de forma escrita o oral, quan de manera informal o en les entrevistes se'ls pregunta sobre el servei, la majoria respon que no sap com explicar-ho en paraules, que s'ha de viure per saber què se sent. Un dels voluntaris ho expressa explicant que «*la vinculació amb ells (els infants) és diferent de la que es fa aquí. Però has de buscar estratègies, però sí que crec que em va servir en l'àmbit personal també, fins i tot, va superar les expectatives, jo diria...*» (EEM10, 79:81).



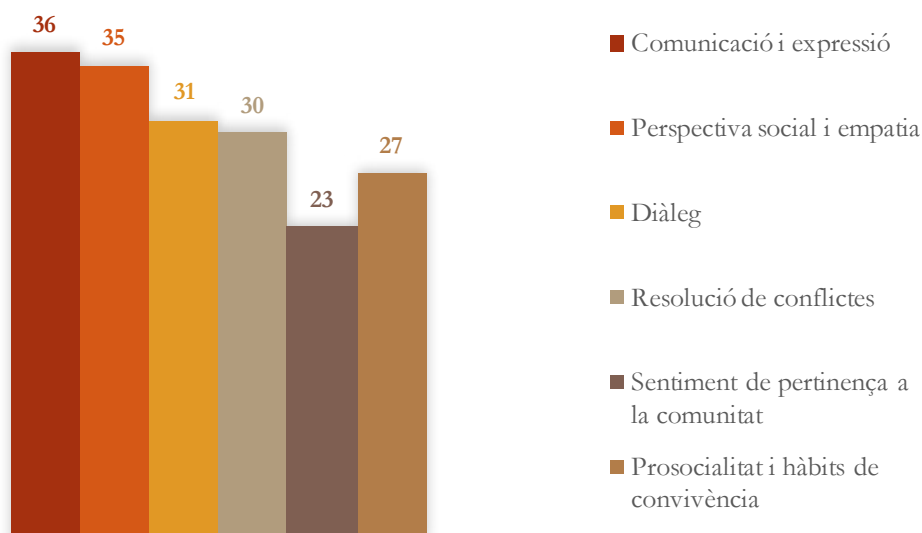
Alguns entrevistats argumenten que les habilitats i destreses personals despertades arran de la participació en el programa desemboquen en uns aprenentatges i bagatges professionals. Tots ells són un testimoni de la interacció amb la comunitat i el xoc cultural que reben. Dit d'una altra manera, la interacció estudiants-comunitat, amb els joves, infants, les famílies, la comunitat en general i, sobretot, la cultura amaziga els interpel·la a escala personal. Fins i tot es pregunten pels ensenyaments que reben de la comunitat i la compensació que els suposa la interacció.

Jo vaig partir d'un pensament que era el d'ajudar-los a ells, però una vegada vius l'experiència, t'adones de totes les coses bones que ells també t'aporten a tu, i això va ser una grata sorpresa. Jo no sé si ells saben tot el que ens ensenyen directament o indirectament, però només puc donar-los les gràcies per tot el que van fer per nosaltres (EEM13, 80:84).

Doncs crec que veure com viuen, i veus que són feliços, i això és una cosa que no tenim aquí, i això ha fet molta consciència. I és que anaven descalços i per mi això era, per mi va ser impactant, molt impactant, més quan demanaven aigua... no podia, era una cosa... (...), sentia... (EEM8, 135:138).

En ser un projecte de cooperació i conuiuïre tant de temps amb les persones d'allà, i en moviment, i intentar treballar alguna cosa, jo tenia la sensació que no estava viatjant, sinó que estava convivint amb una cultura, i al final el món berber em va marcar molt també (EEM15, 72:77).

Respecte de la percepció que tenen els estudiants sobre el desenvolupament de «*competències interpersonals*» en les diferents interaccions establertes, s'observa que un 36% considera que la «*comunicació i expressió*» es veu millorada, seguida de la millora de la «*perspectiva social i empatia*» amb un 35%. El «*diàleg*» i la «*resolució de conflictes*» són habilitats i capacitats que majoritàriament es creu que es desenvolupen, amb un 31% i 30% respectivament.



Gràfica 4. Competències interpersonals.

Com podem observar, els estudiants perceben que gairebé totes les habilitats es veuen millorades en aquesta competència. Apuntem que les capacitats dels estudiants es veuen incrementades en l'establiment de les relacions que activen durant les relacions que estableixen tant amb els membres de l'equip com amb la interacció amb la comunitat en els diferents moments de la duració del programa.

## Compromís, implicació i participació activa

L'escenari descrit normalment provoca en els estudiants un impacte que després del procés reflexiu, en general, promou el compromís i implicació traduïda en una participació activa, com a ciutadans actius. Gràcies a aquest sentiment generalitzat, estudiants d'aprenentatge servei i professionals engrescats i apoderats decideixen presentar-se a un concurs<sup>64</sup> promocionat per l'Ajuntament de Barcelona que recull les experiències de joves cooperants en algun projecte de cooperació internacional al desenvolupament. L'objectiu és transmetre les vivències i el procés de transformació que viuen els voluntaris arran de la participació en el projecte. Queden guanyadors. Algunes aportacions dels responsables de la gravació i muntatge del documental il·lustren els aprenentatges, el servei i les habilitats despertades: *«L'objectiu era mostrar el procés de canvi que viu un voluntari quan va allà, sobretot centrat en el voluntari d'aquí que se'n va al Marroc, més que no pas amb els nens i la comunitat d'allà, que també en certa manera, de forma secundària, volíem transmetre»* (EEM10, 347:350).

Els tres guanyadors reforcen les percepcions descrites dels participants de l'experiència, remarcant l'impacte que va suposar per a ells formar part de l'equip del projecte i del servei. Alhora descriuen el repte que els va significar la gravació i muntatge del documental. Ara, també fan al·lusió a les dificultats que té representar l'experiència de gravar-lo encara que fos d'una vivència prèvia. Tot i això, el compromís amb l'entitat i el projecte els anima a formar-se professionalment superant les dificultats i posant en pràctica algunes de les habilitats i capacitats despertades mitjançant l'aprenentatge adquirit durant la participació en el programa «els somriures dels casals», que bona part va consistir a posar en pràctica el treball en equip per assolir l'objectiu proposat. Els aprenentatges esdevenen significatius durant tot el procés, no només els adquirits en la gravació, sinó durant el treball conjunt en què sorgeixen diferents lideratges i rols. Els entrevistats argumenten que a partir de la implicació personal i professional en el documental van sorgir projeccions futures que a primera instància no havien previst. La implicació i compromís en l'elaboració del projecte va donar lloc a la creació d'un producte de qualitat que difícilment s'hauria produït sense el seu compromís i la interacció amb la resta d'estudiants i la comunitat.

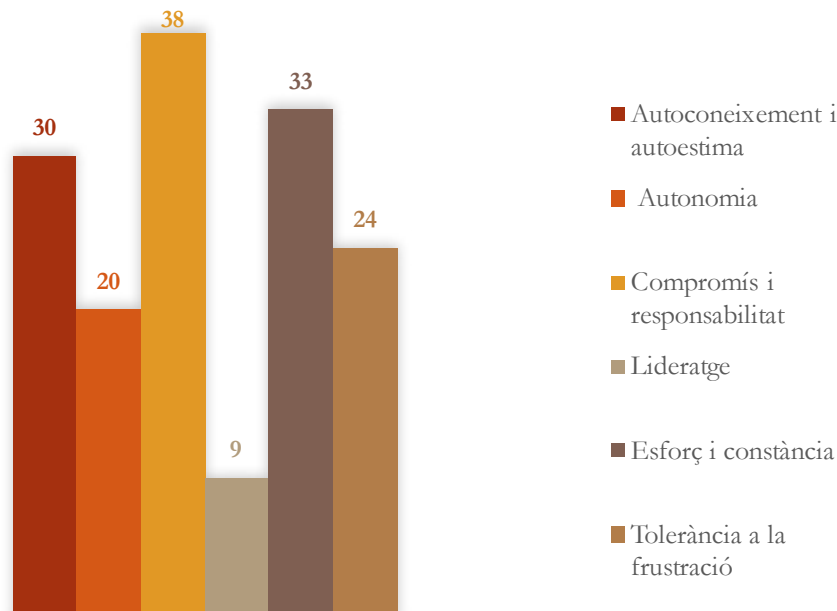
I després el que he après és (...) que l'art, o tota inquietud que un pugui tenir personalment, es pot portar a un nivell professional i fer-lo servir, perquè allò que facis tingui més repercussió, perquè transformi més, però també perquè tu et sentis millor fent-ho (EEM1, 732:734).

I m'ha agradat participar d'això, realment he pogut viure de primera mà què comporta fer un projecte d'aquestes característiques, que des de fora es pot pensar que és molt fàcil i que fent quatre cosetes ja surt, i després t'adones de tota la feinada que hi ha darrere...» (EEM10, 332:335).

I també t'adones que potser fas una cosa i una vegada allí ho has de modificar perquè no és correcte, o sigui, no s'adapta. I el fet d'anar amb càmera en mà, doncs veus una mirada des de fora (...), és com si m'estigués gravant jo l'any passat, com si muntés un pal de selfie i m'estigués gravant, m'hi veia reflectit... jo l'any passat vaig plorar molt i aquest any portava la càmera i veia la gent que estava plorant. És plasmar-ho, des de fora també et fa aprendre, inclús plores amb la càmera, però ho veus diferent (EEM11, 253:261).

<sup>64</sup> El Casal de Joves Casa Sagnier convoca cada any un concurs per a joves cooperants perquè expliquin la seva experiència a través d'un video-documental. Aquests tres estudiants es van presentar a l'edició 2016, i van guanyar el primer premi. DOCS Cooperants 2016: ARBAT TARBAT. Els somriures dels casals. El resultat es pot consultar a: <https://www.youtube.com/watch?v=G3-xVxulQtA&t=40s>

En el qüestionari també es pregunta sobre el desenvolupament de les «*competències personals*», trobem que l'habilitat que es considera més assolida és el «*compromís i la responsabilitat*», amb un 38%, seguida d'un 33% d'estudiants que opina que «*l'esforç i constància*» també són necessaris en aquest tipus de projectes, així com més «*autoconeixement i autoestima*», amb un 30%. Amb aquests resultats s'apunta que la participació en el projecte incentiva el compromís i la responsabilitat dels estudiants. Destaquem que només un 9% considera que aflora el «*lideratge*», tot i que, com s'apunta en l'apartat de l'anàlisi qualitativa «*el docent com a facilitador d'aprenentatges*», el lideratge és una capacitat que es detecta en alguns estudiants, tot i que ells no tenen gaire consciència de tenir-ne. Per aquest motiu creiem que moltes de les competències no es desenvolupen d'una forma immediata, sinó que la participació en el projecte desperta en els estudiants la consciència de tenir unes habilitats i capacitats que més endavant es poden veure desenvolupades com a competències. La identificació de tenir més autoconeixement i autoestima pot contribuir a aconseguir posteriorment amb un treball adequat de reflexió i autoreflexió algun tipus de competència emergida en el context del programa.



Gràfica 5. Competències personals.

Convé destacar que quan ens referim al servei, entre els estudiants hi ha dues percepcions sobre el tipus d'experiència viscuda. Aquells que la qualifiquen d'una experiència molt dura i impactant, i aquells que la qualifiquen d'intensa, enriquidora, única i impactant. En ambdós casos es coincideix a designar-la com una experiència impactant, en definitiva, com una experiència significativa que obre altres camins que possiblement eren impensats al principi. Tal com expressa una de les estudiants, resulta «*impactant per a tu mateix, perquè et coneixes a tu mateixa. Vius coses que mai has viscut i comparteixes també coses amb la gent i et trobes a tu mateixa també. I et fa plantejar moltes coses*» (EEM8, 29:32). Més enllà dels sentiments i sensacions generats dia a dia, que són compartits per la gran majoria, alguns expliquen com després ha repercutit en les seves vides quotidianes, quan tornen als seus països d'origen.

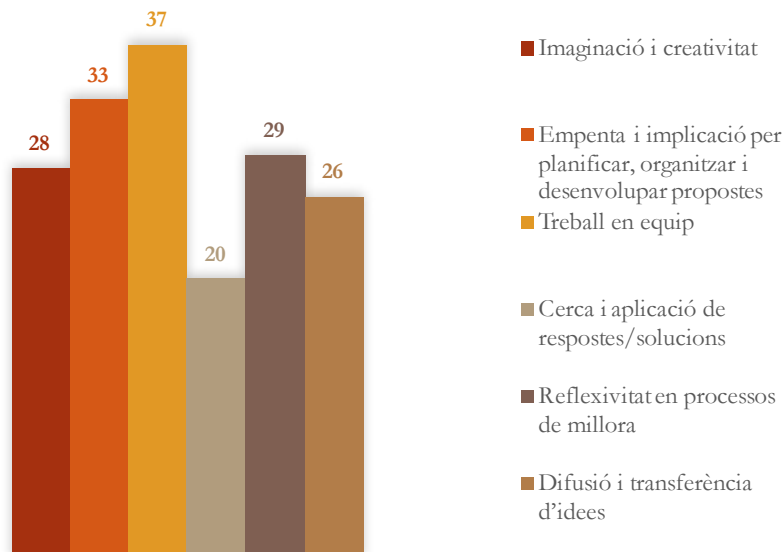
Et remou molt, sobretot si no has sortit del teu país. Perquè tu pots imaginar moltes coses pel que t'expliquen, per la formació que reps. Però després, una vegada ho veus en persona, i et sents tu allà, se't remou tot, potser no és com t'imaginaves, com t'ho havien explicat, ho vius en primera persona, i depèn de cada un, ho vius d'una manera. En el meu cas em va impactar molt, i crec que fins que no vaig arribar aquí i vaig reflexionar sobre el que havia viscut no em vaig adonar de què havia rebut (EEM2, 173:178).

En els grups de discussió-reflexió i en les entrevistes individuals es descriu que en l'oportunitat de desenvolupar-se professionalment, així com el creixement personal que duen a terme, es descobreixen recursos i habilitats que mai havien pensat que els eren pròpies. Alguns parlen d'apoderar-se, d'autoconeixement, de posar en marxa mecanismes per prendre decisions i canvis en les seves vides, etc. Evidencien que compartir amb altres formacions i treballar en equip els enriqueix enormement i potencia la capacitat de treball en grup. Alguns dels entrevistats parlen d'aprenentatge significatiu. Així mateix, algun dels entrevistats defineix l'experiència com un «laboratori d'experiències». Es defineix com un escenari que permet abordar algunes situacions posant en pràctica les habilitats de cada un, és a dir, és un context en què els aprenentatges es generen per assaig-error. Aquest espai s'afavoreix des del primer moment de la formació i culmina en el servei, atorgant als estudiants la facultat de visualitzar-se com a professionals de les carreres triades, de ser protagonistes de les accions, assajant les seves potencialitats. S'engega un procés de descobriment personal i professional. La possibilitat de formar part del projecte de forma activa en totes les seves fases: disseny, difusió, execució i avaluació permet als estudiants veure's com a professionals i actuar en conseqüència de la seva formació. És tasca del docent l'acompanyament dels estudiants en les accions, de facilitar els aprenentatges. En definitiva, es tracta d'obrir escenaris per al desenvolupament de les diferents «intel·ligències» sorgides.

Pel que fa a l'organització és significatiu i t'ajuda a aprendre a organitzar i alhora dissenyar un projecte. Professionalment, t'ajuda a obrir la ment, a no tancar-te amb el que coneixes, a tolerar una mica més. A voler conèixer encara més aquesta cultura, d'altres, de les persones en general, de no quedar-te solament amb el que tu portes i ja tens interioritzat, a obrir-te al món i als altres» (EEM2, 203:208).

El disseny del projecte sí que em va aportar bastant perquè és una mirada més tècnica que pots aprendre dels projectes i potser la universitat es queda curta perquè t'explica la teoria però la pràctica no tens temps de portar-la a terme, i en aquest cas sí que va ser molt interessant, ho vam portar a terme i ho vam adaptar a la realitat d'allà (EEM12, 169:174).

En la competència per a la realització de projectes veiem que en els qüestionaris els estudiants destaquen amb un 37% l'habilitat del «treball en equip», seguit de l'«*empenta, implicació per planificar, organitzar i desenvolupar propostes*», amb un 33%. En aquest sentit, la participació en el programa incentiva aquest tipus d'accions, ja que es proposa als estudiants que participin en totes les fases d'elaboració d'un projecte i que la forma de treball sigui la del treball en equip. La capacitat que es considera menys desenvolupada, «*cerca i aplicació de respostes/solucions*», amb un 20%, fet que pot ser degut al tipus de servei proposat en l'entorn on es desenvolupa, és a dir, el projecte d'aprenentatge servei tal com està dissenyat compleix amb els objectius proposats. Per cercar i implantar respostes o solucions a diferents problemàtiques detectades, tal com veurem en l'apartat dedicat al «*reconeixement i apoderament comunitari*», s'ha de proposar alguna altra mena de projecte pactat amb la comunitat.



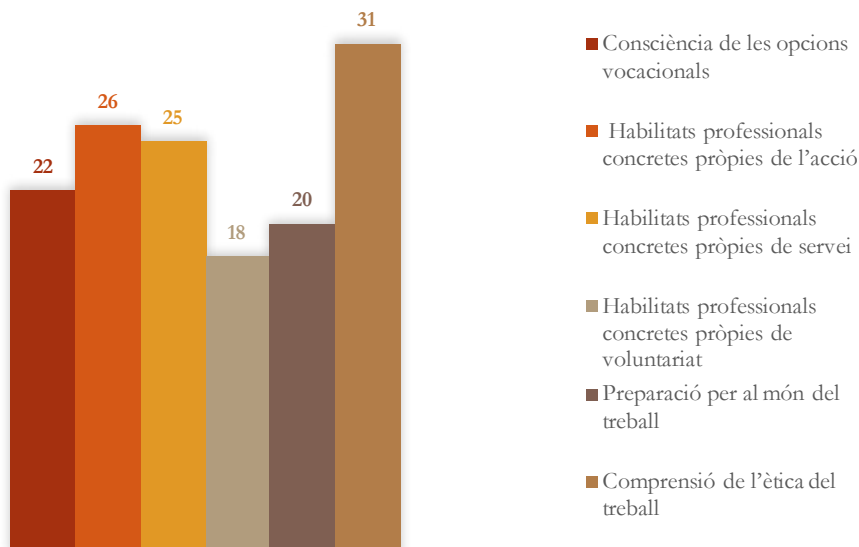
Gràfica 6. Competències per a realització de projectes.

## Desenvolupament de valors

Descobrir destreses i habilitats incentiva un desenvolupament incipient de valors a partir del servei comunitari. En general, tots els membres de l'equip es refereixen a la poca o gens consciència que els estudiants tenen de les situacions de pobresa i de vulnerabilitat social d'altres països d'arreu del món. Argumenten que la informació sobre aquest tipus de temàtiques, principalment, es rep per mitjans de comunicació un pèl sensacionalistes que mostren una realitat distorsionada i amb un fi majoritàriament publicitari i econòmic, s'argumenta que no queda reflectida la realitat tal com és. Insisteixen que l'experiència els fa pensar en general a tots molt més del que havien imaginat, a ser més crítics amb la societat actual, a tenir un sentit i una sensibilització per compartir quan tornin al seu entorn habitual. Rescaten, sobretot, la idea de consciència social pel fet de sortir d'Europa. Alguns esmenten que el fet de viure l'experiència els genera sentiments de reciprocitat, de compartir amb l'altre, de solidaritzar-se més amb la realitat que es troben. La reciprocitat vista des de la perspectiva dels estudiants es tradueix en el fet de compartir, d'ensenyar i que t'ensenyin. Alguns mostren sentiments trobats en viure l'experiència.

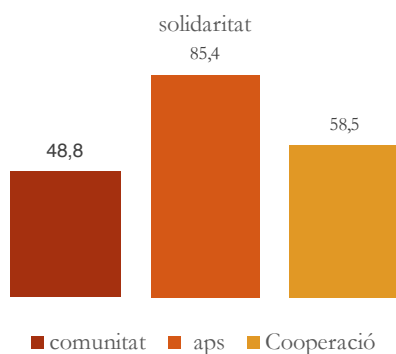
No sé si seria un valor, però la consciència social (...), el fet de sortir, de conèixer una altra realitat, això com que desperta aquesta consciència social, no diria tant, solidaritat (...) i també una mica,, no sé com dir-ho... de reciprocitat... (...) és que no és un valor, però com compartir coses, i les experiències que vam viure, compartir, és això. Tant amb el grup que estàvem aquí, perquè vam fer moltes coses, com pel fet de fer les activitats amb els nens, també era compartir, perquè tu els ensenyaves coses i ells t'ensenyaven coses (EEM9, 190:198).

En les respostes obtingudes sobre el desenvolupament de «*competències professionals*» l'habilitat que els estudiants estimen que més es desenvolupa és la «comprensió de l'ètica del treball», amb un 31% de les respostes, seguida de les «*habilitats professionals concretes pròpies de l'acció*», amb un 26%. Interpretant aquesta dada es creu que, en la percepció dels estudiants en projectes de cooperació, tenen un paper important els valors despertats en comprendre actuacions vinculades a les qüestions ètiques del servei i la intervenció. Es podria interpretar que sorgeixen qüestions ètiques relacionades amb les accions, entrant en el debat sobre la justícia social i la defensa dels drets humans i la mateixa praxi professional.



Gràfica 7. Competències professionals.

Seguint amb la línia del desenvolupament dels valors i les competències professionals ens interessa centrar-nos en la percepció dels estudiants sobre si la solidaritat és un valor que es veu afavorit amb la metodologia de l'aprenentatge servei, la cooperació al desenvolupament o el treball amb la comunitat. El 85% opina que l'aprenentatge servei és la metodologia que més afavoreix la consecució del valor de la solidaritat.



Gràfica 8. La solidaritat, la comunitat, l'aprenentatge servei i la cooperació.

El sentiment de solidaritat es pot relacionar amb el sentiment de «*felicitat*» que experimenten els estudiants participants i que sorgeix recurrentment adoptant diferents arguments en els discursos. Alguns ho defineixen com «*donar-ho tot fins a esgotar-se físicament*», atribuint al fet de ser-hi present, de donar-ho tot perquè els infants i la família també ho donen tot. Neix en el fet de donar i rebre el valor de la reciprocitat, encara que molts dels entrevistats no saben posar un nom concret a les emocions o valors despertats. Alguns dels entrevistats van més enllà de les primeres percepcions i raonen que els infants, els monitors locals, la família que ens atén durant l'organització logística al territori i la comunitat en general tenen interioritzats i transmeten uns valors relacionals molt diferents als rebuts en el món occidental. Es crea, malgrat la dificultat de l'idioma i les necessitats socials, un fort vincle emocional amb els membres de la comunitat. Les observacions, els discursos dels entrevistats i grups de discussió, revelen que als estudiants se'ls desperta una sèrie de valors mentre participen. Sobretot, s'observa en l'última fase de l'elaboració de l'informe i avaluació del servei. Un dels temes emergents més habituals és que en el món occidental s'ha perdut l'essència d'aquells aspectes importants de les relacions humanes.

Sens dubte va ser una experiència plena d'emocions, durant aquells 15 dies vaig experimentar totes les emocions possibles: alegria, sorpresa, tristesa, indignació, ràbia... van ser dies molt intensos emocionalment. Vaig descobrir que es pot viure i ser feliç amb moltíssim menys del que tenim, que l'empatia no té límits, que hem d'estar agraïts de tenir la vida que tenim i no donar tanta importància a coses que no en tenen... vaig viure i sentir coses que segur que, si no hi hagués anat, no les hauria interioritzat. Són coses que se solen pensar, però la veritat és que no hi ha paraules suficients per explicar tot el que sents allà (EEM13, 87:94).

#### **7.3.4. Reconeixement i apoderament comunitari en el programa «Els somriures dels casals»**

##### **El treball social comunitari i la visió global de la intervenció**

Gairebé tots els participants coincideixen en les entrevistes que les aportacions disciplinàries del treball social al servei realitzat a la comunitat, a més de tenir una mirada ampla del servei, giren al voltant d'una visió més global de la intervenció. Alhora, afavoreix el reconeixement de «l'altre» a partir d'actituds empàtiques en el context. Majoritàriament, en les entrevistes es destaca que la formació acadèmica disciplinària és de caràcter holístic i integrador. Una concepció àmplia de les situacions influeix en tot el grup en el moment del servei, de manera que complementa i millora l'actuació del grup en general des d'una visió més global. En conseqüència, es té la visió que el treball social a l'hora d'efectuar el servei no tan sols té en compte l'objectiu d'oferir un servei de qualitat amb el seu coneixement disciplinari, sinó que intenta copsar la realitat on s'està treballant des de diferents perspectives, de manera que esdevé un facilitador dels recursos necessaris per al desenvolupament del servei. Alhora, aquesta actitud facilita la capacitat de qüestionar-se i plantejar-se aspectes que van més enllà de la intervenció o del servei que es du a terme. En canvi, les aportacions de cada una de les disciplines del programa –educadors, pedagogs, físics, químics, matemàtics, biòlegs, infermers, etc.– es raonen, majoritàriament, des de la contribució específica de cada disciplina: *«El treball social dona moltíssima més importància a les condicions que són diferents i la manera de pensar (...), el treball social ho veu més impactant, i més un benefici perquè hem aconseguit que els nens i les nenes juguin i vagin junts»* (EEM3, 281:286).

I això està bé per tenir una mirada àmplia, també està això d'empatitzar amb l'altre, d'entendre l'altre, la veritat no és absoluta (...), és relativa, canviant, o inassolible en la seva globalitat i això ajuda molt. Això fa que em plantegi coses com que no vaig a ajudar, això fa que em plantegi que si jo vaig a fer un projecte, el primer és preguntar a la gent el que vol, no aniré a posar pous. Preguntaré a la gent què és el que necessiten, no què necessiten, sinó què volen (EEM1, 550:566).

En resposta a la pregunta de quina és l'aportació de les diferents disciplines al projecte, els estudiants de treball social relacionen molt directament la formació rebuda a la carrera amb les necessitats de la cooperació al desenvolupament, a comprendre d'una forma més global la intervenció, malgrat que no existeix una assignatura específica en la formació acadèmica. En aquest sentit, es valora la focalització del servei en la defensa dels drets humans, el treball sobre les desigualtats i la justícia global des d'un enfocament intercultural, acompanyat dels conceptes que proposa la intervenció comunitària.

La formació en treball social és escoltar l'altre, preguntar i acompanyar, i això és important en un projecte de cooperació, és el que més facilita els projectes de cooperació, per això les perspectives dels drets humans (...) i que el treball social és el que et dona aquest plus (EEM1, 573:579).

Perquè, *bueno*, al final el que no podem fer és anar allà a buscar les necessitats que nosaltres creiem que tenen, no podem anar a intentar canviar la seva forma de viure perquè no és real i perquè no existeix, perquè cada societat i cada país ha nascut i s'ha desenvolupat amb les seves coses i històries (EEM15, 305:308).

En aquesta mateixa línia s'assenyala en els grups de discussió la importància d'incloure la visió social en el servei al territori, així com la inclusió d'eines d'intervenció social. Així es constitueix un aprenentatge per a la resta de companys amb altres tipus de formacions i disciplines.

### **Coreponsabilitat**

Partint de les diferents opinions respecte al compromís, la implicació i responsabilitat de la comunitat en el programa, la continuïtat i sostenibilitat preveu la incorporació de línies d'actuació que potenciïn el treball en equip i col·laboratiu entre tots els membres de la comunitat, accions que impliquen una sèrie de compromisos i responsabilitats de tots els participants. En aquest sentit, algunes famílies i membres de la comunitat, entrevistats informalment, reconeixen que existeix una certa expectació en les accions que es duen a terme amb els infants i joves de la comunitat. Algunes observacions recollides en el diari de la investigadora recullen narracions del reconeixement de les famílies sobre la tasca dels estudiants, obtinguda de la labor constant i continuada, any rere any, que ha anat calant i genera la confiança en tot l'equip. Les anotacions en els diaris de camp detallen la indefinició de les famílies en les respostes relacionades amb la idea de la participació dels seus fills i filles en les activitats proposades, per bé que és cert que cada any acudeixen al casal. Al mateix temps, es descriu el suport explícit d'alguns membres de la comunitat expressat sobre el servei, així com el suport del director de l'escola i de l'alcalde de Sidi Ali Tafraout, que cada any organitzen una visita oficial mentre es du a terme el servei directe a la comunitat.

En una entrevista informal i en les anotacions de la investigadora es recull l'agraïment d'un pare de família i propietari d'una petita botiga. Explica que algunes relacions han canviat entre els membres de la comunitat i també algunes de les relacions intrafamiliars, des de l'inici del programa. És un testimoni de gratitud pel servei al seu poble i als infants reforçat amb els comentaris sobre la importància atorgada al fet que cada estiu un grup de voluntaris destina part del seu temps lliure als seus fills, i explica que ha millorat molt la convivència entre els pares i els fills i filles de la comunitat. Val la pena introduir les paraules d'un monitor local, desplaçat d'un poble proper, recollides durant una entrevista informal i registrades en el diari de la investigadora, que reconeix el treball que cada any es du a terme i recalca que tant famílies com infants esperen aquests dies amb moltes ganes. El monitor local explica que fins i tot algunes famílies organitzen les seves vacances esperant aquests dies.

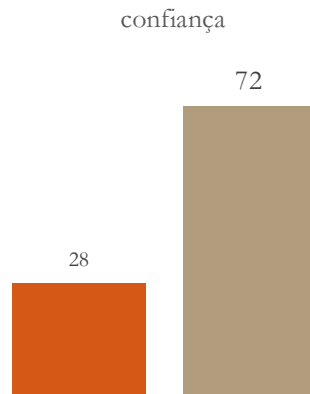
Tot i el progressiu suport de la comunitat, entre les diferents veus dels estudiants d'aprenentatge servei i voluntaris entrevistats es destaquen aquelles que al·ludeixen els costums, la cultura i la religió com una dificultat externa per a una evolució individual o col·lectiva dels membres de la comunitat, sobretot pel que fa a les nenes, noies i dones, encara que es consideri que s'han fet alguns avenços.



Que no hi haurà un canvi, segurament, que aquestes nenes quan siguin grans puguin canviar aquestes coses... Però ja és el fet que saben que hi ha una altra realitat que no és com la seva, que això per a nosaltres és així i per a ells també, perquè quan anem allà veuen una manera d'interactuar diferent entre noi i noia, que la que estan acostumats a veure (EEM9, 265:269).

Això no obstant, trobem altres veus que defensen que la comunitat, en general, i l'individu en particular, ha tingut canvis importants de compromís des de l'inici del projecte fins a l'actualitat, es considera que s'ha produït una progressiva participació i implicació individual i col·lectiva.

En els qüestionaris es fan unes preguntes per saber la percepció que es té sobre si la creació de relacions de confiança amb la comunitat significa més compromís i implicació per part d'aquesta. Els resultats obtinguts indiquen l'existència de diferents opinions sobre les relacions establertes amb la comunitat. Un 72% considera que la confiança és un element que proporciona una millora de les relacions per treballar juntament amb la comunitat, enfront del 28% que no ho creu necessari.



Gràfica 9. La confiança i la comunitat.

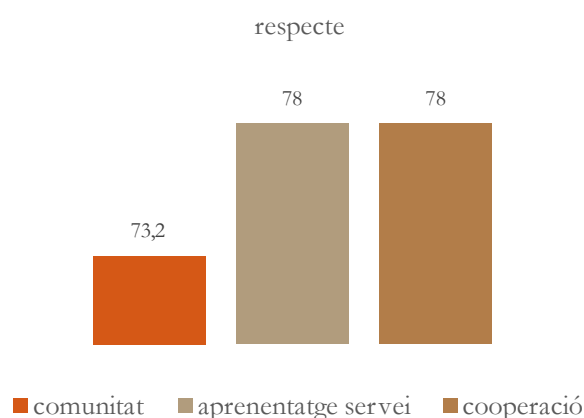


Imatge 18. Monitors locals, voluntaris i aprenentatge servei, docents, membres de la comunitat i famílies (2016).

Font: fotografia pròpia.

Continuant amb la idea principal d'oferir un servei de qualitat a la comunitat, un dels factors destacats és el profund respecte cap a l'altre, reconeixent-lo amb un tracte just i honest, compartint i comprenent la seva situació i percepció de la realitat en oferir el servei. En general, el sentiment és gairebé compartit per tots els participants entrevistats. Una de les estudiants manifesta que el respecte cap als altres i la diversitat no es fa evident fins que no vius l'experiència en primera persona, «*realment [és el] respecte cap a una altra cultura, això crec que sempre es diu, però fins que no vas allà... i sentir que tu realment respectes els altres*» (EEM4, 109:110).

El «*respecte*» es mostra com un dels factors més rellevants que es donen en qualsevol de les variables proposades amb un percentatge semblant, un 78% dels estudiants pensa que els conceptes i valors de l'aprenentatge servei i la cooperació afavoreixen el respecte cap als altres, mentre que el 73% considera que el treball amb la comunitat és el que l'afavoreix més. La interpretació és que el respecte a l'altre és un factor important per participar en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat.



Gràfica 10. El respecte, la comunitat, l'aprenentatge servei i cooperació.

### Reconeixement de les necessitats de la comunitat

Seguint amb l'anàlisi qualitativa sobre la necessitat sentida per la comunitat, i observant el respecte i reconeixement de les necessitats de la comunitat com un dels factors cabdals per oferir un servei adequat i de qualitat, dos estudiants de treball social el 2016 proposen elaborar un nou diagnòstic participatiu, amb el suport de l'entitat, amb l'ànim de copsar i conèixer amb més profunditat la realitat social d'intervenció. Tant la universitat com l'entitat preveuen donar sortida a les propostes dels estudiants i proporcionar eines per realitzar-les. Per fer el diagnòstic es proposa «*anar a fer entrevistes, fer grups de discussió, observació participant (...), vaig plantejar una escala del que s'havia de fer...*» (EEM1, 250:252). Amb el nou diagnòstic s'incrementen les possibilitats de comprendre i complementar les accions previstes amb altres actuacions, incloent-hi propostes provinents de la comunitat. Des d'aquest moment es compta amb un coneixement més concret de les opinions de les famílies i les seves necessitats vinculades al projecte executat i d'altres necessitats sorgides durant els últims anys.

Els estudiants de treball i educació social que van participar en l'acció ressalten algunes necessitats importants que calia afrontar, que ja havien estat observades en la primera immersió al territori, però que no es podien assolir amb el programa i servei actual: necessitat d'aigua, de recursos sanitaris, d'ingressos econòmics i necessitats educatives. Els participants posen en relleu els punts forts i febles de les accions dutes a terme fins al moment, extrets de les entrevistes i l'observació participant.

### DIAGNÒSTIC PARTICIPATIU CAS 2

---

Es pot concloure que la comunitat de Tafraout en el seu major grau accepta el casal d'estiu que du a terme l'associació.

---

Aquesta acceptació es corrobora quan donen una opinió positiva del casal, tot i que únicament es basa en el fet que els fills que participen estan feliços.

---

Això últim s'ha comentat perquè s'ha detectat una desconexió molt important per part de la comunitat vers el que veritablement es fa al casal, ja que només saben, pensen o creuen que els seus fills juguen.

---

Tot i això també mostren interès, sobretot les dones, de conèixer més de primera mà el casal i allò que s'hi fa, fins i tot mostrant-se disposades a una possible col·laboració.

---

Tenint present una part activa de la comunitat dins del casal, com són els joves voluntaris, s'ha detectat una motivació i una potencialitat envers el seu rol dins del projecte, que en un futur s'ha d'esperar encara més, ja que poden arribar a ser un element encara més important per al casal del que ja són, sense oblidar els beneficis personals que els pot aportar aquesta major implicació.

---

Taula 35. Diagnòstic participatiu «Els somriures dels casals».  
Font: estudiants de treball i educació social facultat educació (2015-2016).

Quan s'avalua el diagnòstic es destaca principalment un sentiment de més proximitat a la comunitat, un sentiment de més igualtat entre els membres participants, de conèixer les persones amb les quals es treballa i de saber més sobre la seva cultura i formes de vida.

L'apropament a la comunitat a través del sentiment de més proximitat i igualtat té dues lectures: una, l'acadèmica, en benefici de la universitat i, en conseqüència, de l'estudiant i l'entitat, valorant-la com una oportunitat d'aprenentatge i millora del servei; la segona, del profit que en treu la comunitat, en aquest cas, els monitors locals.

En el diari de la investigadora queden descrites les observacions relacionades amb el vincle que es crea entre la comunitat, els estudiants i l'entitat quan la relació és més estreta, i es comencen a reconèixer les necessitats de la comunitat, amb respecte i construint relacions de proximitat. L'acostament entre les diferents parts contribueix a una major participació dels infants en les activitats quotidianes i dels monitors locals en les activitats de gestió i preparació de la programació. En les entrevistes en grup, els monitors locals mostren la motivació per formar part del grup de monitors, fet que convida a tots els participants a fer un intercanvi cultural més profund per comprendre, empatitzar i reconèixer l'altre.



Imatge 19. Població Sidi Ali Tafraout 2016.

### **Agents de desenvolupament local**

Es té una percepció similar sobre la situació o perspectiva de futur dels infants i joves de la comunitat i per extensió a les seves famílies perquè esdevenen agents de desenvolupament local. Concorren en la lectura que el treball fet fins al moment ha generat confiança en la intervenció perquè ha contribuït en la participació de les famílies, joves i infants en les diverses activitats proposades, si bé és cert que per a molts d'ells representa una única ocasió de relacionar-se amb l'exterior. La possibilitat de participar-hi com a membres actius els ofereix l'oportunitat d'establir relacions diferents, fins i tot relacions de poder diferents dins la mateixa comunitat. D'alguna manera es creu que en fer-los protagonistes de les accions, ells poden sentir que guanyen força per canviar les seves vides, que poden tenir un futur millor, com a mínim tenir idees per desenvolupar i que revertirien en un futur a la comunitat, encara que en un primer moment es tendeix a la individualització o al projecte personal. La mateixa visió és compartida per algunes de les persones entrevistades, i posen en evidència aspectes com el reconeixement de l'altre com un igual com un incentiu per afrontar les problemàtiques individuals: *«Jo tinc l'esperança que hi hagi consciència de tot el que hem treballat (...), jo tinc l'esperança que sí, que aquests nens en un futur tinguin aquesta consciència...»* (EEM8, 177:180).

A mesura que vagin creixent, aquests nens queden en el poble i poden continuar participant-hi (...), aquells nens que ja s'han fet suficientment grans també se'ls implicava, podien ser proactius i convertir-se en un referent i com uns mediadors de les dues cultures, de tenir una miqueta més de formació. Llavors sí que marca la diferència d'aquells que no tenen l'oportunitat de participar-hi (EEM5, 120:126).

En l'anàlisi de la participació del col·lectiu ens centrem en un progressiu apoderament dels monitors locals. En l'entrevista grupal gairebé tots els monitors manifesten que fa sis anys que participen en les activitats durant els estius, i que coneixen força bé el funcionament i l'organització del projecte. Veuen un incentiu participar-hi, així com l'aprenentatge adquirit sobre la forma com es porten a terme les activitats. Expliquen que normalment només solen fer activitats esportives a les escoles d'educació secundària<sup>65</sup>, emfatitzant que les activitats no inclouen les noies. Convé destacar que en l'entrevista al grup s'al·ludeix al fet que se senten part del projecte i de l'entitat. Sobretot ho copsem en la demanda que se'ns fa de rebre encara més formació en metodologies participatives que s'usen en les activitats del casal, en participar-hi més activament i en el desig de seguir aprenent i formar-ne part, compartint l'intercanvi cultural. Com explicàvem, la participació ha generat en els monitors locals un sentiment de responsabilitat que desemboca en una reciprocitat cap a l'organització i participació en el projecte.

Cal esmentar que una de les dificultats més importants és la comprensió de l'idioma i l'expressió dels continguts de la planificació i les activitats. Tot i així, alguns monitors en una entrevista informal transmeten molt agraïment i entusiasme pel que han après fins al moment, fins i tot alguns d'ells manifesten fermament la seva decisió de formar-se en l'àrea educacional. Malgrat això, cal objectar que durant l'entrevista grupal als joves monitors només dos nois manifesten obertament que els agrada estudiar, i altres declaren algun altre tipus de dedicació o iniciativa personal, per exemple treballar en el turisme o muntar el seu propi negoci. També s'entreu, encara que no és gaire explícit, que a partir de la participació en el projecte han millorat les habilitats i destreses en el món laboral i de relació, que tenen altres maneres de jugar al poble, que juguen més. Professionalment han après a ajudar altres voluntaris, per exemple, a les diferents caravanes solidàries que passen per la zona. O han après a parlar el castellà correctament, fet que els hi obre les portes al món laboral del turisme.

En les anotacions en el diari de camp i en les entrevistes informals o converses amb els infants i joves ens veuen com a mestres, hi trobem descrites les percepcions sobre el fet que els infants i joves d'alguna manera voldrien assemblejar-se a nosaltres i obtenir el nostre rol. Alguns expressen que d'ençà que participen cada estiu en el casal i d'ençà que tenen contacte amb els voluntaris creuen que anar a l'escola és una bona forma de millorar en el futur la seva vida, i fins i tot alguns diuen que volen ser professors.

---

<sup>65</sup> Com s'ha explicat en la contextualització, l'educació marroquina es destina a les elits de la població. Sorgeix una gran diferència, més encara quan es tracta d'un sector rural, en què a l'escola de secundària només hi van aquells joves que, en primer lloc, tenen famílies amb capacitat econòmica per cobrir les despeses i, en segon lloc, la mentalitat i consciència que l'educació pot millorar les seves vides. També s'ha de tenir en compte que aquestes escoles es troben a ciutats llunyanes de les llars habituals, fet que dificulta el seguiment dels estudis i el compromís que requereix.



Imatge 20. Mostra del servei realitzat al territori (2015-2016 i 2016-2017).

Malgrat les evidents mancances detectades, no es pot deixar d'assenyalar la tendència iniciada per aquests nois i noies com a agents de desenvolupament local. Abordant l'educació en el lleure com a eix principal del programa, es percep una millora dels membres de la comunitat –incloent els joves, infants participants i famílies–, per bé que, com s'ha descrit anteriorment, els aspectes culturals i socials poden endarrerir un canvi més transformador. Davant la realitat descrita, hom coincideix que s'ha de tenir cura en les nostres accions per no generar expectatives no assolibles amb el programa, que provoquin efectes no desitjables o que incentivin necessitats de millorar les seves vides imaginant una possible migració com la sortida o solució a les seves mancances. Un aspecte preocupant, sobretot quan alguns dels voluntaris locals manifesten durant l'entrevista en grup, és que voldrien treballar però que al Marroc no hi ha feina.

### **Creació de xarxes comunitàries**

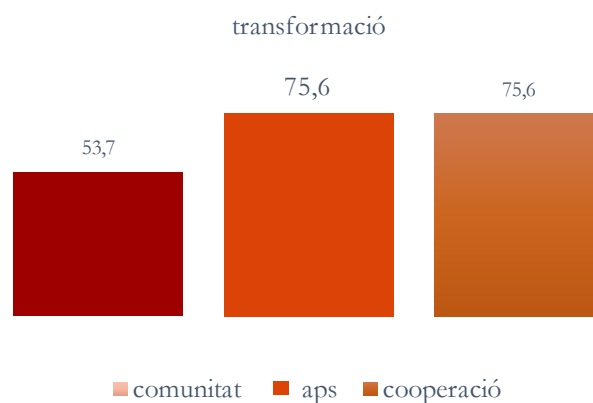
Per pal·liar la situació narrada, l'associació compta amb missions específiques traduïdes en objectius d'actuació, com pot ser la creació de xarxes comunitàries. Malgrat aquest objectiu, la percepció de gairebé totes les persones entrevistades és que les necessitats i les mancances són tan extremes que dificulten sobre manera la creació d'una xarxa comunitària efectiva. De fet, es prioritza el projecte individual, tal com manifesten en diversos moments els monitors locals.

Això no obstant, no es descarta la possibilitat de contribuir a la construcció d'una xarxa comunitària. En les entrevistes grupals als monitors i fins i tot en les entrevistes informals, la majoria mostra les ganes de continuar col·laborant en el projecte i en un futur fer-se càrrec de les necessitats d'aquest, malgrat que tots ells comencen a tenir responsabilitats i obligacions amb les seves famílies que no poden eludir. Ara, els joves remarquen que quan saben les dates de la nostra arribada s'organitzen per poder col·laborar-hi, manifestant obertament durant l'entrevista en grup que quan acabin les seves obligacions i responsabilitats familiars volen continuar essent monitors i participar en el projecte.

D'una altra banda, els estudiants entrevistats que han participat diverses vegades en el programa posen en relleu l'evolució professional dels membres de la família que es fa càrrec de la logística del servei i l'execució al terreny del servei. Així mateix ho manifesta i reconeix la família explícitament quan valora amb satisfacció el seu canvi des de l'inici fins a l'actualitat. En conseqüència, s'han vinculat al sector turístic, millorant les possibilitats de projecció laboral i de vinculació a les xarxes del sector, s'ha contribuït a la creació de llocs de treball a la comunitat, tal com explica un dels membres de la família en una entrevista informal. D'ençà que formen part del programa han millorat la seva situació familiar i individual alhora que es preveu una projecció més col·lectiva, tot i que de nou sorgeixen els factors socials i econòmics com aquells que obrin les veritables possibilitats d'un canvi més transformador.

Cal, doncs, remarcar que, malgrat els avançaments fets en aquesta direcció, la creació de xarxes comunitàries és considerada una feblesa del programa. Aquest no és un objectiu que es treballi directament durant el servei, sinó que es tracta d'un objectiu a llarg termini a abordar per l'entitat al territori, i que molt possiblement es consolidaria quan els monitors locals obtinguin prou maduresa per gestionar les activitats del programa o sorgeixi alguna proposta alternativa.

En aquest sentit, trobem pertinent saber la percepció que es té sobre les possibilitats de transformació social a través dels tres eixos proposats. Els resultats obtinguts mostren que un 76% dels participants creuen que les accions que s'emprenen des de la cooperació i l'aprenentatge servei propicien una transformació de la comunitat més que el mateix treball amb la comunitat, on només un 54% dels participants ho afirmen. De la resposta negativa dels estudiants que pensen que el treball amb la comunitat no afavoreix tant la transformació social es pot deduir que els aspectes socials, culturals i religiosos poden fer endarrerir una transformació més real, tal com apuntaven les respostes qualitatives. D'una altra banda, si comparem aquests resultats amb les opinions dels docents veurem que aquests creuen que perquè es produeixi transformació s'ha de dur a terme un treball social i comunitari conjunt amb els membres de la comunitat.



Gràfica 11. Transformació social, aprenentatge servei, comunitat i cooperació.

### 7.3.5. Incidència en l'educació superior de l'aprenentatge servei, l'educació i la cooperació al desenvolupament en el programa «Els somriures dels casals»

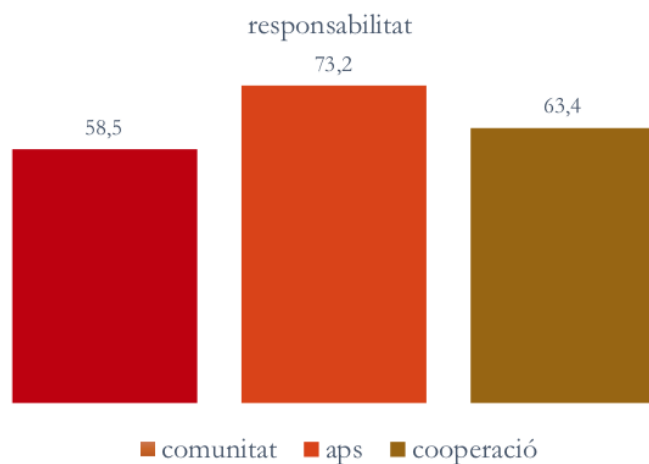
#### Responsabilitat

Malgrat la diversitat d'opinions registrades entre els estudiants d'aprenentatge servei i voluntaris, les entrevistes grupals fetes als monitors locals i als nens més grans que participen en el projecte mostren certa responsabilitat envers la continuïtat del projecte. Alguns membres de la comunitat manifesten obertament que se senten responsables que surtin bé les activitats, que tenen ganes de col·laborar amb els monitors que venen de Barcelona per aprendre nous jocs i maneres de relacionar-se, per compartir la cultura, transmetre les tradicions. Per exemple, un dels nens participants del programa explica que els «*agradaria tocar els tambors*». Els monitors locals, a més a més, se senten molt atrets per aprendre una altra llengua, com ara el castellà, tal com explica un dels monitors quan els ho preguntem en l'entrevista grupal.

Val la pena rescatar les opinions generalitzades dels monitors i professionals catalans sobre la responsabilitat del servei i els objectius interns del servei durant l'estada al territori.

Perquè nosaltres no hem intentat canviar res, no hem intentat absolutament modificar res de la seva vida. Simplement sí que els hem donat eines, que és el que realment s'ha de fer quan es fa un projecte de cooperació, eines, perquè els nens entenguin que poden jugar d'una altra forma, que poden entendre que els espais i els temps es poden ocupar i utilitzar d'una altra manera (EEM15, 309:313).

Analitzant els resultats sobre els efectes de l'aprenentatge servei, la cooperació i el treball amb la comunitat, i la incidència en la responsabilitat manifestada per estudiants i membres de la comunitat, segons els qüestionaris, els estudiants pensen majoritàriament que l'aprenentatge servei afavoreix més la responsabilitat en les accions que proposa la metodologia, amb un valor del 73%, tot i que es pot observar que els tres eixos proposats afavoririen en un 63% la cooperació i un 58% el treball amb la comunitat.



Gràfica 12. Responsabilitat, comunitat, aprenentatge servei i cooperació.

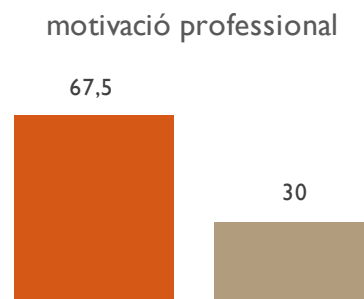


## L'emergent responsabilitat social de la universitat

Les respostes obtingudes de les entrevistes sobre si el currículum de les diferents disciplines universitàries és pròxim a les necessitats i demandes de la societat actual, en general, es manifesta certa sorpresa de la distància existent entre la formació rebuda i les necessitats reals de la societat i de la comunitat, sobretot quan es refereix a contextos complexos en l'àmbit internacional. Sembla obvi que es formés els estudiants en metodologies i eines que fossin properes a la realitat d'intervenció, en aquest cas, les de la cooperació al desenvolupament, alhora que obtenir coneixements sobre la responsabilitat del servei realitzat. En aquest sentit, es creu emergent la responsabilitat social de la universitat, així com un canvi epistemològic, conceptual i de les funcions relacionades directament a una formació més integral dels estudiants per sentir-se més preparats per afrontar el món laboral actual, en el qual els aspectes socials, relacionals i culturals es presenten com a absolutament necessaris. Els estudiants expressen la necessitat de sentir-se preparats per afrontar la diversitat cultural i social, no només dels actuals llocs laborals sinó des de les necessitats reals dels ciutadans, sigui en l'àmbit local o en el global. La perspectiva d'una educació basada en el desenvolupament i, en conseqüència, enfocada cap a l'assoliment dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) obre nous espais d'ensenyament i aprenentatge universitaris. En aquesta línia, un dels estudiants participants en el programa argumenta el següent:

Si la idea és un projecte en què el pilar és l'aprenentatge servei, llavors ja no pot anar més enllà. És que l'aprenentatge servei, la màxima limitació que té és el servei, i és la més complicada i és la que moltes vegades no es donarà (...) (EEM1, 473:475). La meua única resposta és que s'ha d'anar més cap a la cooperació i la filosofia de l'aprenentatge servei... S'ha de posar el pilar en la cooperació per ajudar a pujar més l'aprenentatge servei (EEM1, 497:499).

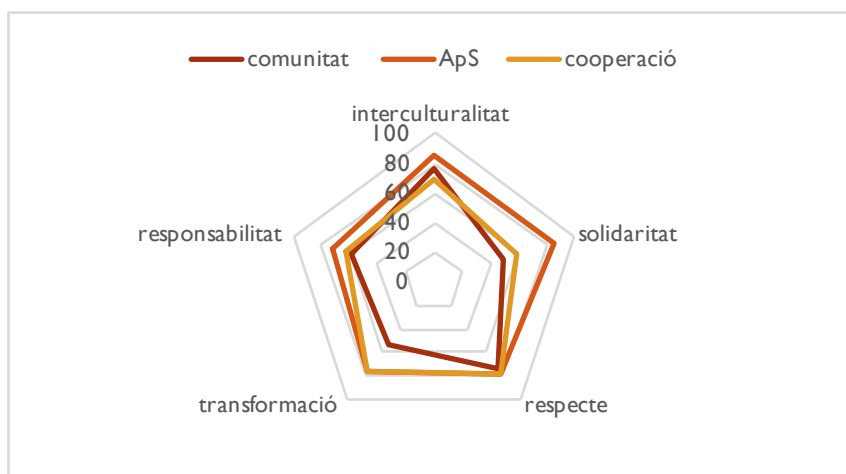
En la línia de les respostes anteriors en el qüestionari es pregunta sobre la motivació principal per participar en un projecte d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament. Com es pot observar, la motivació principal per participar en un projecte d'aprenentatge servei en cooperació al desenvolupament és principalment una motivació professional amb un percentatge de gairebé el 68% de respostes afirmatives. El 30% respon que la motivació per participar en un projecte d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i solidaritat és una motivació més aviat personal, com pot ser conèixer una altra cultura, viatjar, etc., tal com es descriu en l'anàlisi qualitativa.



Gràfica 13. Motivació professional «Els somriures dels casals».

Davant els resultats obtinguts s'observa una relació en la resposta sobre la motivació professional i la necessitat de generar confiança amb la comunitat per crear una relació adequada.

Per acabar, hem volgut comprovar quina variable és més afavorida de les accions dels tres eixos d'anàlisi proposats.



Gràfica 14. Eixos d'anàlisi i variables del programa «Els somriures dels casals».

Vegem que l'aprenentatge servei és el que més incentiva la interculturalitat i la solidaritat per un igual, seguit del respecte, la transformació i la responsabilitat. La cooperació incentiva el respecte, la transformació, la interculturalitat, la responsabilitat i la solidaritat, per aquest ordre. I el treball amb la comunitat incentiva la interculturalitat, el respecte, la responsabilitat, la transformació i, per acabar, la solidaritat. Com s'observa amb la participació en projectes d'aprenentatge servei, en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat s'incentiva sobretot la interculturalitat, amb un 84%, i la solidaritat, amb un 86%, a través de les accions de l'aprenentatge servei; el respecte, amb un 78%, i la transformació, amb un 76%, amb les accions de la cooperació; i la interculturalitat, amb un 76%, i el respecte, amb un 73%, amb el treball amb la comunitat.

**Per concloure**, direm que en l'anàlisi del segon cas ens trobem davant de molts elements i aspectes que són coincidents amb el primer estudi de cas. Refermant les nostres percepcions, l'anàlisi quantitativa en moltes ocasions corrobora molt més la percepció de la investigadora, amb la qual cosa permet arribar a una sèrie de conclusions, que, malgrat la diferència temporal dels estudis desenvolupats, són permanents en el temps. Sobretot ressaltem els resultats obtinguts sobre els aspectes i elements que més s'incentiven en un projecte d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament amb un treball centrat amb l'apoderament de la comunitat. Es conclou que l'aprenentatge servei i el treball amb la comunitat incentiven el desenvolupament de la interculturalitat, com una de les eines per comprendre i reconèixer l'altre. La solidaritat és un dels valors que més es desenvolupa i que genera compromís i implicació social a través de les accions de l'aprenentatge servei. El respecte en les relacions, el treball, etc., recíproc tant en els estudiants com en la comunitat, es veuen millorats a través de les accions de la cooperació i del treball amb la comunitat. I la transformació social, encara que no sigui immediata, es veu incentivada per les accions de la cooperació. Especial menció farem a les diferents opinions recavades en els docents i els estudiants sobre un treball necessari amb la comunitat per part dels docents i, en canvi, els estudiants creuen que és més important treballar a través de les eines que ofereix la cooperació, fins i tot l'aprenentatge servei.



Imatge 21. Moments del servei (2015-2016).

## **RESULTATS I CONCLUSIONS**



## CAPÍTOL 8. AFINITATS I PARTICULARITATS DELS CASOS

### INTRODUCCIÓ

A continuació i per acabar la part empírica de la recerca comparem els casos per descriure i interpretar les afinitats i particularitats que es consideren més rellevants i aporten informació per a l'anàlisi. La comparació la durem a terme a partir dels components de l'acció educativa de l'aprenentatge servei: estudiants, docents i comunitat en el marc universitari en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament.

Per abordar les afinitats i particularitats que s'han trobat en els dos casos hem elaborat una matriu en el qual s'observa des de l'acció educativa de l'aprenentatge servei les similituds i diferències. En la matriu es revelen les afinitats trobades entre els dos casos, les implicacions per la universitat en el programa i docència que se subdivideix en la gestió universitària, la metodologia emprada per una correcta inserció a la comunitat, la formació dels estudiants, i per últim les implicacions docents. Abordarem els components similars que sorgeixen en els estudiants que han participat en les experiències. I per acabar obtindrem aquells aspectes afins en els dos casos relacionats amb la participació de la comunitat en els projectes d'aprenentatge servei. La comparació dels casos obre la possibilitat de veure les particularitats de cada cas, que també s'analitzen a través dels mateixos supòsits.

	PROGRAMA-DOCÈNCIA	ESTUDIANTS	COMUNITAT
<b>AFINITATS</b>	<p><b>UNIVERSITAT</b> Millora de la responsabilitat social universitària Internacionalització de la universitat Rigidesa d'estructures universitàries per a la implantació</p> <p><b>METODOLOGIA</b> Treball en equip, interdisciplinari i transdisciplinari Confiança i relacions interpersonals La coordinació i els grups intermedis La connexió estudiants-comunitat</p> <p><b>FORMACIÓ</b> Interculturalitat i ciutadania Drets humans Justícia social Metodologies participatives Els sabers comunitaris Reflexió-avaluació</p> <p><b>ACOMPANYAMENT DOCENT</b> Docent com a facilitador d'aprenentatge Investigació del desenvolupament de la persona i transferència de coneixement</p>	<p>Impacte cultural, social, emocional Les cultures ancestrals vers el món occidental Cert exotisme en la participació Espai d'aprenentatge interdisciplinari L'autoconeixement de les habilitats i capacitats pròpies augmenta l'autoestima i la presa de decisions Desenvolupament d'intel·ligències múltiples Servei de qualitat Reflexió-autoreflexió: solidaritat Participació, implicació i compromís Presència consciència justícia social Agents de canvi social Motivació professional</p>	<p>Visió holística i integral de la intervenció (dels estudiants de treball social) Apoderament comunitari Reticències a mostrar obertament la cultura i la llengua ancestrals Comprensió dels interessos de les institucions universitàries Complexitat per trobar l'equilibri entre el món ancestral i l'occidental Les necessitats de la comunitat Coreponsabilitat Presència de consciència del rol de la comunitat Reconeixement de la seva identitat en la inserció en una societat global</p>
<b>PARTICULARITATS</b>	<p>Pràcticum de treball social aplicable a altres disciplines Elaboració d'un itinerari formatiu Gestió universitària dels recursos humans i econòmics Transdisciplinarietat i transferència de coneixement</p> <p>Programa transversal interdisciplinari universitari Foment dels ODS Formació contextualitzada Estudiants protagonistes de les accions Treball en equip i aprenentatge interdisciplinari</p>	<p>Pràctiques professionals Necessitat formativa abans de les pràctiques Creació material pedagògic: treball interdisciplinari</p> <p>Projecte d'aprenentatge servei voluntari Més autonomia dels estudiants Desenvolupament de competències enfocades a món laboral Sentiment de felicitat i llibertat</p>	<p>Conceptualització del soci comunitari Intrusisme cultural de les universitats Comunicació intercultural Assimilació cultural Les xarxes comunitàries Paraigua institucional facilitador de processos</p> <p>Apoderament dels joves i presa de consciència de les capacitats Estigmatització del col·lectiu amazic Flux migratori cap al nord del país o l'estranger</p>
<b>CAS 1</b>			
<b>CAS 2</b>			

Taula 36. Afinitats entre el «Programa de suport a l'EIB a les escoles de l'Alto Bio Bio a Xile» i «Els somriures dels casals».  
Font: elaboració pròpia.

## **8.1. AFINITATS ENTRE EL «PROGRAMA DE SUPORT A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL BILINGÜE DE LES ESCOLES RURALS DE L'ALTO BIO BIO» A XILE I EL PROGRAMA «ELS SOMRIURES DELS CASALS» A LES ESCOLES RURALS DEL MARROC**

### **8.1.1. Punts d'encontre en els programes i la docència de les dues experiències**

#### **IMPLICACIONS PER LA INSTITUCIÓ**

##### **Millora de la responsabilitat social universitària**

La responsabilitat social és un deure i obligació de la universitat per oferir una educació de qualitat més propera a les necessitats de l'ésser humà que generin compromís social en l'aprenentatge i en l'acció. L'objectiu acadèmic principal dels programes és formar estudiants responsables i compromesos, promovent la consciència sobre la justícia social, motivant-los a esdevenir agents de canvi i transformació social per mitjà de la prestació d'un servei a la comunitat abordant les necessitats socials detectades. La metodologia de l'aprenentatge servei és l'eina de relació entre la universitat i la societat, una de les idees principals de la responsabilitat social universitària que queda recollida en els acords necessaris per facilitar l'elaboració i execució dels programes a territori, a través d'un conveni. Les aliances entre universitat i la comunitat creen suficient coneixement per executar els projectes, connectant les accions socials destinades a la formació, l'organització, la gestió, la intervenció i el servei dels estudiants. El contacte amb la realitat social es proporciona a partir del coneixement dels experts de la intervenció al territori combinat amb el coneixement acadèmic, teòric i pràctic que facilita la universitat.

##### **Millora la internacionalització de la universitat**

La participació en programes d'aprenentatge servei internacional servei significa engegar processos d'estudi sobre la relació i la connexió entre els estudiants, els docents i la comunitat que compromet atendre les diferències socials i culturals de les universitats participants, a més d'atendre i comprendre les cultures ancestrals comunitàries. Els programes donen resposta a estudiants que desitgen participar en un projecte d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat per oferir un servei a la comunitat, alhora que col·laboren a enfortir llaços internacionals interuniversitaris i/o amb entitats socials i del tercer sector.

##### **Rigidesa d'estructures universitàries per a la implantació dels programes**

És determinant per a l'execució de programes innovadors comprendre i establir ponts de relació amb les línies estratègiques universitàries, els objectius acadèmics, l'aplicació del servei i els aspectes organitzatius en què es reconegui la tasca docent i acadèmica, amb la finalitat de contribuir a una millor vinculació de la universitat i la societat, i donar resposta als agents participants. La rigidesa i carència d'estructures universitàries per desenvolupar projectes d'aprenentatge servei i projectes internacionals, apropiades per a la gestió de programes comporta un desgast docent en la planificació, execució al territori, avaluació, gestió, etc., que dificulta la continuïtat dels programes. Els obstacles principals són la concepció ideològica, la responsabilitat de la universitat i



la validació del rol educatiu de la comunitat. La inclusió curricular de metodologies d'ensenyament-aprenentatge innovadores a l'educació superior, veiem que, al cap i a la fi, respon a la voluntat política i organitzativa de la institució que determina la continuïtat de les propostes dels docents.

## **IMPLICACIONS METODOLÒGIQUES**

### **Treball en equip i interdisciplinari**

La participació dels estudiants i de la comunitat és més efectiva a través del treball en equip i interdisciplinari. Obre la possibilitat del treball col·laboratiu amb la comunitat, s'avança en la tasca conjunta, millora les habilitats i destreses dels estudiants, les pròpies i d'altres disciplines. El grup es cohesiona per a la consecució d'un objectiu comú. El treball en cooperació interdisciplinari obliga a posar en joc, defensar i valorar els coneixements i creences personals i l'aprenentatge de cada una de les disciplines. Alhora, crea condicions per apujar l'autoestima, l'autocontrol i respondre a la frustració dels estudiants. Els espais d'aprenentatge interdisciplinari ofereixen l'oportunitat de participació a diferents disciplines universitàries per igual alhora que s'acullen les accions voluntàries que puguin ser una aportació al projecte, avançant en la idea que la intervenció i el servei ha d'anar més enllà de les disciplines acadèmiques, abordant les necessitats de les poblacions des del coneixement conjunt de la comunitat i la universitat en benefici d'una solució més global. Aquest tipus d'enfocament és un avantatge que permet l'afiorament de les capacitats i habilitats de diferents perfils professionals que podrien exercir cert lideratge en el projecte, emergit durant la formació, però sobretot durant el servei, oferint una mirada més integral de les accions.

### **Confiança i relacions interpersonals**

La construcció de confiança bàsiques afavoreix la convivència i la cohesió del grup, fomenta les relacions interpersonals tant a l'interior dels equips com a les xarxes relacionals establertes a la comunitat. Les accions s'entrellacen constantment amb la idea que tots sortim beneficiats de l'experiència. L'element que més contribueix és la distribució de responsabilitats i l'establiment de rols a l'interior de l'equip, incentiven espais per la presa de decisions i la solució de problemes, estimula el creixement local i permet trobar l'engranatge per complementar els diferents coneixements latents en l'experiència. És en la coneixença del territori i la realitat social d'intervenció quan els estudiants adopten un rol més actiu i les accions del servei es tornen més significatives, es descriu en el treball conjunt el desenvolupament d'actituds de respecte i d'empatia cap als altres.

### **La coordinació i els grups intermedis**

L'organització preveu la figura del coordinador/a, destacada per una major responsabilitat i compromís amb el servei. S'organitzen equips intermedis per encarregar-se dels estudiants, la intervenció i el servei a les comunitats. La inclusió d'estudiants que un cop han acabat els estudis volen incorporar-se com a professionals o voluntaris aporten coneixements molt valuosos sobre el servei, el funcionament de la universitat i el territori.

## Connexió estudiants i comunitat

El contacte directe dels estudiants amb la comunitat obre possibilitats d'aprenentatge molt superiors a la formació rebuda a les aules. La forma d'establir nexes amb la comunitat a través la investigació-acció-participativa permet aportar solucions als diferents problemes socials sorgits durant el servei. La IAP facilita processos per l'elaboració del diagnòstic participatiu, que acompanyada de l'acció social dels professionals de l'entitat i docents, millora la planificació i l'acompanyament en el procés de desenvolupament comunitari orientant les noves propostes a la transformació de les condicions socials existents. L'oportunitat de descobrir situacions de conflicte i de vulnerabilitat dels drets humans proporciona espais de reflexió, de presa de decisions i accions conjuntes entre comunitat, estudiants i docents. Amb aquesta forma de treball s'adverteix un cert apoderament dels estudiants en l'acompanyament en el procés de canvi i d'apoderament comunitari, descobrint les capacitats i habilitats pròpies i per convertir-se en agents de canvi social, animant els membres comunitaris a responsabilitzar-se del seu propi canvi davant les evidències.

## IMPLICACIONS FORMATIVES

### Interculturalitat, drets humans, metodologies participatives i reflexió

Les noves accions constitueixen un esforç formatiu dirigit als estudiants amb una inversió de recursos humans, econòmics i de temps abans de du a terme el servei. La formació prèvia al servei fa avançar en les accions proposades perquè es facilita el coneixement de la realitat des de la perspectiva teòrica, i s'atorga als estudiants certa tranquil·litat dels coneixements i conceptes específics sobre la temàtica d'intervenció i les comunitats. Una vegada els estudiants estan ben formats i informats adquireixen un rol més actiu i assolixen un sentiment de pertinença al grup amb objectius comuns de treball. Les implicacions formatives principals giren al voltant de la interculturalitat, les metodologies participatives i la reflexió.

---

**Interculturalitat**, se centra en dues dimensions, una interna i l'altra externa. L'educació per una ciutadania intercultural concep la relació produïda entre els grups i la confluència dels diferents mons. En la dimensió interna es treballen conceptes com la integració, l'adaptació, la inclusió, els prejudicis i estereotips, que en general ajuden a obtenir una convivència harmònica entre els membres de l'equip. La dimensió externa s'enfoca en les influències de les polítiques socials públiques nacionals i internacionals, la influència de la cooperació, la distribució de la riquesa, les igualtats i desigualtats socials, la justícia social, els drets humans dels infants i de les dones, el treball social des de la multiculturalitat i la interculturalitat. La formació ciutadana intercultural pren sentit quan es posa en pràctica el servei i s'interactua amb els infants i joves de la comunitat per afrontar diverses realitats, així com els continguts interculturals com l'alteritat i la igualtat, per adonar-se dels prejudicis i estereotips propis. En la connexió entre els aprenentatges previs i la realitat es destaca que la formació en drets humans en l'àmbit de la cooperació és una de les bases per oferir un servei adequat.

---

Les **estratègies metodològiques i pràctiques** es dirigeixen a la immersió professional al territori a través de metodologies participatives, identificant el rol desenvolupat. Les diferents mirades interdisciplinàries i els sabers comunitaris juguen un paper clau per saber fer un diagnòstic comunitari. Aquesta forma de procedir aboca a deixar fer, un aprendre fent a través de les accions i les reflexions que generen nous espais d'aprenentatge contribuint a l'adquisició d'aprenentatges diferents dels lineals i tradicionals de la universitat.

---

---

La **reflexió** és un component que forma part de totes les etapes del programa, s'estructura en tres moments clau: abans, durant el projecte i la reflexió final, aquesta última fase amb caràcter d'avaluació. La idea és que els estudiants reflexionin sobre els aprenentatges previs, les accions i els aprenentatges obtinguts de les accions i vivències. A través de la reflexió es millora els aprenentatges i els objectius curriculars del servei, connecta la pràctica, la teoria, els aprenentatges i el servei. Proporciona als estudiants aprenentatges significatius que els ajuden a prendre consciència de les circumstàncies, esdeveniments, vivències viscudes, les desigualtats i les oportunitats per a una transformació social. L'espai es configura com un espai crític en què afloren qüestions relacionades amb la praxi professional desenvolupada a les comunitats, emergeixen problemes o dilemes ètics sobre la professió, sobre la funció de la cooperació, les necessitats detectades i la inclusió de la mirada del treball comunitari en la metodologia de l'aprenentatge servei.

---

Taula 37. Continguts dels blocs de formació en programes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament.

Font: elaboració pròpia.

## IMPLICACIONS DOCENTS

### El docent com facilitador d'aprenentatge

Durant els processos d'ensenyament-aprenentatge el docent viu adaptacions constants a situacions desconegudes durant la pràctica, la reflexió i la investigació. El docent mostra humilitat per reconèixer l'aprenentatge produït que l'obliga a afrontar situacions d'incertesa en el transcurs dels projectes en contextos de vulnerabilitat social, amb cultures, codis i cosmovisions diverses, superant el rol de bon professor i la concepció tradicional d'aquest. Que l'estudiant passi a ser un agent actiu i responsable del seu procés d'aprenentatge atorga al docent un rol de guia i facilitador per ajudar a aflorar les intel·ligències, capacitats, habilitats i valors dels estudiants. Els estudiants necessiten un facilitador i guia que acompanyi la construcció del seu saber a través d'exemples, experiències concretes, que siguin realistes amb la inclusió de diversos coneixements. La capacitat acadèmica del docent es complementa amb característiques i habilitats socials, comunicatives i relacionals per comprendre situacions i reaccions durant el procés viscut. Significa una oportunitat de creixement en què entren en joc els sabers comunitaris i la seva funció educadora, els aprenentatges globals i la necessària mirada integral i holística per combatre les dificultats com la distància física, cultural i les relacions interpersonals sorgides en les relacions d'interculturalitat a l'interior dels equips universitaris i en el servei al territori. L'acompanyament dota de sentit les emocions, percepcions de les diferències entre les cultures ancestrals i el món occidental, l'impacte cultural, social i emocional. En l'espai d'acompanyament surten a la llum les necessitats dels estudiants i de la comunitat a propòsit del servei, per abordar-les i conscienciar-se de la seva existència. La identificació de lideratges emergents i la potencialitat d'alguns participants de l'experiència comporta observar aquelles persones que per les seves característiques es configuren com a possibles líders del programa tant de la comunitat com dels estudiants amb la finalitat de donar continuïtat al projecte o millorar el servei.

### Investigació del desenvolupament de la persona i transferència de coneixement

L'estudi dels elements que intervenen en el servei obre nous espais de reflexió i recerca sobre les connexions produïdes de la unió de metodologies participatives que fomenten el coneixement de la realitat amb la intenció d'acció social comunitària, el treball en equip inclusiu de professionals,

estudiants i comunitat orientat a la transferència de coneixement i a la transformació. Trobar l'equilibri davant la complexitat de posar en relació els diversos elements esmentats suposa constituir un eix metodològic que inclogui en la metodologia els sabers ancestrals comunitaris, el coneixement i la gestió universitària. Es preveu prosseguir cap a la investigació social comunitària com una aportació a la transformació social, es destaca com un dels principals valors de treball la solidaritat entre els pobles per al desenvolupament humà i la sostenibilitat.

### **8.1.2. Identificació dels elements similars que incideixen en els estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament en les dues experiències**

#### **Impacte cultural, social, emocional**

La trobada entre diferents mons i cultures entesa com a confluència d'idees i cosmovisions en relació, a priori, es presenta com l'oportunitat de viure noves experiències i nous aprenentatges tant personals com professionals. A mesura que s'aprofundeix en l'anàlisi es detecta un fort component emocional que respon, essencialment, a elements més aviat personals, expectatives o vivències, que genera cert impacte rebut de xoc social i cultural d'interrelació amb les comunitats i la relació multidisciplinària produïda durant els primers contactes entre els membres de l'equip. L'impacte provocat té a veure amb el fet de desmuntar les concepcions prèvies dels estudiants quan s'adonen dels seus propis prejudicis i estereotips. Per altra banda, descobrir la vida, els valors, principis i els sabers ancestrals significa incorporar aprenentatges exòtics que provoquen cert enamorament dels estudiants de les cultures originàries. A vegades, de forma inconscient es creen expectatives, interessos i necessitats concretes, que en moltes ocasions són difícils de cobrir, de manera que comença un procés maduratiu sobre l'experiència viscuda. Es perfila un estudiant que mostra la inquietud de participar en una experiència similar que té un cert perfil personal que cerca, ja d'entrada, els valors socials. S'observa que alguns estudiants presenten carències emocionals, socials i habilitats insuficients per afrontar situacions de vulnerabilitat social impactant en altres països, que els permetin una inserció adequada per dur a terme les pràctiques professionals o un projecte d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat, tot i rebre la formació adient sobre el context, la intervenció i el servei. La inclusió de perfils no sensibilitzats amb la temàtica sovint afecten la qualitat del servei i a vegades també el dificulta. En l'acció educativa és important considerar la interpel·lació que produeix als estudiants que no estan avesats a la reflexió crítica, analítica i propositiva per acompanyar-los en el seu procés educatiu. És necessari definir uns criteris per conscienciar als estudiants de la importància d'establir empatia i comprendre situacions complexes abans de participar en els projectes, perquè una mal entesa solidaritat pot fer fracassar els programes.

#### **Els valors de la solidaritat, la reciprocitat i la consciència social**

Durant les etapes reflexives es pren consciència d'haver assolit alguna competència personal o professional que es desvela i s'interioritza com a aprenentatge produït de vivència, que normalment s'interioritza a la tornada als països d'origen quan es confronta amb la realitat quotidiana. El poc coneixement que es té sobre la diversitat, en general, i en concret de les diferents realitats

socials i culturals existents provoquen una inefable explicació de l'experiència, els sentiments i valors que se'ls desperten. Es revela una progressiva comprensió sobre els valors adquirits en un procés d'autoreflexió, es reconeix i respecten altres realitats, els valors de les comunitats, les creences, els ideals espirituals, les cosmovisions dels altres. S'identifica com un valor afegit el treball amb les comunitats dels pobles originaris i el descobriment de la cultura ancestral, fins i tot, en algunes ocasions ha significat donar sentit a les seves vides simbolitzats en sentiments de felicitat i la llibertat. La solidaritat i la reciprocitat es desperta de manera espontània amb la participació voluntària i altruista, col·laborant en el projecte d'aprenentatge servei més que la conceptualització de la cooperació al desenvolupament. Es creu que la relació que es produeix en l'estimulació dels valors provoca una consciència més social de les situacions viscudes que incentiva principalment la participació, la responsabilitat social, l'emprenedoria, la reciprocitat i el respecte a la dignitat de les persones, l'amistat, la convivència, l'altruisme i la solidaritat, entre altres, i es produeix un canvi progressiu, personal i professional. Ressorgeix i es redescobreixen valors i actituds com ara el respecte i el reconeixement de l'altre que desemboquen i repercuteixen en les seves vides, cosa que els desperta el neguit de la participació i vinculació a qüestions de caràcter social.

### **Agents de canvi social**

Del contacte amb una altra cultura brota un procés d'obertura de les ments, d'obertura a noves idees i de superació de prejudicis preconcebuts. La inevitable comparació entre les cultures ancestrals i les cultures occidentals provoca canvis d'actituds dels estudiants que tenen a veure amb una major participació, implicació i compromís en el projecte. Els impactes, l'assumpció de nous valors, les circumstàncies, esdeveniments i vivències viscudes fan prendre consciència de la realitat social local i també global que s'encamina a un compromís més cívic i crític, que pot arribar a ser la llavor d'accions més transformadores dels estudiants. Engegar un camí de creixement personal i professional es relaciona amb la presa de consciència de la realitat que es viu, dels aspectes invisibles observats a la comunitat per fer-los visibles i tenir l'oportunitat de transformar-los. La vivència amb intensitat de l'experiència activa un sentiment de compromís, consciència social i més responsabilitat sobre la tasca iniciada. Alguns d'ells es vinculen al projecte uns quants anys participant des d'una altra perspectiva, i uns altres es dediquen professionalment a l'àmbit de la cooperació. La presa de consciència i justícia social comporta més consciència política i els posiciona en agents de canvi social, normalment per una decisió personal.

### **L'autoconeixement de les habilitats i capacitats pròpies proporciona apoderament**

Es diposita en cada un dels participants la responsabilitat dels seus aprenentatges i accions. El repte és obtenir prou capacitat d'afrontar amb esperit crític i caràcter propositiu les diferents accions. L'aprenentatge servei proporciona un major autoconeixement, més alta autoestima i apoderament. L'estudi i la coneixença de les situacions personals i col·lectives de la comunitat incentiva el sentiment de pertinença al grup i la presa de decisions. El rol protagonista i amb veu pròpia dels estudiants activa l'apoderament vinculat estretament a la millora dels coneixements, competències i habilitats que a voltes es tradueixen en un treball col·lectiu per la justícia social i ciutadania local i

global. L'activació de les intel·ligències personals i professionals descobertes recentment o amb poca consciència de tenir-les es manifesten gràcies a l'autonomia adquirida per proposar noves accions en els equips interdisciplinaris sentint-se més responsables de les accions i procurant una convivència intercultural responsable i solidària. Quan es comença a creure les capacitats d'un mateix es desperta un sentiment de més llibertat i de capacitat de decisió i proposició, es produeix l'apoderament i enfortiment ciutadà, comencen emergir els lideratges.

### **Activació de les intel·ligències múltiples**

Es concreta el vessant més creatiu de les accions treballades en equip i amb caràcter interdisciplinari en un servei de qualitat i el disseny de productes creatius que afavoreixen la transferència de coneixement, alhora que exerceixen una funció de denúncia i sensibilització de situacions de vulnerabilitat social emergent.

### **Participació dels estudiants per una motivació professional**

Cada vegada més els estudiants busquen experiències d'aprenentatge que els motivin a descobrir si els estudis iniciats o possiblement finalitzats són els adequats per dedicar-s'hi professionalment. Els estudiants de carreres socials veuen en la participació un incentiu per obtenir destreses i habilitats que puguin incorporar en el seu futur professional. De forma addicional a la motivació professional els estudiants participen en els projectes per ampliar les competències personals i professionals despertades o adquirides en les diferents carreres. Tanmateix, durant la vivència coexisteixen les ganes de viure una experiència impactant i el fort component emocional despertat. No obstant això, els aprenentatges adquirits signifiquen incloure un bagatge individual que podrà ser aplicat professionalment.

### **8.1.3. Aspectes coincidents en les comunitats participants en els programes**

#### **Visió holística i integral de la intervenció o servei**

Els projectes d'intervenció comunitària en contextos complexos en països amb realitats distintes conviden a una aproximació a la comunitat a partir del diàleg amb la cosmovisió comunitària sense imposar la visió del món occidental. El treball comunitari és vist com una via per incentivar el desenvolupament local, els estudiants de treball social perceben situacions quotidianes durant el servei invisibles per a estudiants d'altres disciplines, aportant òptiques de treball diferents. S'exerceix amb aquesta habilitat cert lideratge a l'interior dels projectes per a la visió més integral del treball que es du a terme. El treball social, quan efectua la intervenció o servei, no té tan sols l'objectiu d'oferir un servei de qualitat a partir del seu coneixement disciplinari sinó que intenta copsar la realitat on treballa des de diferents perspectives per millorar la situació, alhora que destapa altres necessitats invisibles i esdevé un facilitador dels recursos necessaris per al desenvolupament del projecte i el servei al territori.

## **Reconeixement de l'altre com un igual**

La comprensió de les concepcions i cosmovisions d'altres poblacions és la comprensió de la diversitat, motivada per fer un treball de reconeixement de la identitat i de la diversitat cultural dels subjectes de la comunitat per apropar-se a la cultura. El resultat és l'obertura de les ments dels diferents col·lectius, el reconeixement mutu i la convivència democràtica d'estudiants i comunitat. Reconèixer l'altre com un igual i també el tracte horitzontal entre els membres de l'equip amaga dificultats que a vegades són font de conflicte, tot i comptar amb objectius comuns. Per crear el sentiment de confiança amb la comunitat cal deixar de conceptualitzar els membres de la comunitat com a beneficiaris per convertir-se en membres que formen part d'un equip. El canvi d'enfocament ocasiona progressos en els programes des d'una visió més transformadora, sobretot des de l'àrea relacional entre els membres de l'equip, en què les relacions es preveuen més igualitàries i horitzontals. La mirada relativa cultural és possible amb la inclusió en els programes de models organitzatius més propers a l'organització ancestral. El component cognitiu i emocional de la interculturalitat parteix de l'enfortiment i reconeixement de la identitat, admetent altres cultures desenvolupades d'acord amb la identitat de cada un, i no discriminant-la perquè siguin inferiors o superiors.

## **Apoderament comunitari**

El programa contempla que professionals i estudiants de diverses disciplines orienten i lideren els processos d'apoderament, vincle i participació comunitària en quatre elements fonamentals per a la intervenció social: la identificació d'una necessitat sentida, l'apoderament, el treball en xarxa i el treball amb els membres de la comunitat. El perfil professional del treball social preveu de manera integral i holística la realitat observada i compta amb la capacitat d'elaborar el diagnòstic social que facilita el procés, l'obertura d'espais de trobades, intercanvis i reflexions entre els participants. S'incideix bàsicament en les accions professionals en l'exercici de l'apoderament de les persones més vulnerables, perquè es mostrin capaços de potenciar els valors i principis propis de la professió tant a les persones a qui s'ofereix el servei com als integrants de l'equip. La condició d'acompanyament a processos de creixement individual i col·lectiu catalitza els processos d'apoderament, posicionant el treballador social com el professional amb habilitats i capacitats per creure en la persona i la comunitat i les seves capacitats de canvi, almenys a l'inici del servei, i fins que el col·lectiu agafi prou força per a l'autogestió. Es promouen aliances, es creen xarxes, s'enfoca la defensa dels drets humans i el treball en la desigualtat social des d'una perspectiva multicultural i intercultural, s'acompanya les persones i les comunitats en el seu procés de desenvolupament per abordar línies d'intervenció en l'àrea familiar o comunitària.

## **Reticències a mostrar obertament la cultura i la llengua ancestrals**

La resistència per mostrar obertament la cultura i la llengua ancestral és una constant que esdevé, principalment, per falta de comprensió de les aportacions metodològiques per fomentar l'ús de la llengua i la cultura, les relacions interpersonals basades en el respecte, l'horitzontalitat en les relacions i la coresponsabilitat en el projecte. És necessària la comprensió dels interessos de les institucions universitàries per part de la comunitat per iniciar la conciliació d'interessos individuals i col·lectius, aprendre a conviure entrant en diàleg entre les diferents cultures, cosmovisions i mons que entren en relació activant la comunicació intercultural.

## **Complexitat per trobar l'equilibri entre el món ancestral i l'occidental**

Tot i que la interculturalitat és vista com una opció de relació entre els equips i un instrument per a la intervenció i el servei a la comunitat, existeixen certes dificultats per la implantació dels programes a la comunitat. Els diferents estats de consciència sobre els prejudicis i estereotips durant el servei-intervenció, així com les relacions de poder visibles i invisibles aparegudes en les relacions internes comunitàries dificulten la intervenció i el servei. La situació descrita amaga força complexitat perquè es tracta de persones i col·lectius de diferents procedències, cultures i ètnies en la mateixa organització. La baixa autoestima dels membres de la comunitat i l'escassa valoració de la cultura i la llengua originària és també un motiu de complexitat. Tradicionalment, les comunitats pateixen diferents intervencions d'institucions universitàries, d'ONG i altres actors de la cooperació exercint certa violència cultural, obviant la saviesa comunitària. L'arrelada idea de dominació cultural a través de les institucions influeix en la percepció que es té de la universitat sobre els sabers de la cultura ancestral. Salvar l'obstacle requereix un treball intern i intensiu amb les comunitats per crear el sentiment de confiança i de grup. Alhora la complexitat per aconseguir l'equilibri entre la cultura originària i la cultura occidental es converteix en saviesa i aprenentatge per als participants. Es necessita actuar de forma pragmàtica per afrontar la realitat amb coherència. La gestió del grup intercultural causa esgotament a tot l'equip, motiu pel qual és necessari comptar amb tota mena de suport administratiu, econòmic, social, de voluntariat, de reconeixement acadèmic, etc. L'objectiu és prendre decisions a través d'acords i visions compartides per tots els membres. Per a les institucions és important des de l'enfocament de la previsió, la prevenció, la discussió i la negociació per millorar la relació. Per les comunitats és essencial tractar les necessitats.

## **Les necessitats de la comunitat**

Per oferir un servei a la comunitat adequat a les necessitats de la comunitat es requereix explorar la millor estratègia per vincular-se a les seves peticions. L'abordatge de les necessitats socials emergents significa fer visible la asimetria en el poder sociopolític i econòmic que caracteritza les situacions dels grups socials desfavorits. La concepció intercultural orientada a la transformació social explica una formació ciutadana que col·loca l'accent en l'apoderament cívic desenvolupant coneixements, punts de mira i habilitats per treballar col·lectivament per la justícia social. És necessari informar els participants de la importància de la presa de consciència crítica de la situació, de les dinàmiques socials, econòmiques i polítiques, per desenvolupar unes estratègies que els permetin reaccionar davant d'aquelles situacions no com a víctimes ni dependent d'altres sinó potencialment actius i amb capacitat de solucionar els seus propis problemes. La finalitat és que les persones i col·lectius desenvolupin habilitats cíviues necessàries per millorar per si mateixos les seves actuacions i afavorir el canvi social necessari perquè les situacions siguin més justes i equitatives.

## **Coresponsabilitat**

La interacció entre estudiants i comunitat, és una evidència de convivència ciutadana teixida a partir de les relacions socials. La forma de treball provoca un creixement de la comunitat, s'obtenen altres visions sobre el desenvolupament de la zona i de les persones que no és la tradicional. La combinació de les aportacions dels estudiants i membres de la comunitat propicia més compromís



i responsabilitat cap al servei i, en conseqüència, els membres de la comunitat se senten part de les accions desenvolupades al donar resposta a necessitats socials detectades. El repte proporciona espais rics de coneixements i experiències sobre les distintes problemàtiques existents a la comunitat. A través de la comprensió de les metodologies participatives i els diagnòstics comunitaris participatius es creen espais d'apoderament comunitari que milloren l'autoestima dels membres de la comunitat, el fet de prendre decisions els posiciona en uns estatuts de coresponsabilitat de les accions millorant la participació, la implicació i el compromís en el projecte. Tanmateix, es considera una font d'ensenyament-aprenentatge i una informació rellevant per millorar el programa en les línies d'intervenció i servei amb l'objectiu de crear nous estils de desenvolupament social i local. L'objectiu és la millora d'una forma més global del servei i les noves necessitats detectades amb una base de les actuacions que incentivi el potencial solidari de les persones, plural i ètic.

### **Presa de consciència del rol de la comunitat**

Si bé els programes no responen a totes les necessitats identificades al llarg de l'execució, sí que les accions representen un incentiu per a la continuació, es fan visibles situacions de vulnerabilitat dels drets individuals i col·lectius susceptibles de tractar-se des de la concepció ancestral de la distribució i gestió d'espais de la cosmovisió dels pobles originaris. Una vegada generada suficient consciència i confiança, la resposta de la comunitat és força positiva, anant més enllà de la proposta del servei. Per als agents comunitaris els aprenentatges rebuts són importants per sentir-se més ben preparats per a l'entrada en el món laboral, motivació principal per participar en el projecte. En veritat, el projecte més personal preval per sobre del col·lectiu. En aquest sentit, els docents i els responsables de l'execució dels programes proposen estratègies i accions personalitzades amb l'objectiu de conscienciació del seu rol a la comunitat, de la responsabilitat com a agent de canvi facilitador de la transferència de coneixement a la seva comunitat i de transferència dels processos de treball i creixement participatiu. Amb aquesta forma de treballar s'augmenta el sentiment de pertinença a un grup, i aflora un sentiment generalitzat de respecte i reconeixement cap a l'altra com un igual.

### **Reconeixement de la seva identitat en la inserció en una societat global i l'assimilació cultural**

La valoració de la cultura i el reconeixement de la seva identitat en la inserció en una societat global, la mateixa acció comunitària apoderant les persones i comunitats en risc de vulnerabilitat social, en què es ressalten els valors i el treball sobre la desigualtat des d'una perspectiva multicultural i intercultural, i el progressiu apoderament de la comunitat en el transcurs dels programes, s'intueix en una evolució cap a la recuperació del capital social i cultural comunitari, revertint en el procés escolar, familiar i comunitari. Representa una oportunitat per generar relacions més equitatives amb la societat, disminuint la discriminació per un efecte d'una major valoració de les cultures originàries. El valor de la persona és l'element clau de la intervenció per apoderar-se i millorar la seva autoestima, encara que es veu minvada pels efectes de l'aculturació, dipositant la responsabilitat de la continuïtat dels programes a les accions de la cooperació.

## **8.2. PARTICULARITATS DEL «PROGRAMA DE SUPORT A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL BILINGÜE DE LES ESCOLES RURALS DE L'ALTO BIO BIO» A XILE I DEL PROGRAMA «ELS SOMRIURES DELS CASALS» A LES ESCOLES RURALS DEL MARROC**

### **8.2.1. Diferències entre els programes i la docència en les dues experiències**

#### **Pràcticum de treball social i Programa transversal interdisciplinari**

La principal diferència és la relació dels programes amb el currículum, el primer cas, és a través del pràcticum de treball social i educació social, el segon, es relaciona amb un programa transversal que compta amb el reconeixement de 6 crèdits ECTS. El pràcticum en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament vehiculat per l'aprenentatge en un programa d'intervenció comunitària va suscitar un debat interuniversitari, en primer lloc, per l'oportunitat que representava dissenyar un curs vinculat al pràcticum, i en segon lloc, per la possibilitat de l'aplicabilitat a altres disciplines. La rèplica comportava un elevat compromís de l'educació superior a responsabilitzar-se de les necessitats educatives de la societat actual. En canvi, en la segona experiència la transversalitat del projecte obre la possibilitat de gran participació d'estudiants dels graus impartits de la Facultat d'Educació –treball social, educació social, pedagogia i mestres. El programa d'aprenentatge servei interdisciplinari i internacional és intencionadament planificat perquè hi participin els estudiants en totes les fases d'elaboració d'un projecte d'acció social comunitària en conjunt amb l'entitat, combinant diferents coneixements interdisciplinaris de diferents ensenyaments de l'educació superior i el voluntariat. L'objectiu és obtenir habilitats i destreses, promoure les relacions personals i interpersonals solidàries, proporcionar eines per als futurs professionals en la gestió de projectes interculturals, promoure el pensament crític i la justícia social per donar resposta a les necessitats de la comunitat i contribuir a la transformació social, des de la perspectiva dels ODS.

#### **Elaboració d'un itinerari formatiu i/o formació contextualitzada**

Formar part d'un projecte en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament, sigui en el marc del pràcticum o en un projecte transversal d'aprenentatge servei, incentiva l'obertura d'espais creatius d'ensenyament i aprenentatge. En el cas de les pràctiques professionals és la contrapart qui forma als estudiants per dur a terme el servei a la comunitat durant tres mesos, per conèixer l'altra cultura, les seves pràctiques i estils de vida, altres formes de funcionament, altres realitats socials, culturals, polítiques, d'organització i resolució de problemes, situacions, etc., disposant els agents socials per fer visible la realitat on es fa la intervenció i el servei. En canvi, la segona experiència es treballa en format de seminari durant un any i aporta elements per fer una formació contextualitzada sobre el territori, les accions i el servei basada en drets humans i drets dels infants, en ciutadania, interculturalitat i intervenció social, que durarà quinze dies.

#### **Gestió universitària i el treball en xarxa**

Un altre aspecte determinant per a la continuïtat dels programes és la gestió i suport administratiu i el treball en xarxa. Una major disposició de recursos i un treball en xarxa ric dota de mitjans per

a la manifestació artística tant d'estudiants com de la comunitat. En el segon cas, el finançament del programa és a càrrec de l'entitat i dels participants de l'experiència, els recursos es destinen íntegrament al servei, per bé que les manifestacions artístiques i la possibilitat d'incrementar les accions es donen quan es disposa de recursos externs i d'un treball en xarxa continu amb la comunitat.

### **La consolidació dels equips d'intervenció al territori**

En el primer cas, les pràctiques curriculars va a càrrec de la universitat xilena, la qual compta amb una vasta experiència dels professionals i docents sobre l'EIB. Amb tot i això, els diversos canvis estructurals de l'àrea d'intervenció territorial fa impossible reproduir projectes i malles curriculars d'altres sectors d'intervenció indígenes a les comunitats pewenches. La situació es presentava com una dificultat per a la intercessió universitària, que va requerir reprendre els contactes, establint noves relacions amb els agents comunitaris per part de la universitat catalana. Va implicar la redefinició de les accions per complir els objectius del programa, així com l'adaptació a les singularitats i costums de la zona amb l'objectiu de vincular el servei dels estudiants en pràctiques a les necessitats reals. Mentre que en el segon cas es preveu una progressiva inclusió i apoderament dels monitors locals en les tasques i les activitats del programa, després de rebre formació en diferents àrees com són l'aprenentatge de l'idioma i les relacions interpersonals.

### **Transdisciplinarietat i transferència de coneixement**

La diferència principal entre els casos la trobem en la recerca lligada amb la comunitat i als seus sabers. La trobada amb els diferents mons provoca a banda d'incerteses, oportunitats. A mesura que avança el programa s'incorporen els sabers populars i ancestrals com un element imprescindible en la formació dels estudiants. L'enfocament transdisciplinar entra a formar part de la metodologia del programa fonamentada segons la cultura i els coneixements ancestrals. En conseqüència de l'aprenentatge sobre els beneficis de la transdisciplinarietat, en el segon programa s'opta per incloure els diferents sabers possibles durant el programa perquè ofereix l'oportunitat d'ampliar els coneixements formatius de cada una de les carreres universitàries, fet que afavoreix l'obertura d'espais per veure un mateix problema o situació des de diferents mirades i punts de vista, entén altres formes d'aprendre per mitjà de compartir experiències i altres formes d'actuació professionals comunitaris.

## **8.2.2. Singularitats de la participació dels estudiants en les dues experiències**

### **Participació dels estudiants en el programa**

Les pràctiques professionals dels estudiants suposen viatjar a un país estranger durant tres mesos. Un cop a la universitat contrapart es prepara als estudiants abans de l'entrada a territori amb una formació específica sobre l'àmbit d'actuació i els encàrrecs de les pràctiques. La unió de la tasca encomanada als estudiants juntament amb la formació teòrica converteix el programa en un projecte d'aprenentatge servei. La metodologia, poc estesa en el món educatiu i menys encara en l'universitari arreu del món, comporta algunes dificultats d'introducció en les pràctiques. És més, la cooperació

es començava a estendre en el món universitari i l'educació per al desenvolupament definida en les dimensions d'aprenentatge, de la sensibilització, la formació, la investigació, la incidència política i la mobilització social era un concepte incipient. Aquestes circumstàncies obliguen una participació dels estudiants molt dirigida per part dels docents i professionals. En canvi, en el segon programa les dues estratègies educatives han avançat la seva conceptualització i vinculació en l'àmbit educatiu i també universitari, fet que convida al docent a proposar intencionadament la participació activa de l'estudiant perquè sigui protagonista de les accions per dissenyar el projecte de cada curs. Amb el suport dels docents i els responsables de l'entitat i algun membre de la comunitat s'elabora conjuntament un projecte d'aprenentatge servei d'acció directa des de la fase de detecció de les necessitats, disseny, planificació, difusió, execució i la reflexió-avaluació. Els resultats es recullen en un document final en què els estudiants proposen millores que revertiran en el projecte. Existeixen, però, diferents graus de participació ja que no tots els estudiants s'hi involucren de la mateixa manera, l'una no exclou l'altra sinó que es produeix des d'una participació simple fins a una metaparticipació. Es podria relacionar amb el fet de tenir més o menys compromís cívic en el servei i possiblement es vincula al perfil d'estudiant, les expectatives, idees preconcebudes i impactes rebuts.

## Desenvolupament de competències

La diferència entre els casos és substancial, en el primer cas sorgeix de forma gairebé natural la percepció del desenvolupament de les competències dels estudiants que participaven en el programa, aspecte que es considera prou rellevant per seguir aprofundint en el seu estudi. A continuació mostrem el quadre de competències desenvolupades pels estudiants que participen en el segon programa estudiat.

<b>Competències del pensament crític</b>	S'incrementen tot i la complexitat de les accions; per als estudiants formar part d'un projecte de cooperació internacional i compartir els sabers ancestrals és considerat com un valor afegit que proporciona coneixements sobre una realitat propera, s'obren les ments a altres idees, s'inicia un procés de nous pensaments que els ajuda a superar els prejudicis i els estereotips preconcebuts.
<b>Competències ciutadanes i de transformació social</b>	Es veuen millorades amb el descobriment de noves realitats i es posen en tensió els continguts locals i globals, els aprenentatges rebuts i els nous, es pren consciència i es comencen a comprendre les qüestions socials de responsabilitat ciutadana que els acompanyen fins i tot després d'haver viscut l'experiència.
<b>Competències interpersonals</b>	Es milloren sobretot les relacionades amb la comunicació i expressió per defensar els pensaments i les creences personals i professionals. La perspectiva social i vinculació al món social es comença a millorar, també les actituds més empàtiques cap als equips, així com el diàleg i la resolució de conflictes.
<b>Competències personals</b>	S'inicia un compromís més responsable d'esforç i constant. Després d'un procés reflexiu augmenta l'autoconeixement i autoestima manifestat en més apoderament, es mostren les habilitats personals i professionals. La connexió entre els aprenentatges previs basats en els drets humans és la base per oferir un servei adequat d'acompanyament al procés de canvi i d'apoderament a la comunitat. També la presa de decisions diposita la responsabilitat dels aprenentatges i les accions, es concep la interacció estudiant-comunitat com una forma de creixement humà per desenvolupar-se personalment i professionalment.

<b>Competència per a la realització de projectes</b>	Es desplega en la consecució de gairebé tots els ítems el treball en equip i empenta, implicació per planificar, organitzar i desenvolupar propostes; al llarg de l'estudi la proposta que els estudiants siguin protagonistes actius de les accions incentiva el desenvolupament de la competència.
<b>Competències professionals</b>	Es desenvolupa bàsicament en la comprensió de l'ètica del treball i habilitats professionals concretes pròpies de l'acció. En aquest tipus de projectes és important considerar l'ètica professional sorgida arran del servei, pel fet de tenir més consciència de les situacions viscudes al territori. L'ètica l'entendrem com un procés formatiu de cada un a través del tipus de relació que estableix la persona per prendre consciència dels seus deures i de les seves obligacions professionals. En la pràctica reflexiva els aprenentatges que emergeixen i critiquen les experiències i situacions produïdes donen lloc a noves incerteses i reflexions sobre la pròpia pràctica i sobre les actuacions que poden convertir-se en alguns casos en dilemes ètics quan s'afronten situacions divergents sobre la pràctica i en la qual poden entrar en joc diferents valors.

Taula 38. Competències desenvolupades en la participació en projectes d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament en el segon estudi de cas.

Font: elaboració pròpia.

### 8.2.3. Les diferents percepcions de les comunitats que participen en les experiències

#### Comunicació i diàleg intercultural

En les comunitats indígenes pewenches la conceptualització sobre l'alteritat i la consciència de la construcció social, cultural i històrica de l'ésser humà va ser útil per a la gravació del documental sobre l'origen de la vida pewenche. La inclusió de les noves circumstàncies va fer una vida més sostenible i més beneficiosa per a la comunitat. Es van superar les dificultats de la interculturalitat millorant el diàleg i la comunicació entre cultures, venent els estereotips i sent capaços d'abordar els conflictes sorgits de la trobada entre la diversitat cultural, associant conceptes com la igualtat, la llibertat, la construcció i el discurs ideològic. Es va col·laborar en la recuperació de la identitat del poble pewenche i es va contribuir a transmetre-la a les escoles. Ans, al contrari, a les comunitats amazigues la trobada intercultural té a veure amb un progressiu reconeixement de la tasca realitzada encara que els generi certa expectació, sobretot a les famílies i dones de la comunitat. La indefinició és una constant en el poble amazic, probablement motivada pel fort pes de la cultura, la religió i la carència de suport estatal en la implantació de polítiques públiques que beneficien els ciutadans. Contrasta la contínua manifestació d'agraïment d'algunes famílies, infants i joves de la comunitat.

#### Apoderament comunitari i presa de consciència de les capacitats

En el cas de les comunitats indígenes originàries pewenches la creació d'una metodologia integral d'intervenció sociolingüística de recuperació de les llengües originàries actua de forma paral·lela en tres àmbits: família, comunitat i escola. S'enforteix notablement l'autoidentificació dels maputxes-pewenches en la concepció d'una societat pluricultural i tolerant a la diversitat ètnica, garantint l'exercici ple de la ciutadania intercultural i respectant les diferències ètniques i de gènere. Al contrari, en la comunitat amaziga es perceben alguns canvis des de l'inici del servei que han augmentat a mesura que avança el programa en un major apoderament dels monitors locals que han vist l'oportunitat

d'establir relacions de poder diferents de l'interior de la comunitat i apoderar-se personalment. El cert és que la situació social i política del país, i la cultural i religiosa, influeix fortament en les possibilitats d'afrontar canvis més notoris davant el conjunt de mancances socials i econòmiques en un context invisible. No obstant això, es fa explícita la millora de les relacions intrafamiliars, l'apoderament dels joves i la valoració de l'educació com un mitjà de desenvolupament individual i col·lectiu. Durant la participació en els projectes, el treball amb la comunitat i l'aprenentatge servei incentiven majorment la interculturalitat, i el respecte és un factor que pren força rellevància a través de la cooperació i el treball amb la comunitat. S'observa que el treball amb la comunitat incideix molt més en aspectes vinculats amb les necessitats de la comunitat. Coincideix amb la percepció dels docents que amb el treball comunitari es poden obtenir resultats més beneficiosos que amb altres formes de treball.

### **La construcció i consolidació de les xarxes comunitàries**

La creació de la xarxa és un objectiu plantejat com una acció social intercultural orientada a un procés de desenvolupament social comunitari que es consolida en la Xarxa d'Educadors de l'Alto Bio Bio amb identitat cultural pròpia, obtenint un grau d'autonomia suficient per a la resolució de problemes comunitaris que incentiva la dinamització d'altres membres de les comunitats. No obstant això, es qüestiona si realment és efectiva, atès que novament incideix el procés d'aculturació, poc visible però assumit per la comunitat. Aquesta situació donaria explicació al motiu de la prioritització dels projectes personals i individuals abans que els col·lectius. En el projecte a les comunitats amazigues no es prioritza la creació de xarxes. Tot i que l'entitat preveu l'objectiu a llarg termini, es comencen a dilucidar canvis d'actituds en els joves de la comunitat i algunes aliances entre els monitors locals per a la continuïtat del servei. Des d'una concepció occidental sobre els beneficis de la creació de xarxes comunitàries, amb tota probabilitat, es contaminen la forma de fer i els sabers comunitaris. En aquest sentit, trobem pertinent saber la percepció que es té sobre les possibilitats de transformació social a través dels tres eixos proposats en la recerca. Majoritàriament es creu que les accions empresades des de la cooperació i l'aprenentatge servei propicien una transformació de la comunitat més que el mateix treball amb la comunitat. La resposta negativa dels estudiants que pensen que el treball amb la comunitat no afavoreix tant la transformació social confirmarien que els aspectes socials, culturals i religiosos poden fer endarrerir una transformació més real. La percepció dels estudiants entra en contradicció amb l'opinió dels professionals i docents que creuen que el treball amb la comunitat i l'apoderament és el que pot incentivar la transformació social.

### **Discriminació, violència cultural i estigmatització dels col·lectius**

En aquest punt es detecten diferències malgrat que en el fons responen a patrons de funcionament interioritzats de la violència i la dominació. En la intervenció comunitària ens adonem que el concepte intercultural és assumit per les comunitats indígenes per l'acció política de l'EIB xilena, que estipula la formació professional dels docents per treballar amb la població indígena. L'EIB, dissenyada bàsicament a partir de la concepció occidental, exigeix un discurs sobre la interculturalitat evidenciat a l'interior dels Programes d'EIB duts a terme a l'Amèrica Llatina. Concretament a Xile, la modalitat constitueix una forma reivindicativa de la població indígena com la més adequada

per a la formació educativa en els seus territoris malgrat que l'estat no afavoreix les demandes dels pobles originaris. Les relacions de poder establertes a l'interior de la comunitat, la violència i dominació cultural de l'estat xilè i la baixa autoestima de les comunitats condiciona en certa manera la consecució dels objectius marcats. L'actitud anteriorment descrita provoca la progressiva i inconscient assimilació de la cultura dominant en detriment del dret de les cultures minoritàries, incapaces de mantenir la cultura societària ancestral, transformant la cultura en un folklorisme cultural. En el segon cas es deixa constància de la vulneració permanent dels drets dels infants i de les dones a l'escola i a l'interior de les famílies per una cultura dominant patriarcal i de relacions violentes. D'una altra banda, la cultura dominant defuig de la diversitat cultural i social de la població amaziga, minoritzant-la davant la població arabo-musulmana, la qual exerceix una forta estigmatització cap al col·lectiu. Els anys sense organització visible de la comunitat amaziga en defensa dels drets com a poble originari deixa un camí planer per a l'homogeneïtzació dels pensaments, els comportaments i les actituds presents des de la creació dels estats-nació del segle XIX, afillats per la societat marroquina i socialitzats per l'escola en detriment dels drets de les minories. Són moltes i diverses les necessitats no ateses per l'estat marroquí, entre les quals, l'escassetat d'estructures socials i econòmiques o la manca de polítiques públiques tant educatives com socials en favor del desenvolupament de les zones rurals del país; ans al contrari, es prioritza l'entrada d'empreses privades estrangeres, les quals compten amb més capital econòmic i d'inversió, fet que entre altres fomenta un constant flux migratori cap al nord del país o l'estranger.

### **Paraigua institucional facilitador de processos**

Per du a terme les accions de l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament en l'àmbit universitari és important el suport estatal i institucional per incidir en la implantació de polítiques públiques que afavoreixin l'apoderament comunitari per a una millora del desenvolupament de les persones i la comunitat. L'emparament en un programa oficial i les xarxes subjacents auguren sostenibilitat al programa un cop s'acabi, dipositant la responsabilitat de la continuïtat del programa en les institucions. En el primer cas, els esforços tant institucionals com comunitaris per enfortir els trets culturals i lingüístics davant de la pèrdua del mapudungun es troben impulsats institucionalment pel *Programa Orígenes*, que proporciona els recursos suficients per a l'execució eficaç dels objectius del programa. El paraigua institucional facilita l'assentament de les bases d'un procés d'apoderament dels agents comunitaris en el sistema educatiu del Bio Bio, orientat a la construcció de la ciutadania intercultural, tot i la feblesa de la implantació de l'educació intercultural bilingüe i de les estructures politicoadministratives estatals per fer-les efectives. En canvi, el suport rebut en el segon cas sorgeix d'algunes accions de reforç i reconeixement de la municipalitat local amaziga que ajuda a valorar el sentiment de pertinença i d'identitat de cada un dels membres que hi participen i també de la comunitat. Malgrat la creació de l'*Institut Reial de la Cultura Amaziga* i els avenços sobre el reconeixement de la cultura i la llengua amaziga, el programa no es troba vinculat a cap línia estratègica de la institució, principalment perquè les accions d'agents externs no són benvingudes ni acceptades per les institucions governamentals, normalment de dominació àrab en l'àmbit social, cultural i econòmic.

## CAPÍTOL 9. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE LA RECERCA

### INTRODUCCIÓ

Finalitzem el treball doctoral amb el capítol de les conclusions que s'ha estructurat en tres apartats. En el primer apartat prendrem com a referència els objectius de la recerca i aportarem elements i reflexions que es desprenen de la present investigació que contrastats amb la literatura i els experts en la matèria d'aprenentatge servei i educació i cooperació al desenvolupament donen resposta a la pregunta inicial: *Quins són els canvis i els reptes que interpel·len la Universitat del segle XXI per oferir un ensenyament-aprenentatge de qualitat orientat al desenvolupament humà, social i sostenible, i quines implicacions comporten aquests canvis perquè donin resposta a les necessitats d'estudiants, docents i comunitat?*

Seguidament en el següent apartat descriurem les limitacions de la recerca i finalitzarem amb algunes propostes per a futures investigacions.

### 9.1. CONCLUSIONS DE LA RECERCA

Presentem les conclusions i reflexions més significatives obtingudes dels tres objectius generals dissenyats per dur a terme la investigació. Es dissenya un primer objectiu per proposar algunes *noves perspectives a les estratègies educatives com l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament per formar ciutadans compromesos, participatius i solidaris a l'educació superior*. El segon objectiu de la recerca vol identificar a través dels seus objectius específics metodològics, *els factors d'impacte que afavoreixen l'assoliment de competències en els estudiants que participen en projectes de cooperació al desenvolupament amb la metodologia de l'aprenentatge servei*. I per últim, el tercer objectiu vol *valorar de quina manera la intervenció social en els projectes d'aprenentatge servei contribueix al desenvolupament de les comunitats que participen en processos de canvi*.



### **9.1.1. Noves perspectives de l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament en la formació de ciutadans compromesos, participatius i solidaris a l'educació superior**

#### **Aportacions de l'aprenentatge servei per a la millora de l'ensenyament-aprenentatge i la vinculació a la comunitat.**

Al llarg de la investigació s'ha pogut constatar que la Universitat té deures i obligacions de responsabilitat cap a la societat. L'encàrrec és oferir una educació de qualitat propera a les necessitats de l'ésser humà que generi compromís social en l'aprenentatge i en l'acció abordant els problemes ètics i socials per ajudar a reflexionar, comprendre i actuar en la societat actual. Es desprèn de la investigació que l'aprenentatge servei quan entra en relació amb la Responsabilitat Social Universitària genera uns impactes positius i negatius dels quals n'és responsable, alhora que implica pensar d'una altra manera el rol social de la Universitat. Cal fer un esment específic en que l'harmonització i la gestió responsable dels impactes educatius, cognitius, laborals i ambientals que la universitat produeix en la societat són transformadors de la universitat i promouen el diàleg amb totes les seves parts —docents, estudiants i administratius— per superar, integrar i anar més enllà de la projecció social i el voluntariat de beneficència, convé insistir en l'establiment del nou rol administratiu de la universitat, doncs l'aprenentatge servei obliga a reconèixer el paper educatiu i acadèmic de l'administració central de la universitat que determina el clima ètic del campus perquè és objecte/subjecte permanent d'investigació i aplicació acadèmica, entrant en connexió directa amb les missions de la universitat. A tall de conclusió, l'aprenentatge servei en l'organització i el context institucional contribueix a la gestió ètica i intel·ligent dels impactes en l'entorn humà, social, econòmic i natural amb una clara projecció cap al desenvolupament sostenible del conjunt de la societat. En les iniciatives solidàries, es tracta d'introduir l'aprenentatge servei i les seves accions en la identitat de la institució, ha de partir d'un projecte educatiu institucional com a estratègia i no com activitats marginals docents, ha de garantir l'organització de projectes educatius per cooperar en el desenvolupament comunitari. No obstant això, identifiquem en l'estudi, que a efectes pràctics es requereix el reconeixement acadèmic de les accions dels docents a fi de contribuir a una millor vinculació de la universitat i la societat per donar resposta als agents participants. Les relacions entre universitat, entitat i contrapart al territori, faciliten el treball amb la comunitat i milloren la qualitat del servei, però la comprensió i acceptació real de la necessitat social s'aconsegueix de manera progressiva, en general, a causa dels esforços per a la implantació dels programes al territori, associats bàsicament a la voluntat del docent. Altrament, en la tasca educativa comprovem la necessitat d'espais d'acompanyament als estudiants i voluntaris en el seu procés d'aprenentatge i de vinculació amb la comunitat. La tasca docent es presenta complexa i requereix estratègies motivadores per a la construcció del coneixement a través d'exemples, experiències concretes, realistes i la inclusió de diversos sabers. En conseqüència, s'exigeix al docent un compromís en la seva tasca i ser un exemple del canvi social. Particularment, el docent es configura com el facilitador de la construcció, l'obertura d'espais i escenaris per acompanyar el procés d'aprenentatge dels estudiants, del desenvolupament de les intel·ligències i els valors, amb un caràcter reflexiu i investigador del docent en la pràctica, afrontant situacions d'incertesa en el transcurs dels projectes d'aprenentatge servei en contextos de vulnerabilitat social, amb cultures, codis i cosmovisions diverses, superant el rol de bon professor

i la concepció tradicional. De la mateixa manera, la reflexió, la investigació i l'aprenentatge gira al voltant de l'adaptació, el respecte i la humilitat amb un gran component vivencial i personal, en el que és necessari disposar de capacitats i habilitats acadèmiques, socials, comunicatives i relacionals per comprendre situacions i reaccions durant el procés viscut mostrant un grau d'humilitat perquè reconeix que l'aprenentatge realitzat no s'hauria produït en altres circumstàncies.

En veritat, conclouríem que la rigidesa i carència d'estructures universitàries dificulten les iniciatives innovadores dels docents i en conseqüència, es produeix un desgast en la planificació, la docència i l'execució al territori, avaluació, gestió de projectes per respondre a les demandes de la societat actual i a les missions de la universitat. Els resultats obtinguts de la investigació sostenen l'anterior argument, així com ho estimen els experts consultats en la matèria, malgrat que la literatura consultada excel·leix, en general, que el suport adequat permetria aconseguir les missions de l'educació superior per saber educar, formar, portar a terme intervencions i investigacions per contribuir al desenvolupament sostenible i a la millora del conjunt de la societat, proclamades a la *Declaració Mundial sobre l'Educació Superior en el segle XXI* (UNESCO, 1998, 2009).

Per acabar amb la importància de la vinculació de l'aprenentatge servei amb la responsabilitat social universitària, resumirem que ser socialment responsable a la universitat significa un canvi d'actitud, reorientar les pràctiques socials, una assumpció d'un marc crític enfront de la realitat social en totes les seves dimensions, institucionals, econòmiques, polítiques i socials. L'expressió més fefaent és un dinamisme que transformi les realitats humanes, reconeixent-les com a principi actiu. La responsabilitat social contribueix al fet que els ciutadans en els àmbits públics estableixin objectius i acords socials amb la finalitat d'introduir canvis en la societat i l'aprenentatge servei és el mitjà facilitador d'un projecte humà de reciprocitat i de justícia, en què la investigació té un paper important per a un desenvolupament humà, social, just i sostenible. L'organització ha de permetre els canvis estructurals acadèmics facilitant la reconciliació de realitats diferents i a vegades contradictòries per a la seva sostenibilitat i adoptar sense barreres els reptes d'apropar la universitat a la societat i l'aprenentatge servei contribueix a fer realitat els conceptes teòrics proposats.

En un altre ordre d'aportacions, l'aprenentatge servei proporciona noves relacions amb la comunitat, parlem d'una relació de socis comunitaris, de parthers. Amb l'aprenentatge servei es descentralitza el procés de l'aprenentatge, els actors exteriors participen en la formació acadèmica dels estudiants i la investigació, talment els actors de la comunitat universitària participen en les iniciatives de l'aprenentatge servei assolint aprenentatge basat en projectes socials. També conclourem que l'aprenentatge servei ens ensenya que és necessària la gestió social del coneixement, perquè la universitat té la concentració del capital intel·lectual necessari per incrementar el capital social i econòmic, i per tant, té l'obligació de respondre a una demanda social no satisfeta, sobretot, en els sectors amb poc accés a la informació amb l'objectiu d'obtenir una societat inclusiva de l'aprenentatge en un projecte humà de reciprocitat i de justícia per a un desenvolupament humà, social, global, just i sostenible, que respongui a la producció de coneixement.

Per altra banda, partint de l'aprenentatge servei com una estratègia educativa participativa i inclusiva, es constata que els estudiants s'apropien i participen en totes les fases del projecte assegurant resultats concrets d'aprenentatge, motivació, convivència i lideratge, garant de competències ciutadanes de l'estudiant perquè sàpiga actuar eficaçment cap a la cohesió social i la reducció de les desigualtats. En

definitiva, la proposta pedagògica permet incloure formes d'ensenyament-aprenentatge diferents de la tradicional que conté punts de contacte amb altres metodologies com l'aprenentatge col·laboratiu, l'estudi de casos i l'ABP. L'aprenentatge servei és un mètode actiu en l'ensenyament, una pedagogia en la qual els estudiants adquireixen una millor comprensió del contingut acadèmic aplicant coneixements i competències al servei de la comunitat.

En darrer lloc, pel que fa al treball en equip interdisciplinari els membres participants s'impliquen, es comprometen i es responsabilitzen molt més en les accions que duen a terme, en conseqüència els equips interdisciplinaris generen espais per a la presa de decisions i estimulen la participació responsable. La interdisciplinarietat és enriquidora per al grup, significa aprenentatge, convivència, gestió d'emocions i cosmovisions que es conjuguen en un mateix projecte. El treball interdisciplinari és una forma d'aprendre per mitjà de compartir experiències i altres formes d'actuació professional que obliguen a posar en joc i defensar els coneixements, creences personals i l'aprenentatge de cada una de les disciplines per defensar-les i valorar-les. Encara més, la complicitat dels diferents actors és necessària per conjugar els sabers latents de l'experiència demostrant que és imprescindible adoptar codis relacionals adequats per millorar l'educació i participació en l'acció. La confiança entre els equips provoca més participació i la cohesió del grup, l'element que més la nodreix és la distribució de responsabilitats i de rols a l'interior dels equips. La coordinació i la mentoria prenen rellevància en les accions del grup, en la presa de consciència i en l'autoresponsabilitat. Dels estudis es desprèn que la confiança fomenta les relacions interpersonals, i que en les relacions de proximitat afavoreixen les capacitats de la comunitat, els docents i els estudiants al voltant del fet de saber intercanviar recompenses entre els membres de l'equip, entrellaçant les accions, construint relacions horitzontals, promovent l'escolta activa, l'empatia i l'actuació amb humilitat per treballar conjuntament amb la comunitat activant les relacions i interconnexions entre el grup, promovent l'aprenentatge, el compromís i la implicació.

En definitiva, conclourem que l'aprenentatge servei es pot considerar una nova pràctica educativa que supera la filantropia, concebuda en terme de desenvolupament humà amb l'objectiu d'aprenentatge permanent en un servei solidari protagonitzat per estudiants i destinat a atendre les necessitats reals de la comunitat, és planificada d'una forma integrada en el currículum en funció de les necessitats d'aprenentatge dels estudiants.

### **Aportacions de la cooperació al desenvolupament per una educació per al desenvolupament humà, social i sostenible**

En els estudis es constata que l'educació per al desenvolupament es configura com una estratègia educativa a l'educació superior per aportar coneixements i visions necessàries en les actuacions que es poden dur a terme en els projectes de cooperació en l'àmbit universitari. L'àrea d'intervenció es caracteritza per multiplicitat de necessitats i per l'existència de problemàtiques que no són detectades en un primer moment, amplificant la complexitat de les actuacions perquè molt sovint la necessitat a tractar es perfila a mesura que s'ofereix el servei. La situació descrita ens fa arribar a la conclusió que en els projectes en l'àmbit de la cooperació és necessària una actuació pragmàtica per afrontar la realitat amb coherència i en defensa de la consciència crítica global que té per objectiu un treball conjunt, de respecte i empatia cap altre per prendre decisions a través d'acords i visions compartides de tots els membres.

L'estudi corrobora que la inclusió dels sabers comunitaris es presenta com una nova estratègia educativa que incentiva l'adquisició d'aprenentatges diferents dels lineals i tradicionals de la universitat. La interacció dels diferents coneixements inclou el saber individual, el col·lectiu, el multidisciplinari i el comunitari, es produeix la comprensió en el fet de desaprendre i aprendre coneixements de cada una de les persones de l'equip, integrant-los i construint un saber col·lectiu. El tipus de treball emprat ajuda a comprendre les situacions i problemàtiques en un context complex i intercultural, i contribueix a la formació de capital humà que complementa els sabers acadèmics. En conclusió els resultats de l'estudi demostren que la complementarietat de coneixements obre nous espais d'aprenentatge transdisciplinar en els espais de treball en equip per abordar les necessitats de les poblacions des de les contribucions acadèmiques i des de la comunitat en una intervenció més global, cosa que significa un salt qualitatiu en el servei i la intervenció. Les idees anteriors s'adrecen cap a la investigació comunitària com una aportació a la transformació social, en la que es destaca com un dels principals valors de treball la solidaritat entre els pobles per al desenvolupament humà i la sostenibilitat amb l'objectiu d'una millora social mitjançant la modificació d'estructures injustes, ineficients i irracionals, a través de programes que generin coneixement, formació en les persones i potenciació dels projectes.

En aquesta pràctica educativa sobre el desenvolupament humà és necessària un cert relativisme cultural i social per comprendre, sobretot, el concepte dels Drets Humans, concepte bàsicament instrumentalitzat per les societats occidentals. Es conclou que participar en un projecte de cooperació al desenvolupament implica atendre les diferències socials i culturals entre països, a més d'atendre i comprendre les cultures ancestrals. També implica i compromet als ensenyaments de l'educació superior a formar als estudiants, invertir en recursos educatius, humans, econòmics i destinar el temps adequat perquè l'entrada a territori no es consideri com un intrusisme institucional. Les experiències estudiades palesen la necessitat de la creació d'espais formatius diferents amb un treball molt més intens sobre la temàtica a través de seminaris sobre els aspectes emergents compartint els coneixements d'experts de diferents disciplines. És necessari el treball al territori a través de les pràctiques i el servei amb la finalitat d'una adequada inserció dels estudiants, no solament per conèixer la cultura, el context i el servei, sinó per endinsar-se en l'amplitud de la interculturalitat i defensar els drets i deures dels ciutadans en general.

### **Necessitats educatives per formar ciutadans compromesos, participatius i solidaris**

Al llarg de l'anàlisi es verifica que una formació humanística en l'educació superior milloraria els processos educatius i les accions del servei-intervenció. La introducció d'una mirada més social i inclusiva de principis ètics orientats a aconseguir uns valors i un bé desitjable per a la persona, els grups i la comunitat millorarien la formació dels estudiants repercutint a les seves actituds i accions. S'evidencia que la formació en una ciutadania activa, crítica, responsable i capacitada per defensar els Drets Humans i les responsabilitats socials conjugant l'aprenentatge interdisciplinari i sostenible, respectuós amb el medi ambient, disposa els estudiants en condicions per afrontar amb certa fluïdesa les situacions d'incertesa, crear aliances i coneixements suficients per executar projectes i programes connectant les accions socials destinades a l'organització, la gestió i la intervenció. D'una altra banda, l'educació en ciutadania intercultural en els projectes de cooperació i solidaritat obre espais per comprendre el projecte social i polític que amaga el concepte intercultural. Pel que fa a

l'aplicació al territori es responen qüestions i conceptes relacionats amb la connexió, la integració, l'adaptació, la inclusió, els prejudicis, els estereotips i les relacions de poder, elements que en general ajuden a obtenir una convivència harmònica entre els grups en la confluència dels diferents mons.

En definitiva la interculturalitat és un eix transversal d'actuació social en el servei i conceptualment en la relació entre els diferents actors participants per comprendre l'altre a partir de la diferència, s'aborden les necessitats socials emergents sorgides durant l'evolució del programa i s'enalteix la capacitat d'adaptació a noves situacions. Tanmateix, es requereix l'esforç de reconèixer la millor estratègia per vincular-se a les peticions de la comunitat, la confluència de diverses cultures i actors en els programes. Tot i això, es conclou que l'esforç de les accions prenen sentit quan es posa en pràctica el servei i s'interactua amb la comunitat afrontant diverses realitats i confrontant els continguts interculturals com l'alteritat i la igualtat, de manera que afloren els prejudicis i estereotips propis. És a través de l'aprenentatge servei que es proporciona l'espai apropiat per l'intercanvi cultural.

Afrontar reptes, oportunitats i dificultats vol dir comprendre'ls i crear aprenentatge. La reflexió crítica, fa créixer la consciència sobre la necessitat de lluita activa contra l'erradicació de la pobresa, els processos d'exclusió social i discriminació a l'interior de la comunitat local, entesa com la necessitat global i, per tant, de justícia social. A tall de conclusió, la reflexió s'estableix com a estratègia educativa per compondre aprenentatge significatiu que ajuda a prendre consciència de les circumstàncies, esdeveniments, vivències, les desigualtats i les oportunitats per a una transformació social quan es relaciona amb els continguts acadèmics apresos. Quan els estudiants posen en relació la teoria apresada en l'acadèmia i la pràctica inicien un procés maduratiu sobre l'experiència que comporta la comprensió que les seves accions contribueixen al desenvolupament humà, prestant més atenció al servei i a les activitats encaminades a conèixer les necessitats reals del territori i del servei a la comunitat i formar part de l'escenari en la realitat social d'intervenció. La reflexió-avaluació continuada posiciona als estudiants i a la comunitat en subjectes de les accions i en condició de plantejar millores com a eina d'aprenentatge. En veritat, la sistematització de la vivència permet la floració de qüestions relacionades amb la praxi professional durant el servei a les comunitats, sorgeixen problemes o dilemes ètics sobre la intervenció ètica de la professió.

En darrer terme, la comparació de les dues experiències indica que el Pràcticum és l'assignatura que aixoplugaria experiències similars a les estudiades, fen valdre la forma de treball que es du a terme entre universitats, entitats del tercer sector, ONG, etc. Conjugant aquestes dues variables podem concloure que si al concepte del pràcticum afegim la participació dels estudiants en totes les fases d'elaboració d'un projecte oferint un servei a la comunitat, significa per als estudiants una oportunitat d'aprenentatge més enllà de la formació tradicional rebuda a les carreres universitàries, incloses aquelles que tenen tradició de realitzar les pràctiques professionals. Contribueix a obtenir una vinculació millor al territori, a l'escenari d'intervenció i, en definitiva, al servei, que sorgeix d'una necessitat de la comunitat. En l'estudi s'arriba a diferents conclusions sobre els elements que formarien part de la integració al currículum:

- Comprovem que la inclusió de l'aprenentatge servei com a eina educativa en el pràcticum en l'àmbit de la cooperació vehicula la relació entre els tres actors que formen part de la metodologia a més de relacionar-se estretament amb les missions de la universitat.

- El pràcticum internacional de cooperació proposa relacions horitzontals i inclusives de les persones que formen part dels programes amb la inclusió de les savieses dels participants, els quals prioritzen el desenvolupament humà per a la transformació social dels pobles.
- La participació interdisciplinària és una de les millors opcions per realitzar un aprenentatge servei en cooperació internacional, avançant cap al concepte transdisciplinari.
- El concepte de desenvolupament humà i social de la persona es configura com un objectiu acadèmic i del servei.
- Per comprendre les situacions reals cal una educació conceptual i epistemològica basada en Ciutadania Intercultural i els Drets Humans.
- Cal una base metodològica basada en metodologies participatives (IAP) utilitzada per a una millor immersió en el territori i el coneixement de la realitat actuant a partir de l'acció social comunitària i orientada a la transferència de coneixement i a la transformació social.
- La reflexió sobre l'aprenentatge formaria part de l'autoconeixement i el desenvolupament de competències.

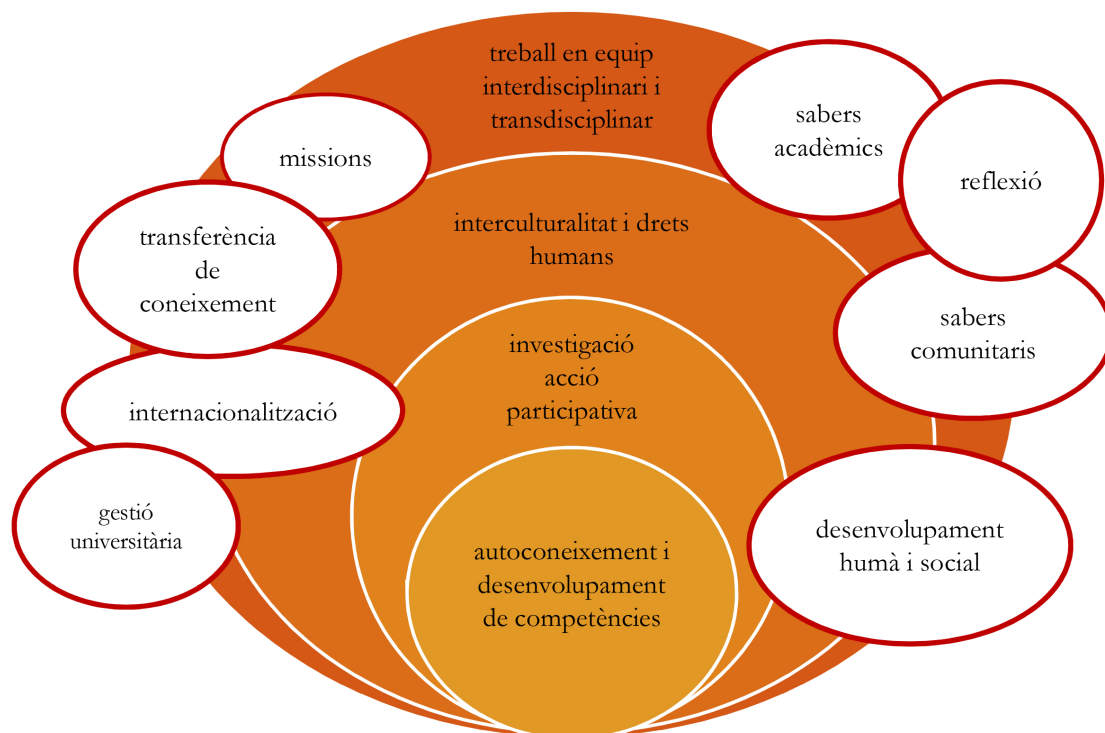


Figura 25. Components de les pràctiques professionals i els projectes d'aprenentatge servei internacionals.  
Font: elaboració pròpia.

### **9.1.2. Factors d'impacte que afavoreixen l'assoliment de competències en els estudiants que participen en projectes de cooperació al desenvolupament amb la metodologia de l'aprenentatge servei**

#### **Necessitats, motivacions i expectatives dels estudiants**

L'oportunitat de viure noves experiències i nous aprenentatges, tant personals com professionals, és impactant pel fet d'entrar en contacte amb altres disciplines i amb una cultura ancestral. Normalment, els impactes es reben una vegada s'entra en el context d'intervenció, atès que, en general, els estudiants senten la necessitat de viure una experiència impactant i motivadora que doni sentit a les seves vides i a la professió escollida, molt sovint el xoc cultural, social i emocional sobrepasa qualsevol previsió. A mesura que s'aprofundeix en l'anàlisi es detecta un fort component emocional, que respon a elements personals, expectatives o vivències dels participants. En conclusió diríem que la incertesa, la complexitat i els canvis del món actual són motiu perquè els estudiants de carreres socials, principalment, cerquin experiències per sentir-se preparats per enfrontar-se al món laboral. En definitiva, l'estudi demostra que la principal motivació per participar en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat és la motivació professional.

Viure l'experiència de primera mà comporta de construir les concepcions prèvies dels estudiants, les expectatives creades inconscientment, els interessos i necessitats concretes. En general, fa posar en funcionament mecanismes per activar habilitats i destreses personals i professionals que afloren a mesura que es participa i es pren consciència de la seva existència. Es comprova la preocupació per assolir habilitats professionals i per saber resoldre aquelles qüestions ètiques inherents a la professió. Endinsar-se en la realitat d'intervenció culturalment distinta amb pràctiques i estils de vida diferents, tant social com política i d'organització i resolució de problemes, situacions, etc., situa l'estudiant en l'autoconeixement de les habilitats pròpies i les adquirides a través de l'experiència, i també del contacte amb altres disciplines, el món professional i els sabers comunitaris.

#### **Processos d'aprenentatge dels estudiants**

Amb la vivència de l'experiència significativa s'engega un camí de creixement personal i professional que provoca una presa de consciència de les circumstàncies, esdeveniments, vivències viscudes en benefici d'una consciència més social i global. Es conclou que el procés d'aprenentatge dels estudiants arriba a un punt àlgid quan s'ensenya als altres, en la interrelació entre comunitat i estudiants perquè es produeix una acció concreta en la reflexió sobre l'acció i l'aprenentatge per a la transformació. En les disciplines socials pren rellevància l'aprenentatge produït en els espais d'acompanyament i creixement individual i/o col·lectiu. L'oportunitat de descobrir situacions de conflicte i de vulnerabilitat dels Drets Humans proporciona espais de reflexió, de presa de decisions i accions conjuntes entre comunitat, estudiants i docents. En conclusió, l'aprenentatge servei promou l'inici d'un procés d'aprenentatge sobre el servei i d'autoreflexió personal, es pren consciència de la importància del compromís cívic, crític i responsable de les accions i la influència en la formació de la ciutadania. S'identifica com un valor afegit el treball amb les comunitats,

i l'oportunitat de conviure-hi es considera un incentiu que ajuda a una transformació i un posicionament més personal al canvi social, malgrat la poca consciència que en el món occidental es té sobre la justícia social, la diversitat en general, les diferents realitats socioculturals, etc.

D'una manera definitiva amb l'estudi es demostra que durant la convivència intercultural es descobreixen uns valors i principis humans de les cultures ancestrals diferents de les del món occidental que interpel·len a estudiants, docents i professionals, i que obliguen a reconèixer i respectar els valors de les comunitats, les creences, els ideals espirituals, les cosmovisions dels altres. La interacció incentiva espais per formular diagnòstics participatius en què participen tots els actors amb l'objectiu de millorar el servei, alhora es detecten noves necessitats de la comunitat. Normalment, un cop es té un coneixement més profund de la realitat es creen uns vincles que van més enllà de l'objectiu del programa que es tradueix en un servei i producte de qualitat que normalment es visualitza en un treball altament creatiu. Constatem en les experiències que la interacció entre estudiants i comunitat cerca l'equilibri entre la cultura ancestral i la vida més moderna, s'obren espais de confiança en el que flueixen les intel·ligències múltiples dels participants motivant la transferència de coneixement a la resta de la comunitat acadèmica i local d'intervenció.

#### **ASPECTES QUE INCENTIVEN EL SERVEI DE QUALITAT EN UN PROJECTE D'APRENENTATGE SERVEI EN COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT**

---

Participació interdisciplinària (coneixement en profunditat de la realitat social)

---

Reconeixement dels sabers (equilibri entre la cultura ancestral i l'occidental)

---

Convivència intercultural (interacció i vincle estudiants-comunitat)

---

Diagnòstic participatiu (propostes de millora amb la comunitat)

---

Despertar de les intel·ligències múltiples (creació artística: estudiants i comunitat)

---

Transferència de coneixement (servei i producte de qualitat i útil)

---

Taula 39. Servei de qualitat en un projecte d'aprenentatge servei en cooperació al desenvolupament.  
Font: elaboració pròpia.

Un altre punt important és que la combinació d'aquests factors d'impacte desemboquen en un major compromís, implicació i responsabilitat cap al servei i, en conseqüència, cada un dels participants se sent part de les accions desenvolupades. La comparació dels casos evidencia que el sistema de pràctiques professionals o els projectes transversals que compten amb reconeixement de crèdits atenen algunes demandes o necessitats dels estudiants d'avui dia, alhora que s'incentiva el voluntariat i la visió solidària. Podem concloure que el voluntariat social ofert en els projectes d'aprenentatge servei i cooperació s'observen en les accions, el compromís i el suport actiu a la societat amb un elevat enfortiment ciutadà. L'anàlisi de les experiències manifesta que alguns estudiants obtenen una major consciència social que els fa activar la responsabilitat, fins i tot vinculant-se al projecte per diversos anys o es dediquen professionalment al món de la cooperació. Es detecta que el rol de voluntari proporciona una relació professional que millora el servei i la intervenció comunitària, atesa la coneixença del territori i de l'àmbit d'intervenció. D'altra banda, la comunitat passa a ser font de creixement professional i obliga a definir una nova funció: la implicació personal i emocional, identificant-se amb la comunitat amb què està treballant per contribuir al seu creixement. S'enceta



un canvi d'actitud dels estudiants de forma progressiva des de l'inici a l'acabament del servei que proporciona més autoconeixement, més alta autoestima i autocontrol, més autonomia i seguretat per proposar noves accions i respondre a la frustració sorgida del servei en contextos socialment vulnerables, en definitiva estem parlant de l'apoderament de l'estudiant i la consciència d'esdevenir agent de canvi social, normalment per una decisió personal.

Una altra conclusió a la qual s'arriba és que l'experiència resulta inefable perquè no es disposen eines per transmetre-la i posar nom als sentiments i valors despertats, possiblement perquè els actuals ensenyaments de l'educació superior no compten amb la formació específica per treballar les emocions i els sentiments. Tot i això, es conclou que en el lligam entre comunitat i estudiants, quan es desenvolupa un servei s'observa que el sentiment de la solidaritat emergeix de forma espontània i continuada quan de forma voluntària es col·labora i participa en un projecte d'aprenentatge servei. En general s'inicia un procés d'obertura de les ments, d'obertura de noves idees i de superació de prejudicis, ressorgeix i es descobreixen valors i actituds, entre les quals la solidaritat i la reciprocitat, incentivada, principalment, a través de la metodologia de l'aprenentatge servei se simbolitza a través del despertar de la felicitat, la llibertat, l'amistat, l'alteritat i l'altruisme.... Al capdavall els valors com el respecte, la tolerància, l'empatia, la participació, la col·laboració, la reciprocitat i la responsabilitat afloren de forma natural durant les accions i el servei. Es percep un canvi progressiu dels estudiants en la presa de consciència de la justícia social que desemboca en el neguit de la participació i vinculació a aspectes de caràcter social.

### **Competències transversals desenvolupades pels estudiants**

En participar en un projecte d'aprenentatge servei generalment els estudiants comencen a prendre consciència d'haver assolit alguna competència personal o professional. Conseqüentment la participació en un projecte d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació i la solidaritat augmenta el desenvolupament de les competències proposades per la metodologia. De manera paral·lela observem que s'incrementen altres habilitats i capacitats dels estudiants que són més afins a la Competència comunicativa intercultural, aquesta competència es troba estretament relacionada amb la Competència interpersonal. Constatem que la participació en aquests tipus de projectes milloren la comunicació i expressió per defensar els pensaments i les creences personals i professionals. Així com la perspectiva social i la vinculació al món social, protagonitzades per actituds més empàtiques cap als equips, el diàleg i la resolució de conflictes interculturals. Aspectes com l'alteritat i la consciència de la construcció social, cultural i històrica de l'ésser humà són útils per documentar les vivències i processos d'aprenentatge viscuts tant per la comunitat com pels estudiants, per superar les dificultats de la interculturalitat concebuda com un diàleg i comunicació entre cultures, vèncer els estereotips i ser capaç d'abordar els conflictes sorgits de la trobada entre la diversitat cultural, associant conceptes com la igualtat, la llibertat, la construcció i el discurs ideològic. Les Competències personals inicien un procés d'autodescobriment, autoconeixement i reconeixement personal i professional, que normalment s'encamina cap a un compromís més responsable d'esforç i constància, en el que es promouen les relacions personals i interpersonals solidàries. Les Competències del pensament crític, representen una reflexió més profunda sobre la responsabilitat i la complexitat de les accions, el respecte i el reconeixement dels sabers comunitaris. Obertura a altres idees i a nous pensaments que els ajuda a superar els prejudicis i els estereotips

preconcebuts. S'inicia un procés de consciència social sobre la justícia social global i s'intenta donar resposta a les necessitats de la societat perseguint l'educació com un valor, l'equitat de gènere o el desenvolupament dels pobles en igualtat. Per altra banda podem observar que les Competències ciutadanes i de transformació social són propostes de solució de les problemàtiques comunitàries específiques sistematitzades per planificar noves accions per dur a terme per mitjà d'estratègies i metodologies participatives orientades a un servei adequat d'acompanyament al procés de canvi més transformador de la comunitat. El descobriment de noves realitats posa en tensió els continguts locals i globals, els aprenentatges rebuts i els nous, es pren consciència i es comencen a comprendre les qüestions socials de responsabilitat ciutadana que els acompanyen fins i tot després d'haver viscut l'experiència. Amb l'estudi es constata que la participació activa dels estudiants millora les Competències per a la realització de projectes. La participació en un projecte d'acció directa conjuntament amb els docents i l'entitat o organització vinculada al territori en el diagnòstic social, el disseny, la planificació del projecte i servei, la difusió, l'execució, la reflexió-avaluació, fa que els estudiants se sentint millor preparats per afrontar els reptes del món laboral i els situa en capacitat d'elaborar propostes de millora de les accions, i en conseqüència milloren les seves Competències professionals, proporcionant eines als futurs professionals en la gestió de projectes interculturals, un treball en equip interdisciplinari i intercultural que enriqueix i possibilita un progressiu assoliment d'habilitats i destreses de la professió. Es desenvolupa, alhora, la comprensió de l'ètica del treball i habilitats professionals concretes pròpies de l'acció.

En última instància, tot i l'assoliment de competències, en la pràctica els aprenentatges emergits critiquen les experiències i situacions produïdes durant l'experiència donant lloc a noves incerteses i reflexions sobre la pràctica i sobre les actuacions, que en alguns casos poden convertir-se en dilemes ètics quan s'afronten situacions divergents sobre la pràctica, en la qual poden entrar en joc diferents valors.

### **9.1.3. Valorar la manera que la intervenció social en els projectes d'aprenentatge servei contribueix al desenvolupament de les comunitats que participen en processos de canvi**

#### **Components que permeten els processos de canvi des de la perspectiva de les comunitats**

L'estudi permet comprendre que les accions de la intervenció social que es du a terme a través de la metodologia de l'aprenentatge servei atén les problemàtiques reals a través de la capacitat i la promoció social que s'acomoda a la comunitat creant uns vincles amb les situacions reals per resoldre els problemes concrets. Al mateix temps, es reforça la idea que el treball comunitari intercultural és una via per al desenvolupament local, i les aportacions interdisciplinàries són valuoses per a l'acció social duta a terme. Encara que es considera que el treball social aporta perspectives de treball a la comunitat diferents de les contribucions d'altres disciplines perquè es perceben situacions quotidianes durant el servei invisibles a altres formacions. Complementa i millora l'actuació des d'una visió més global, i esdevé un facilitador dels recursos necessaris per al desenvolupament del projecte i el servei en el territori. S'exerceix amb aquesta habilitat cert lideratge a l'interior dels

projectes perquè té una visió més integral de la intervenció o servei. Alhora, facilita la capacitat per qüestionar-se i plantejar-se aspectes que van més enllà de la intervenció, esdevé en un rol més dinamitzador de la comunitat i dona una visió més ampla de les situacions i de la transcendència de les accions. La mirada més àmplia afavoreix l'aproximació cap a l'altre contribuint a la pràctica en la promoció d'aptituds per empatitzar en el mateix context. Els professionals i estudiants de treball social orienten i lideren els processos d'apoderament, vincle i participació comunitària en quatre elements fonamentals per a la intervenció social: la identificació d'una necessitat sentida per la comunitat, l'apoderament, el treball en xarxa i el treball comunitari. Així doncs es destaca que la condició d'acompanyament a processos de creixement individual i col·lectiu catalitza els processos d'apoderament comunitari, i posiciona el treballador social com el professional amb habilitats i capacitats per creure en la persona i la comunitat i les seves capacitats de canvi, almenys a l'inici del servei i fins que el col·lectiu agafi prou força per a l'autogestió. Aquesta forma d'actuar incideix en les accions professionals en l'exercici de l'apoderament de les persones més vulnerables, de manera que es mostren capaços de potenciar els valors i principis propis de la professió tant a les persones a les quals s'ofereix el servei com a les persones que formen els equips. En l'estudi es tradueix en la promoció d'aliances i creació de xarxes enfocades a la defensa dels drets humans i el treball en la desigualtat social des d'una perspectiva multicultural i intercultural, s'acompanya les persones i les comunitats en el seu procés de desenvolupament per abordar línies d'intervenció en l'àrea familiar o comunitària incentivant propostes de diagnòstics comunitaris per a la millora de la intervenció i el servei. La defensa dels Drets Humans i la Justícia Social, inclosos com a principis actius de la disciplina, són entesos com la proposta metodològica i estratègica que dona resposta a la necessitat de la comunitat perquè facilita els canvis d'aquelles situacions que suposen un obstacle per al desenvolupament humà i social.

Altrament, un altre component que afavoreix el canvi en les comunitats és la millora de la imatge dels estudiants i la possibilitat de desenvolupament a través del coneixement productiu de la universitat. L'aproximació a la comunitat amb l'objectiu de conciliar els interessos individuals i col·lectius, aprendre a conèixer i entrant en diàleg entre les diferents cultures, cosmovisions i mons en relació és un motiu per fer un treball de reconeixement de la identitat dels pobles i de la diversitat cultural dels subjectes de la comunitat per apropar-se a la seva cultura. L'estudi demostra que les comunitats participants viuen processos d'obertura a noves idees, de reconeixement mutu i de convivència democràtica d'estudiants i comunitat. La mirada relativa sobre la cultura és possible amb la inclusió en els programes de models d'organització social amb la concepció ancestral de la distribució i gestió d'espais des de la cosmovisió dels pobles originaris, per actuar en coherència en els projectes d'intervenció comunitària.

### **Factors rellevants que possibiliten els canvis, les modificacions i les millores de les situacions i les de les accions empreses**

Els factors que possibiliten els canvis, les modificacions i les millores en la comunitat provenen del reconeixement d'una història comuna, de les relacions amb l'entorn, la cosmovisió, els valors, l'idioma i l'afirmació d'un mateix. L'apoderament comunitari es dignifica en el rol de partner o soci comunitari, fet que significa prendre més consciència del seu rol a l'interior de la comunitat i de responsabilitat com a agent de canvi, facilitador de la transferència de coneixement de processos de

treball i creixement participatiu a la comunitat. Econòmicament es generen projectes específics en diverses àrees, deixant la capacitat de gestió emplaçada en les comunitats. Socialment, s'enforteix les xarxes comunitàries, es promou el lideratge juvenil compromès amb la societat i la generació de capital social. Políticament, incentiva la participació i l'exercici de la ciutadania activa i crítica. I culturalment, enforteix la llibertat d'expressió i el respecte per la diversitat i la recuperació de la identitat.

### **Processos de canvi viscuts per la comunitat en les dues experiències**

L'estudi i la coneixença de les situacions personals i col·lectives a través de les accions dels estudiants fan sortir a la llum noves necessitats comunitàries. Si bé els programes no responen a totes les necessitats identificades al llarg de l'execució, les accions sí que representen un incentiu per a la seva continuació perquè es fan visibles situacions de vulnerabilitat dels drets individuals i col·lectius. La complexitat de trobar l'equilibri entre la cultura ancestral i la cultura occidental es converteix en un exercici de saviesa i aprenentatge per a tots els participants.

L'apoderament de les comunitats participants comença per un treball en cooperació que augmenta la capacitat de tots els membres per reforçar i ampliar el coneixement de si mateixos, així com les aptituds per prendre decisions i solucionar problemes de la realitat. Les comunitats adquireixen consciència de la importància del servei i de les accions mentre s'executa el projecte durant la pràctica d'intercanvi i treball diari. El valor de la persona és l'element clau de la intervenció per apoderar-se i millorar la seva autoestima, encara que es veu minvada pels efectes de l'aculturació, dipositant la responsabilitat de la continuïtat dels programes a les accions de la cooperació. Els plantejaments que defineixen el desenvolupament són una qüestió social, complexa i multidimensional, en què tenen cabuda els valors humans i les actituds, els objectius definits per les mateixes societats i els criteris per determinar els costos tolerables per reivindicar els drets humans com un ideal d'emancipació i solidaritat.

Podem concloure que els processos de canvi de la comunitat s'inicien quan comprenen les metodologies participatives com una eina que visualitza les cultures i les llengües originàries a còpia de reforçar i apoderar els membres de la comunitat per valorar la cultura, la llengua i les tradicions ancestrals i originàries. Una vegada enteses les metodologies i els objectius universitaris la comunitat en general valora els aprenentatges rebuts perquè obté eines relacionals i se sent més preparada per a l'entrada en el món laboral. Reforcem la perspectiva teòrica amb els resultats de l'estudi que indiquen que els desequilibris social, cultural, econòmic i polític comporten una visió diferent de les necessitats i del desenvolupament humà de la comunitat, que neix d'una barreja de sentiments trobats en la mateixa interacció personal i de cosmovisions, les percepcions de la realitat, la subjectivitat del jo, etc., que afloren en desigualtats i conflictes, tot i comptar amb objectius comuns.

Conclourem que en les comunitats participants es tendeix a una prevalença del projecte individual per sobre del projecte col·lectiu malgrat la creació de xarxes i el suport institucional. Novament trobem una literatura diversa sobre aquesta temàtica. Normalment el suport de les xarxes i el suport institucional són components determinants per a la viabilitat dels programes que tenen l'objectiu de la transformació o canvi social.

En darrer terme, l'acció social intercultural orientada a un procés de desenvolupament social comunitari es consolida en la creació de xarxes que compten amb identitat cultural pròpia i autonomia suficient per a la resolució de problemes comunitaris que incentiva la dinamització d'altres membres de les comunitats. No obstant això, es qüestiona si realment és efectiva, per l'asimetria en el poder sociopolític i econòmic i el procés d'aculturació, poc visible però assumit per la comunitat. L'apoderament i la creació de la xarxa d'interrelació dels grups de suport planificats i informals amb diferents grups de la comunitat, organitzacions o institucions, significa dur a terme accions de responsabilitat i compromís que poden incidir en les polítiques públiques del país. Les xarxes socials o relacionals permeten generar relacions de col·laboració, posar en comú recursos, desenvolupar activitats en benefici de tots els participants, estrènyer vincles, crear un sentit de pertinença, socialitzar coneixements, experiències i sabers, reconstruir la confiança social i establir relacions d'intercanvi i reciprocitat. Perquè aquestes siguin efectives cal identificar en el treball comunitari les xarxes existents en la comunitat que normalment tenen a veure en les comunitats en situacions de vulnerabilitat social, econòmica i política amb xarxes de suport com un mitjà de subsistència.

La feblesa de la implantació de les polítiques públiques i del suport institucional normalment condicionen l'efectivitat dels canvis proposats per la comunitat. El suport a nivell micro i macro es fa imprescindible per la construcció de la ciutadania, l'autoidentificació dels pobles, la reivindicació i la defensa dels trets culturals i socials de les comunitats. La percepció dels docents i professionals és que per mitjà del treball amb la comunitat i l'apoderament es poden produir canvis més transformadors de la realitat, en canvi, en l'estudi es detecta que els efectes més transformadors es duen a terme per la interacció entre els estudiants i la comunitat i la cooperació. Per aquest motiu la construcció de les xarxes de suport social han de ser complementàries d'altres serveis i suport de programes oficials i xarxes subjacents i no substituir l'estat en la seva tasca de provisió de recursos.

## 9.2. LIMITACIONS DE LA RECERCA

El fet de comptar amb una recerca en què el treball de camp es realitza gairebé en països estrangers dificulta enormement la disponibilitat de materials i espais que no siguin delimitats en el temps i ben planificats amb certa anterioritat. Alhora, tot el treball de camp està supeditat i vinculat a moments de la intervenció del projecte, fet que també requereix un alt grau de previsió i organització, atès que el cost econòmic de desplaçament fins al territori on es porten a terme les accions d'investigació és força elevat. A saber, que també ha existit una dificultat idiomàtica, d'estructura mental i de concepció de la realitat en els casos estudiats. Aquesta dificultat ha significat en moltes ocasions limitacions per avançar en la recerca, alhora, s'han configurat com una riquesa i un aprenentatge personal molt valuós.

El gran nombre de dades recollides tant qualitatives com quantitatives són una aportació valuosa d'informació, alhora ha significat una saturació de les dades perquè no possible recollir informació que oferís resultats diferents dels obtinguts.

El fet de formar part alhora del projecte d'intervenció i servei i del projecte de recerca en moltes ocasions ha pogut ser una font de confusió relacional, sobretot, entre els membres de l'equip d'intervenció. La gestió i separació dels dos rols han estat complexes en molts moments de la

investigació. Tanmateix, la limitació inicial s'ha convertit en riquesa i en oportunitat d'aprenentatge per la investigadora.

Partir de casos pràctics també es configura com una limitació per la complexitat de vincular la recerca en els programes d'intervenció. Més endavant, la mateixa situació es converteix en una oportunitat d'avançar de forma més extraordinària i aprofundir molt més en els aspectes dissenyats per al desenvolupament del mateix programa. Sobretot, en el segon estudi és molt evident aquesta situació, perquè la intervenció i la recerca es donen temporalment en el mateix espai avançant ambdós de forma paral·lela, de manera que tots dos es retro alimenten i milloren substancialment.

### **9.3. FUTURES INVESTIGACIONS I PROSPECTIVA**

Al llarg de la recerca s'han pogut observar algunes temàtiques en les quals es podria aprofundir per a la seva investigació. Tot seguit apuntem algunes propostes que ens semblen més rellevants i interessants des del punt de vista d'aquesta tesi.

- Aprofundir en la transversalitat de la Responsabilitat Social Universitària i els Objectius de Desenvolupament Sostenible.
- Analitzar l'impacte ideològic per obtenir una transformació més real de la Universitat actual.
- Aprofundir en les aportacions de la inclusió d'una formació humanística i integral de la persona i no tan especialitzada a l'educació superior.
- Aprofundir en la reflexió com una estratègia d'ensenyament-aprenentatge i validar-la com una eina d'avaluació i autoavaluació fiable d'aquells aprenentatges i valors despertats o adquirits pels estudiants que participen en projectes similars als estudiats.
- Aprofundir en l'estudi del concepte del Desenvolupament Humà i sostenible i les aportacions dels sabers comunitaris al concepte, així com les diferents visions sobre els Drets Humans, els conceptes morals i ètics de les diferents cultures.
- Aprofundir en les aportacions de les metodologies participatives i la participació en la investigació comunitària com una eina d'aprenentatge.
- Aprofundir en el concepte de ciutadania global i en la Interculturalitat com a eina de relació entre els pobles.
- Seguir investigant en l'acció des de la Transdisciplinarietat i les seves aportacions a la creativitat.



**MENCIÓN INTERNACIONAL  
AL TÍTULO DE DOCTORA**

**Presentación  
y Conclusiones de la investigación**





# **I. PRESENTACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

## **AGRADECIMIENTOS**

Escribir una tesis doctoral es un camino en el cual te acompañan muchas personas, sin ellas no hubiera sido posible llevarla a cabo. Siento un inmenso agradecimiento por todas las que han formado parte de este largo y constante proceso de investigación y que me han animado a seguir en momentos de debilidad. Agradezco a mis directores de tesis, Jaume del Campo y Ruth Vilà su apoyo y acompañamiento, por creer en mi proyecto.

Agradezco muy profundamente a mi familia, que han estado en todo momento apoyándome, a mi madre y mis hijas por su apoyo incondicional y reconocimiento, Olalla y Marta. También a mi padre, allí donde este. A los compañeros y compañeras por sus ánimos y apoyo, los amigos y amigas siempre pendientes de los avances, el respeto mostrado y las ganas de reencontrarnos. También a mi pareja por acompañarme durante todo este tiempo.

Un agradecimiento especial a todos los estudiantes y voluntarios que han participado de los programas desarrollados y la investigación, porque sin ellos no habría sido posible el trabajo y el estudio. Su implicación, compromiso y constancia siempre han sido aportaciones que han ido más allá de las tareas encomendadas y aprendizajes a incorporar en la investigación y en la intervención.

Agradezco a los miembros de las comunidades pewenches del sur de Chile y a las comunidades bereberes del sur de Marruecos la transferencia de sus saberes y el reconocimiento al trabajo realizado, las ganas de colaborar y aportar su voz para la mejora de las acciones y la investigación.

Y por último agradezco muy especialmente a aquellas personas que han hecho posible avanzar en la investigación y el estudio en territorio, sin ellos y todo su equipo no hubiera sido posible los años previos de diagnóstico, de ejecución de los programas y la evaluación. Una mención a todas las instituciones universitarias, entidades y organizaciones que han apoyado tanto económica como con recursos humanos los programas que después han sido objeto de estudio de la investigación.

## **RESUMEN**

Retos, oportunidades educativas y sociales aparecen como un nuevo orden social en la era de la globalización que afecta a todas las esferas de la vida cotidiana. La universidad, constituida desde sus principios para servir al ser humano, evoluciona de diversas formas a raíz de los cambios producidos. Las declaraciones de la UNESCO, los Derechos Humanos y el mismo Plan Bolonia implican algunos desafíos para la universidad, entre ellos, la inclusión de metodologías en la educación superior adecuadas a las exigencias de una universidad más cercana a la sociedad para favorecer la misión y la responsabilidad social universitaria.

El aprendizaje servicio es una estrategia de enseñanza-aprendizaje orientada a la calidad educativa para la transformación social. Combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto en el que los participantes se forman trabajando sobre las necesidades reales de su entorno

con el objetivo de mejorarlo. Se trata de una propuesta innovadora que vincula estrechamente el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores propuestos por diferentes enseñanzas de la educación superior, que contribuye a la adquisición de competencias profesionales y personales. La cooperación y educación al desarrollo es otra de las estrategias propuestas, en la que la educación basada en la ciudadanía intercultural, los derechos humanos y la intervención comunitaria proporcionan espacios de debate y reflexión entre los participantes para la toma de conciencia de la justicia social, la solidaridad y el compromiso ciudadano global y local, que en la educación superior se traducen en la obtención de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La comparación de dos estudios de caso, el «*Programa de apoyo de la EIB en las escuelas del Alto Bio Bio en Chile*» y «*Els somriures dels casals*» en las escuelas del sudeste de Marruecos, desarrolladas en el Prácticum de trabajo y educación social y en el marco de un proyecto de aprendizaje servicio transversal, respectivamente, permiten el análisis de las experiencias a partir de la opinión de los actores participantes —estudiantes, docentes y comunidad. A través de la triangulación de entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios, la investigadora aporta conocimiento sobre la contribución de las estrategias educativas como el aprendizaje servicio y la cooperación al desarrollo en la educación superior, las motivaciones y factores de impacto de los estudiantes que favorecen el logro de competencias y la influencia de los programas en el desarrollo de las comunidades.

## PRESENTACIÓN

Los primeros pasos de este estudio tienen lugar en el año 2005, poco tiempo después que en España y en Cataluña se empiecen a abrir las puertas del mundo de la cooperación internacional al desarrollo en diferentes instituciones y órganos, entre ellos, la universidad. Un interés personal y profesional en conocer el sentido de las prácticas profesionales en el ámbito de la cooperación, en averiguar cómo se llevan a cabo, en saber el sentir y pensamiento de los participantes, las experiencias personales y las limitaciones de la intervención del mundo universitario se empiezan a dilucidar en los primeros proyectos que surgieron del diagnóstico profesional y el diseño de programas adecuados a las prácticas profesionales de los estudiantes que deseaban adquirir experiencia en un país de América Latina.

En realidad, la investigación y la tesis doctoral se inician el 2011-2012 con la recogida de los primeros datos y la obtención de los primeros resultados de la investigación que será ampliada en un segundo momento del trabajo de campo recogido durante el periodo 2015-2016 y 2016 a 2017. Toda la información recogida, analizada y estudiada forma parte de un engranaje en el que cabalgan dos programas desarrollados en dos continentes geográficos distintos, América Latina y África, en Chile y Marruecos, respectivamente. Se desarrollan dos proyectos de intervención comunitaria, uno en el marco del Prácticum de trabajo social y educación social de las antiguas diplomaturas de Trabajo y Educación Social de la Universidad Ramon Llull, y el otro en el marco de un proyecto transversal de aprendizaje servicio ofrecido por la facultad de educación de la Universidad de Barcelona y una entidad social, en el que los estudiantes ofrecen un servicio a la comunidad y la participación en el proyecto está reconocida por 6 créditos ECTS. Las pesquisas que se llevan a cabo conjuntamente con los equipos de trabajo han servido para ir reconstruyendo los procesos de aprendizaje de los

estudiantes, el trato con la comunidad y la sabiduría que ésta nos ha ofrecido, y la influencia que ha tenido en la universidad.

La tesis que presentamos a continuación es un estudio sobre la importancia de introducir metodologías innovadoras a la educación superior con el objeto de una transformación social, formando ciudadanos comprometidos, participativos y solidarios. Nos interesará saber cuáles son las motivaciones que impulsan a los estudiantes a participar en los proyectos y los impactos recibidos que potencian el desarrollo de competencias. No obstante, averiguaremos de qué manera la intervención social llevada a cabo con las metodologías propuestas contribuyen al desarrollo de las comunidades. La comparación en dos estudios de caso, el «Programa de apoyo a la EIB en las escuelas del Alto Bio Bio» en Chile y el programa «Els somriures dels casals» en las escuelas rurales del sureste de Marruecos, proporcionarán elementos afines y particulares de las experiencias que nos ayudaran a mejorar la tarea educativa en la educación superior.

## **MOTIVACIONES PERSONALES Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La curiosidad, la constancia, la creatividad y la vocación serían palabras que podrían definir una parte de cómo soy. Para explicar las motivaciones de la investigación no puedo dejar de hacer referencia, dado que forman parte de mi trayectoria personal y profesional. Quizás habría que remontarse a cuál fue la primera motivación para empezar a especializarme en el ámbito de la cooperación y el trabajo social. Osado sería no decir que mi curiosidad se remonta en saber, desde muy pequeña, el origen de aquellas personas con costumbres y tradiciones diferentes a la nuestra. Algunos de ellos incluso mal vivían y a menudo eran víctimas de la indiferencia y el olvido en nuestro país. Esto, unido a un carácter movedido y dinámico, a la vez, hace cuestionarme muchas de las enseñanzas aprendidas en años de estudios que me encaminaron a llevar a cabo una serie de viajes que afianzan aún más mis inquietudes sobre otras culturas y vidas. Estas cuestiones se ven interpeladas nuevamente en las prácticas profesionales de trabajo social en un centro penitenciario, donde el 90% de la población interna era de origen extranjero, muchos de ellos manifestaban la búsqueda de una vida más digna; nuevamente aparecen preguntas sin respuesta. Este hecho fue el definitivo para comenzar una aventura de años de intervenciones, proyectos e investigación en países de América Latina, combinando aprendizajes de mi pasión artística y mi formación social. La mezcla de lo personal con lo profesional me ha permitido profundizar en una búsqueda constante sobre el sentido de la educación y las razones por las que individuos y familias abandonan sus países de origen, con el objetivo de captar, sobre todo, aspectos que vayan más allá de una ayuda o un estudio. Finalmente, estas motivaciones e inquietudes acaban con esta tesis abriendo caminos a otras aventuras.

## ESTRUCTURA DE LA TESIS

Este documento está organizado en tres partes, que incluyen un total de nueve capítulos. Partimos de una primera parte, el marco teórico, que consta de tres capítulos. En el primer capítulo, titulado *Retos y oportunidades socioeducativas en la Universidad del siglo XXI*, hacemos un recorrido por algunos de los retos a los que se enfrenta la educación superior este siglo, a raíz de los cambios estructurales en que se ve abocada la sociedad actual, así como las oportunidades que representa para la institución universitaria. En el capítulo dos, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior para un desarrollo humano, social sostenible*, se presentan dos propuestas educativas: el aprendizaje servicio y la cooperación y la educación para el desarrollo. Ambas son muy cercanas a cambios conceptuales, epistemológicos y metodológicos de lo que pretende una enseñanza-aprendizaje próxima a la Responsabilidad Social Universitaria y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este capítulo también se aborda la forma en que la implantación de las metodologías tendrían un efecto más positivo en las diferentes enseñanzas: el Prácticum. Se habla también de las competencias que los estudiantes deben desarrollar para la entrada en el mundo laboral actual. Un tercer capítulo, *Una ciudadanía comprometida con los derechos humanos y la justicia social*, se fundamenta en las necesidades educativas en Derechos Humanos, Ciudadanía Intercultural, conocimiento de la realidad social y construcción del saber.

La segunda parte de este documento responde a la perspectiva metodológica y empírica de la investigación. En el capítulo cuarto y quinto encontraremos *La finalidad y los objetivos de la investigación* y *El estudio comparado de casos*, respectivamente. En los capítulos metodológicos describiremos el proceso seguido para llevar a cabo la investigación. La pregunta inicial pretende saber cuáles son los cambios y los retos que interpelan la Universidad del siglo XXI para ofrecer una enseñanza-aprendizaje de calidad orientada al desarrollo humano, social y sostenible, y qué implicaciones conllevan estos cambios que den respuesta a las necesidades de estudiantes, docentes y comunidad.

Esta pregunta engloba mis inquietudes iniciales y se transforma en tres preguntas, que darán lugar a los objetivos de la investigación:

- Proponer nuevas perspectivas a las estrategias educativas como el aprendizaje servicio y la cooperación al desarrollo en la formación de ciudadanos comprometidos, participativos y solidarios a la educación superior.
- Identificar los factores de impacto que favorecen el logro de competencias en los estudiantes que participan en proyectos de cooperación al desarrollo con la metodología de aprendizaje servicio.
- Valorar de qué manera la intervención social en los proyectos de aprendizaje servicio contribuye al desarrollo de las comunidades que participan en procesos de cambio.

El estudio comparado de casos aportará conocimiento sobre una parcela de la realidad social dando cuenta de aspectos coincidentes y aspectos diferentes de los dos programas estudiados. La investigación, eminentemente cualitativa, se verá reforzada por el enfoque cuantitativo en el análisis de datos de uno de los casos. Es importante para comprender el análisis tener en cuenta el arco temporal de la recogida de datos y el contexto en que se llevan a cabo.

La parte empírica del documento se compone de dos capítulos, el sexto y el séptimo, los cuales informan sobre los datos obtenidos de los casos, *Prácticas profesionales, aprendizaje servicio y cooperación al desarrollo*, «Programa de apoyo de la EIB en las escuelas del Alto Bio Bio en Chile» y *Aprendizaje servicio, cooperación, solidaridad y educación para el desarrollo*, «Els somriures dels casals» en las escuelas rurales en Marruecos, respectivamente. La estructura consta de la descripción de los casos que comienza con una presentación del contexto institucional universitario, el contexto de intervención social y educativo, la narración de la etapa de inmersión y conocimiento del territorio, y la descripción de las fases del programa: diseño, aplicación y evaluación. Seguidamente se analiza la información obtenida en el trabajo de campo, profundizando en la información de aquellos aspectos que en el primer caso destacaban y se significaban como esenciales para llevar a cabo proyectos o programas de aprendizaje servicio en el ámbito de la cooperación y solidaridad. Para adentrarnos en la información cualitativa extraída, se incorpora un análisis cuantitativo en el segundo estudio de caso, que servirá de apoyo al análisis cualitativo de los datos con el objetivo de comprobar y contrastar algunos datos concretos.

La última parte de la tesis recoge los resultados y las conclusiones del estudio. Un octavo capítulo muestra las *Afinidades y particularidades de los casos*, se recogen aspectos coincidentes y diferentes de las experiencias más significantes de los dos casos que permiten establecer una serie de enunciados agrupados provenientes de las categorías principales de análisis para saber las diferencias y las similitudes entre las dos realidades estudiadas. Se destacan aquellos aspectos que nos parecen más significativos para el estudio y que pueden aportar conocimiento a la información obtenida. Para informar de la constatación de los resultados obtenidos, también nos será útil la elaboración de tablas, matrices o diagramas que faciliten resumir la información obtenida y el examen de las similitudes y diferencias. En el noveno capítulo, la *Conclusiones, limitaciones y perspectivas* se dará respuesta a los objetivos y la pregunta de investigación. Las conclusiones se ven reforzadas por la literatura del marco teórico y los expertos de la metodología del aprendizaje servicio y la cooperación al desarrollo. También se apuntan algunas futuras limitaciones de la investigación, así como se abren algunas líneas de investigación.

A continuación, encontramos un apartado dedicado a la traducción de las conclusiones, prospectiva y limitaciones de la investigación en lengua castellana, el motivo es porque el plan investigación de la tesis se ha desarrollado en buena parte en América Latina llevando a cabo actividades vinculadas a la investigación, optando de esta forma a la *Mención Internacional al Título de Doctora*.

Por último, sin negar la responsabilidad que tengo sobre este documento, entiendo que muchas de las ideas y reflexiones que aquí se recogen forman parte de la experiencia y un saber colectivo. Un saber que se ha ido recogiendo y construyendo a partir de las conversaciones con los directores de la tesis, con los estudiantes protagonistas de los programas desarrollados, los docentes que hemos compartido la experiencia, inquietudes y deseos, y con los miembros de las comunidades que han participado activamente en el proceso de la investigación.

Para comprender las nomenclaturas utilizadas y las terminologías utilizaremos indistintamente para designar el aprendizaje servicio de diferentes formas, según convenga, aprendizaje servicio, a+s, aps o ApS. De igual manera lo haremos con el concepto de Objetivos de Desarrollo Sostenible, que puede ser designado por ODS. También emplearemos el mismo sistema para hablar de la educación intercultural bilingüe o EIB, o para hablar de la responsabilidad social universitaria o rsu.

## II. CONCLUSIONES, PROSPECTIVA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

### INTRODUCCIÓN

Terminamos el trabajo doctoral con el capítulo de las conclusiones que se ha estructurado en tres apartados. En el primer apartado tomaremos como referencia los objetivos de la investigación, aportando elementos y reflexiones que se desprenden de la misma. Elementos que contrastados con la literatura y los expertos en la materia de aprendizaje servicio y educación y cooperación al desarrollo dan respuesta a la pregunta inicial: ¿cuáles son los cambios y los retos que interpelan la Universidad del siglo XXI para ofrecer una enseñanza-aprendizaje de calidad orientada al desarrollo humano, social y sostenible, y qué implicaciones conllevan estos cambios para que den respuesta a las necesidades de estudiantes, docentes y comunidad?

A continuación en el siguiente apartado describiremos las limitaciones de la investigación y finalizaremos con algunas propuestas para futuras investigaciones.

### III. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos las conclusiones y reflexiones más significativas obtenidas de los tres objetivos generales diseñados para llevar a cabo la investigación. El primer objetivo pretende proponer algunas *nuevas perspectivas a las estrategias educativas como el aprendizaje servicio y la cooperación al desarrollo para formar ciudadanos comprometidos, participativos y solidarios en la educación superior*. El segundo objetivo de la investigación quiere identificar a través de sus objetivos específicos metodológicos, *los factores de impacto que favorecen el logro de competencias en los estudiantes que participan en proyectos de cooperación al desarrollo con la metodología del aprendizaje servicio*. Y por último, el tercer objetivo quiere *valorar de qué manera la intervención social en los proyectos de aprendizaje servicio contribuye al desarrollo de las comunidades que participan en procesos de cambio*.

#### **1. Nuevas perspectivas del aprendizaje servicio y la cooperación al desarrollo en la formación de ciudadanos comprometidos, participativos y solidarios en la educación superior**

#### **Aportaciones del aprendizaje servicio para la mejora de la enseñanza-aprendizaje y la vinculación a la comunidad**

A lo largo de la investigación se ha podido constatar que la Universidad tiene deberes y obligaciones de responsabilidad hacia la sociedad. El encargo es ofrecer una educación de calidad cercana a las necesidades del ser humano que genere compromiso social en el aprendizaje y en la acción abordando los problemas éticos y sociales para ayudar a reflexionar, comprender y actuar en la sociedad actual. Se desprende de la investigación que el aprendizaje servicio cuando entra en relación con la Responsabilidad Social Universitaria genera unos impactos positivos y negativos de los que es responsable, al tiempo que implica pensar de otro modo el rol social de la Universidad.

Cabe mencionar específicamente, que la armonización y la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad produce en la sociedad son transformadores de la universidad misma y promueven el diálogo con todas sus partes —docentes, estudiantes y administrativos— para superar, integrar e ir más allá de la proyección social y el voluntariado de beneficencia, conviene insistir en el establecimiento del nuevo rol administrativo de la universidad, pues el aprendizaje servicio obliga a reconocer el papel educativo y académico de la administración central de la universidad que determina el clima ético del campus porque es objeto/ sujeto permanente de investigación y aplicación académica, entrando en conexión directa con las misiones de la misma. A modo de conclusión, el aprendizaje servicio en la organización y el contexto institucional contribuye a la gestión ética e inteligente de los impactos en el entorno humano, social, económico y natural con una clara proyección hacia el desarrollo sostenible del conjunto de la sociedad. En las iniciativas solidarias, se trata de introducir el aprendizaje servicio y sus acciones en la identidad de la institución, debe partir de un proyecto educativo institucional como estrategia y no como actividades marginales docentes, todo ello para garantizar la organización de proyectos educativos para cooperar en el desarrollo comunitario. Sin embargo, identificamos en el estudio, que a efectos prácticos se requiere el reconocimiento académico de las acciones de los docentes a fin de contribuir a una mejor vinculación de la universidad y la sociedad para dar respuesta a los agentes participantes. Las relaciones entre universidad, entidad y contraparte en el territorio, facilitan el trabajo con la comunidad y mejoran la calidad del servicio, pero la comprensión y aceptación real de la necesidad social se consigue de manera progresiva, en general, debido a los esfuerzos para la implantación de los programas en el territorio, asociados básicamente a la voluntad del docente. Por otro lado, en la tarea educativa comprobamos la necesidad de espacios de acompañamiento a los estudiantes y voluntarios en su proceso de aprendizaje y de vinculación con la comunidad. La tarea docente se presenta compleja y requiere de estrategias motivadoras para la construcción del conocimiento a través de ejemplos, experiencias concretas, realistas y la inclusión de diversos saberes. En consecuencia, se exige al docente un compromiso en su tarea y ser un ejemplo del cambio social. Particularmente, el docente se configura como el facilitador de la construcción, la apertura de espacios y escenarios para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, del desarrollo de las inteligencias y los valores, con un carácter reflexivo e investigador del docente en la práctica, afrontando situaciones de incertidumbre en el transcurso de los proyectos de aprendizaje servicio en contextos de vulnerabilidad social, con culturas, códigos y cosmovisiones diversas, superando el rol de buen profesor y la concepción tradicional de éste. Del mismo modo, la reflexión, la investigación y el aprendizaje gira alrededor de la adaptación, el respeto y la humildad con un gran componente vivencial y personal, en el que es necesario disponer de capacidades y habilidades académicas, sociales, comunicativas y relacionales para comprender situaciones y reacciones durante el proceso vivido mostrando un grado de humildad al reconocer que el aprendizaje realizado no se habría producido en otras circunstancias.

En verdad, se llega a la conclusión que la rigidez y carencia de estructuras universitarias dificultan las iniciativas innovadoras de los docentes y en consecuencia, se produce un desgaste en la planificación, la docencia y la ejecución en el territorio, evaluación, gestión de proyectos para responder a las demandas de la sociedad actual y a las misiones de la universidad. Los resultados obtenidos de la investigación sostienen el anterior argumento, así como lo estiman los expertos consultados en la materia, a pesar



de que en la literatura examinada sobresale, en general, que el apoyo adecuado permitiría conseguir las misiones de la educación superior para saber educar, formar, llevar a cabo intervenciones e investigaciones para contribuir al desarrollo sostenible y la mejora del conjunto de la sociedad, proclamadas en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (UNESCO, 1998, 2009).

Para acabar con la importancia de la vinculación del aprendizaje servicio con la responsabilidad social universitaria, resumiremos que ser socialmente responsable en la universidad significa un cambio de actitud, reorientar las prácticas sociales, una asunción de un marco crítico frente a la realidad social en todas sus dimensiones, institucionales, económicas, políticas y sociales. La expresión más fehaciente es un dinamismo que transforme las realidades humanas, reconociéndolas como principio activo. La responsabilidad social contribuye a que los ciudadanos en los ámbitos públicos establezcan objetivos y acuerdos sociales con el fin de introducir cambios en la sociedad y el aprendizaje servicio es el medio facilitador de un proyecto humano de reciprocidad y de justicia, en el que la investigación tiene un papel importante para un desarrollo humano, social, justo y sostenible. La organización debe permitir los cambios estructurales académicos facilitando la reconciliación de realidades diferentes y a veces contradictorias para su sostenibilidad y adoptar sin barreras los retos de acercar la universidad a la sociedad y el aprendizaje servicio contribuye a hacer realidad los conceptos teóricos propuestos.

En otro orden de aportaciones, el aprendizaje servicio proporciona nuevas relaciones con la comunidad, hablamos de una relación de socios comunitarios, de parthers. Con el aprendizaje servicio se descentraliza el proceso del aprendizaje, los actores exteriores participan en la formación académica de los estudiantes y la investigación, de modo que los actores de la comunidad universitaria participan en las iniciativas del aprendizaje servicio logrando aprendizaje basado en proyectos sociales. También concluiremos que el aprendizaje servicio nos enseña que es necesaria la gestión social del conocimiento, la universidad posee la concentración del capital intelectual necesario para incrementar el capital social y económico, y por tanto, tiene la obligación de responder a una demanda social no satisfecha, sobre todo, en los sectores con poco acceso a la información con el objetivo de obtener una sociedad inclusiva del aprendizaje en un proyecto humano de reciprocidad y de justicia para un desarrollo humano, social, global, justo y sostenible, que responda a la producción de conocimiento.

Por otra parte, partiendo del aprendizaje servicio como una estrategia educativa participativa e inclusiva, se constata que los estudiantes se apropian y participan en todas las fases del proyecto asegurando resultados concretos de aprendizaje, motivación, convivencia y liderazgo, garante de competencias ciudadanas, para que sepa actuar eficazmente hacia la cohesión social y la reducción de las desigualdades. En definitiva, la propuesta pedagógica permite incluir formas de enseñanza-aprendizaje diferentes de la tradicional que contiene puntos de contacto con otras metodologías como el aprendizaje colaborativo, el estudio de casos y el ABP. El aprendizaje servicio es un método activo de enseñanza, una pedagogía en la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando conocimientos y competencias al servicio de la comunidad.

Por último, con respecto al trabajo en equipo interdisciplinario los miembros participantes se implican, se comprometen y se responsabilizan mucho más en las acciones que llevan a cabo,

en consecuencia los equipos interdisciplinarios generan espacios para la toma de decisiones y estimulan la participación responsable. La interdisciplinariedad es enriquecedora para el grupo, significa aprendizaje, convivencia, gestión de emociones y cosmovisiones que se conjugan en un mismo proyecto. El trabajo interdisciplinario es una forma de aprender por medio de compartir experiencias y otras formas de actuación profesional que obligan a poner en juego y defender los conocimientos, creencias personales y el aprendizaje de cada una de las disciplinas para defenderlas y valorarlas. Aún más, la complicidad de los diferentes actores es necesaria para conjugar los saberes latentes de la experiencia demostrando que es imprescindible adoptar códigos relacionales adecuados para mejorar la educación y participación en la acción. La confianza entre los equipos provoca más participación y la cohesión del grupo, el elemento que más la nutre es la distribución de responsabilidades y de roles en el interior de los equipos. La coordinación y la mentoría toman relevancia en las acciones del grupo, en la toma de conciencia y en la autorresponsabilidad. De los estudios se desprende que la confianza fomenta las relaciones interpersonales, y que en las relaciones de proximidad se favorecen las capacidades de la comunidad, los docentes y los estudiantes en torno al hecho de saber intercambiar recompensas entre los miembros del equipo, entrelazando las acciones, construyendo relaciones horizontales, promoviendo la escucha activa, la empatía y la actuación con humildad para trabajar conjuntamente con la comunidad activando las relaciones e interconexiones entre el grupo, promoviendo el aprendizaje, el compromiso y la implicación.

En definitiva, se llega a la conclusión que el aprendizaje servicio se puede considerar una nueva práctica educativa que supera la filantropía, concebida en término de desarrollo humano con el objetivo de aprendizaje permanente en un servicio solidario protagonizado por estudiantes y destinado a atender las necesidades reales de la comunidad, es planificada de una forma integrada en el currículo en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

### **Aportaciones de la cooperación al desarrollo para una educación para el desarrollo humano, social y sostenible**

En los estudios se constata que la educación para el desarrollo se configura como una estrategia educativa en la educación superior para aportar conocimientos y visiones necesarias en las actuaciones que se pueden llevar a cabo en los proyectos de cooperación en el ámbito universitario. El área de intervención se caracteriza por multiplicidad de necesidades y por la existencia de problemáticas que no son detectadas en un primer momento, amplificando la complejidad de las actuaciones, que a menudo se perfilan a medida que se ofrece el servicio. La situación descrita nos hace llegar a la conclusión de que en los proyectos en el ámbito de la cooperación es necesaria una actuación pragmática para afrontar la realidad con coherencia y en defensa de la conciencia crítica global que tiene por objetivo un trabajo conjunto, de respeto y empatía hacia el otro, con el objetivo de tomar decisiones a través de acuerdos y visiones compartidas de todos los miembros.

El estudio corrobora que la inclusión de los saberes comunitarios se presenta como una nueva estrategia educativa que incentiva la adquisición de aprendizajes distintos de los lineales y tradicionales de la universidad. La interacción de los diferentes conocimientos incluye el saber individual, el colectivo, el multidisciplinar y el comunitario, se produce la comprensión en el hecho

de desaprender y aprender conocimientos de cada una de las personas del equipo, integrándolos y construyendo un saber colectivo. El tipo de trabajo empleado ayuda a comprender las situaciones y problemáticas en un contexto complejo e intercultural, y contribuye a la formación de capital humano que complementa los saberes académicos. En conclusión los resultados del estudio demuestran que la complementariedad de conocimientos abre nuevos espacios de aprendizaje transdisciplinar en los espacios de trabajo en equipo para abordar las necesidades de las poblaciones desde las contribuciones académicas y desde la comunidad en una intervención más global, lo que significa un salto cualitativo en el servicio y la intervención. Las ideas anteriores se dirigen hacia la investigación comunitaria como un aporte a la transformación social, destacando como uno de los principales valores de trabajo la solidaridad entre los pueblos para el desarrollo humano y la sostenibilidad, con el objetivo de una mejora social mediante la modificación de estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que generen conocimiento, formación en las personas y potenciación de los proyectos.

En esta práctica educativa sobre el desarrollo humano es necesaria un cierto relativismo cultural y social para comprender, sobre todo, el concepto de los Derechos Humanos, concepto básicamente instrumentalizado por las sociedades occidentales. Se concluye que participar en un proyecto de cooperación al desarrollo implica atender las diferencias sociales y culturales entre países, además de atender y comprender las culturas ancestrales. También implica y compromete a las enseñanzas de la educación superior a formar a los estudiantes, invertir en recursos educativos, humanos, económicos y destinar el tiempo adecuado para que la entrada a territorio no se considere como un intrusismo institucional. Las experiencias estudiadas manifiestan la necesidad de la creación de espacios formativos diferentes con un trabajo mucho más intenso sobre la temática a través de seminarios sobre los aspectos emergentes compartiendo los conocimientos de expertos de diferentes disciplinas. Es necesario el trabajo en el territorio a través de las prácticas y el servicio con el fin de una adecuada inserción de los estudiantes, no sólo para conocer la cultura, el contexto y el servicio, sino para adentrarse en la amplitud de la interculturalidad y defender los derechos y deberes de los ciudadanos en general.

### **Necesidades educativas para formar ciudadanos comprometidos, participativos y solidarios**

A lo largo del análisis se verifica que una formación humanística en la educación superior mejoraría los procesos educativos y las acciones del servicio-intervención. La introducción de una mirada más social e inclusiva de los principios éticos orientados a conseguir unos valores y un bien deseable para la persona, los grupos y la comunidad, mejorarían la formación de los estudiantes repercutiendo en sus actitudes y acciones. Se evidencia que la formación en una ciudadanía activa, crítica, responsable y capacitada para defender los Derechos Humanos y las responsabilidades sociales conjugando el aprendizaje interdisciplinario y sostenible, respetuoso con el medio ambiente, dispone a los estudiantes en condiciones para afrontar con cierta fluidez las situaciones de incertidumbre, crear alianzas y conocimientos suficientes para ejecutar proyectos y programas conectando las acciones sociales destinadas a la organización, la gestión y la intervención. Por otra parte, la educación en ciudadanía intercultural en los proyectos de cooperación y solidaridad abre espacios para comprender

el proyecto social y político que esconde el concepto intercultural. En cuanto a la aplicación en el territorio se responden cuestiones y conceptos relacionados con la conexión, la integración, la adaptación, la inclusión, los prejuicios, los estereotipos y las relaciones de poder, elementos que en general ayudan a obtener una convivencia armónica entre los grupos en la confluencia de los diferentes mundos.

En definitiva la interculturalidad es un eje transversal de actuación social en el servicio y conceptualmente en la relación entre los diferentes actores participantes para comprender el otro a partir de la diferencia, se abordan las necesidades sociales emergentes surgidas durante la evolución del programa y ensalza la capacidad de adaptación a nuevas situaciones. Sin embargo, se requiere la voluntad de reconocer la mejor estrategia para vincularse a las peticiones de la comunidad, la confluencia de varias culturas y actores en los programas. A pesar de ello, se concluye que el esfuerzo de las acciones cobra sentido cuando se pone en práctica el servicio y se interactúa con la comunidad afrontando diversas realidades y confrontando los contenidos interculturales como la alteridad y la igualdad, por lo que afloran los prejuicios y estereotipos propios. Es a través del aprendizaje servicio que se proporciona el espacio apropiado para el intercambio cultural.

Afrontar retos, oportunidades y dificultades significa comprenderlos y crear aprendizaje. La reflexión crítica, hace crecer la conciencia sobre la necesidad de lucha activa contra la erradicación de la pobreza, los procesos de exclusión social y discriminación en el interior de la comunidad local, entendida como la necesidad global y, por tanto, de justicia social. A modo de conclusión, la reflexión se establece como estrategia educativa para componer el aprendizaje significativo que ayuda a tomar conciencia de las circunstancias, eventos, vivencias, las desigualdades y las oportunidades para una transformación social cuando se relaciona con los contenidos académicos aprendidos. Cuando los estudiantes relacionan la teoría aprendida en la academia y la práctica inician un proceso madurativo sobre la experiencia que conlleva la comprensión que sus acciones, las cuales contribuyen al desarrollo humano, prestando más atención al servicio y a las actividades encaminadas a conocer las necesidades reales del territorio y del servicio a la comunidad, así como formar parte del escenario en la realidad social de intervención. La reflexión-evaluación continuada posiciona a los estudiantes y la comunidad en sujetos de las acciones y en condición de plantear mejoras como herramienta de aprendizaje. En verdad, la sistematización de la vivencia permite la floración de cuestiones relacionadas con la praxis profesional durante el servicio a las comunidades, surgen problemas o dilemas éticos sobre la intervención ética de la profesión.

En último término, la comparación de las dos experiencias indica que el Prácticum es la asignatura que cobija experiencias similares a las estudiadas, reivindicando la forma de trabajo que se lleva a cabo entre universidades, entidades del tercer sector, ONG, etc. Conjugando estas dos variables podemos concluir que si al concepto del prácticum añadimos la participación de los estudiantes en todas las fases de elaboración de un proyecto ofreciendo un servicio a la comunidad, significa para los estudiantes una oportunidad de aprendizaje más allá de la formación tradicional recibida en las carreras universitarias, incluidas aquellas que tienen tradición de realizar las prácticas profesionales. Contribuye a obtener una mejor vinculación al territorio, al escenario de intervención y, en definitiva, al servicio, que surge de una necesidad de la comunidad. En el estudio se llega a diferentes conclusiones sobre los elementos que formarían parte de la integración en el currículo:

- Comprobamos que la inclusión del aprendizaje servicio como herramienta educativa en el prácticum en el ámbito de la cooperación vehicula la relación entre los tres actores que forman parte de la metodología además de relacionarse estrechamente con las misiones universitarias.
- El prácticum internacional de cooperación propone relaciones horizontales e inclusivas de las personas que forman parte de los programas con la inclusión de las sabidurías de los participantes, los cuales priorizan el desarrollo humano para la transformación social de los pueblos.
- La participación interdisciplinaria es una de las mejores opciones para realizar un aprendizaje servicio en cooperación internacional, avanzando hacia el concepto de la transdisciplinariedad.
- El concepto de Desarrollo Humano y social de la persona se configura como un objetivo académico y del servicio.
- Para comprender las situaciones reales es necesario crear una educación conceptual y epistemológica basada en Ciudadanía Intercultural y los Derechos Humanos.
- Es necesario una base metodológica basada en metodologías participativas (IAP) utilizada para una mejor inmersión en el territorio y el conocimiento de la realidad actuando a partir de la acción social comunitaria y orientada a la transferencia de conocimiento y la transformación social.
- La reflexión sobre el aprendizaje formaría parte del autoconocimiento y el desarrollo de competencias.

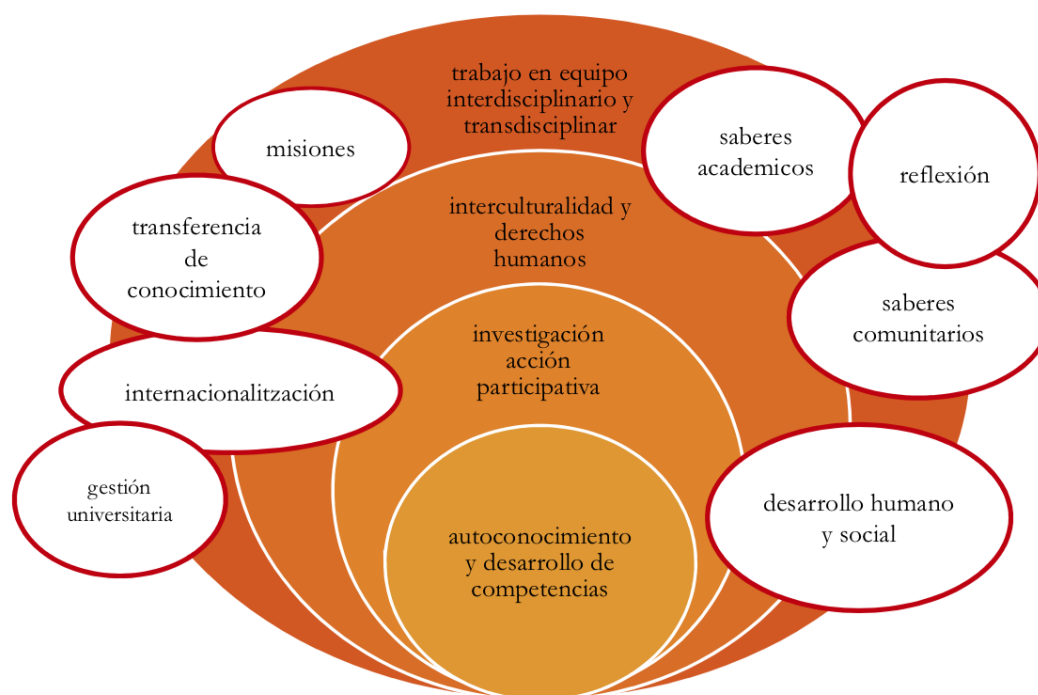


Figura 25a. Componentes de las prácticas profesionales y los proyectos de aprendizaje servicio internacionales. Versión castellano. Fuente: elaboración propia.

## 2. Factores de impacto que favorecen el logro de competencias en los estudiantes que participan en proyectos de cooperación al desarrollo con la metodología del aprendizaje servicio

### Necesidades, motivaciones y expectativas de los estudiantes

La oportunidad de vivir nuevas experiencias y nuevos aprendizajes, tanto personales como profesionales, es impactante por el hecho de entrar en contacto con otras disciplinas y con una cultura ancestral. Normalmente, los impactos se reciben una vez se entra en el contexto de intervención, dado que, en general, los estudiantes sienten la necesidad de vivir una experiencia impactante y motivadora que dé sentido a sus vidas y a la profesión elegida, muy a menudo el choque cultural, social y emocional sobrepasa cualquier previsión. A medida que se profundiza en el análisis se detecta un fuerte componente emocional, que responde a elementos personales, expectativas o vivencias de los participantes. En conclusión diríamos que la incertidumbre, la complejidad y los cambios del mundo actual son motivo para que los estudiantes de carreras sociales, principalmente, busquen experiencias para sentirse preparados para enfrentarse al mundo laboral. En definitiva, el estudio demuestra que la principal motivación para participar en proyectos de aprendizaje servicio en el ámbito de la cooperación y la solidaridad es la motivación profesional.

Vivir la experiencia de primera mano conlleva deconstruir las concepciones previas de los estudiantes, las expectativas creadas inconscientemente, los intereses y necesidades concretas. En general, entran en funcionamiento mecanismos para activar habilidades y destrezas personales y profesionales que afloran a medida que se participa y se toma conciencia de su existencia. Se comprueba la preocupación por lograr habilidades profesionales y para saber resolver aquellas cuestiones éticas

inherentes a la profesión. Adentrarse en la realidad de intervención culturalmente distinta con prácticas y estilos de vida diferentes, tanto social como política, de organización y resolución de problemas, situaciones, etc., sitúa al estudiante en el autoconocimiento de las habilidades propias y las adquiridas a través de la experiencia, y por supuesto a través del contacto con otras disciplinas, el mundo profesional y los saberes comunitarios.

### **Procesos de aprendizaje de los estudiantes**

A partir de la vivencia de la experiencia significativa se activa un camino de crecimiento personal y profesional que provoca una toma de conciencia de las circunstancias, eventos, y vivencias en beneficio de una conciencia más social y global. Se concluye que el proceso de aprendizaje de los estudiantes llega a un punto álgido cuando se enseña a los demás, en la interrelación entre comunidad y estudiantes. Es en esta relación donde se produce una acción concreta en la reflexión sobre la acción y el aprendizaje para la transformación. En las disciplinas sociales toma relevancia el aprendizaje producido en los espacios de acompañamiento y crecimiento individual y/o colectivo. La oportunidad de descubrir situaciones de conflicto y de vulnerabilidad de los Derechos Humanos proporciona espacios de reflexión, de toma de decisiones y acciones conjuntas entre comunidad, estudiantes y docentes. En conclusión, el aprendizaje servicio promueve el inicio de un proceso de aprendizaje sobre el servicio y de autorreflexión personal, se toma conciencia de la importancia del compromiso cívico, crítico y responsable de las acciones y la influencia en la formación de la ciudadanía. Se identifica como un valor añadido el trabajo con las comunidades, y la oportunidad de convivir se considera un incentivo que ayuda a una transformación y un posicionamiento más personal al cambio social, a pesar de la poca conciencia que en el mundo occidental se tiene sobre la justicia social, la diversidad en general, las diferentes realidades socioculturales, etc.

De una manera definitiva con el estudio se demuestra que durante la convivencia intercultural se descubren unos valores y principios humanos de las culturas ancestrales distintas de las del mundo occidental que interpelan a estudiantes, docentes y profesionales, y que obligan a reconocer y respetar los valores de las comunidades, las creencias, los ideales espirituales, las cosmovisiones de los demás. La interacción incentiva espacios para formular diagnósticos participativos en la que participan todos los actores con el objetivo de mejorar el servicio, al mismo tiempo se detectan nuevas necesidades de la comunidad. Normalmente, una vez se tiene un conocimiento más profundo de la realidad se crean unos vínculos que van más allá del objetivo del programa que se traduce en un servicio y producto de calidad que a menudo se visualiza en un trabajo altamente creativo. Constatamos en las experiencias que la interacción entre estudiantes y comunidad busca el equilibrio entre la cultura ancestral y la vida más moderna, se abren espacios de confianza en el que fluyen las inteligencias múltiples de los participantes motivando la transferencia de conocimiento al resto de la comunidad académica y local de intervención.

### **ASPECTOS QUE INCENTIVAN EL SERVICIO DE CALIDAD EN UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO**

Participación interdisciplinaria (conocimiento en profundidad de la realidad social)
Reconocimiento de los saberes (equilibrio entre la cultura ancestral i la occidental)
Convivencia intercultural (interacción y vinculo estudiantes-comunidad)
Diagnóstico participativo (propuestas de mejora con la comunidad)
Despertar de las inteligencias múltiples (creación artística: estudiantes y comunidad)
Transferencia de conocimiento (servicio y producto de calidad y útil)

Taula 39a. Servicio de calidad en un proyecto de aprendizaje servicio en cooperació al desarrollo.  
Versión castellano. Font: elaboración pròpia.

Otro punto importante a tener en cuenta, es que la combinación de estos factores de impacto desemboca en un mayor compromiso, implicación y responsabilidad hacia el servicio y, en consecuencia, cada uno de los participantes se siente parte de las acciones desarrolladas. La comparación de los casos evidencia que el sistema de prácticas profesionales o los proyectos transversales, en los cuales se reconocen créditos atienden algunas demandas o necesidades de los estudiantes de hoy en día, a la vez que se incentiva el voluntariado y la visión solidaria. Podemos concluir que el voluntariado social ofrecido en los proyectos de aprendizaje servicio y cooperación observan en las acciones, el compromiso y el apoyo activo a la sociedad con un elevado fortalecimiento ciudadano. El análisis de las experiencias manifiesta que algunos estudiantes obtienen una mayor conciencia social que los hace activar la responsabilidad, incluso vinculándose al proyecto por varios años o se dedican profesionalmente al mundo de la cooperación. Se detecta que el rol de voluntario proporciona una relación profesional que mejora el servicio y la intervención comunitaria, dado el conocimiento del territorio y del ámbito de intervención. Por otra parte, la comunidad pasa a ser fuente de crecimiento profesional y obliga a definir una nueva función: la implicación personal y emocional, identificándose con la comunidad con la que está trabajando para contribuir a su crecimiento. Se inicia un cambio de actitud de los estudiantes de forma progresiva desde el inicio al final del servicio que proporciona más autoconocimiento, más alta autoestima y autocontrol, más autonomía y seguridad para proponer nuevas acciones y responder a la frustración surgida del servicio en contextos socialmente vulnerables, en definitiva estamos hablando del apoderamiento del estudiante y la conciencia de convertirse en agente de cambio social, normalmente por una decisión personal.

Otra conclusión a la que llega es que la experiencia resulta indescriptible, ya que no se disponen de herramientas para transmitirla para nombrar los sentimientos y valores despertados, posiblemente porque las actuales enseñanzas de la educación superior no contemplan la formación específica para trabajar las emociones y los sentimientos. Sin embargo, se concluye que en el vínculo entre comunidad y estudiantes, cuando se desarrolla un servicio, genera un sentimiento de solidaridad que emerge de forma espontánea y continuada cuando de forma voluntaria se colabora y participa en un proyecto de aprendizaje servicio. En general se inicia un proceso de apertura de las mentes, de apertura de nuevas ideas y de superación de prejuicios, resurge y se descubren valores y actitudes, entre las que la solidaridad y la reciprocidad, incentivada, principalmente, a través de la metodología



del aprendizaje servicio se simboliza a través del despertar de la felicidad, la libertad, la amistad, la alteridad y el altruismo.... Después de todo, los valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, la participación, la colaboración, la reciprocidad y la responsabilidad afloran de forma natural durante las acciones y el servicio. Se percibe un cambio progresivo de los estudiantes en la toma de conciencia de la justicia social que desemboca en el sentimiento de la participación y vinculación a aspectos de carácter social.

### **Competencias transversales desarrolladas por los estudiantes**

Al participar en un proyecto de aprendizaje servicio generalmente los estudiantes empiezan a tomar conciencia de haber alcanzado alguna competencia personal o profesional. Consecuentemente la participación en un proyecto de aprendizaje servicio en el ámbito de la cooperación y la solidaridad aumenta el desarrollo de las competencias propuestas por la metodología. De manera paralela observamos que incrementan otras habilidades y capacidades de los estudiantes que son más afines a la *Competencia en comunicación intercultural*, esta competencia se encuentra estrechamente relacionada con la *Competencia interpersonal*. Constatamos que la participación en este tipo de proyectos mejora la comunicación y expresión para defender los pensamientos y las creencias personales y profesionales. Así como la perspectiva social y la vinculación al mundo social, protagonizadas por actitudes más empáticas hacia los equipos, el diálogo y la resolución de conflictos interculturales. Aspectos como la alteridad y la conciencia de la construcción social, cultural e histórica del ser humano son útiles para documentar las vivencias y procesos de aprendizaje vividos tanto por la comunidad como por los estudiantes, para superar las dificultades de la interculturalidad concebida como un diálogo y comunicación entre culturas, vencer los estereotipos y ser capaz de abordar los conflictos surgidos del encuentro entre la diversidad cultural, asociando conceptos como la igualdad, la libertad, la construcción y el discurso ideológico. Las *Competencias personales* inician un proceso de autodescubrimiento, autoconocimiento y reconocimiento personal y profesional, que normalmente se encamina hacia un compromiso más responsable de esfuerzo y constancia, en el que se promueven las relaciones personales e interpersonales solidarias. Las *Competencias del pensamiento crítico*, representan una reflexión más profunda sobre la responsabilidad y la complejidad de las acciones, el respeto y el reconocimiento de los saberes comunitarios. Apertura a otras ideas y nuevos pensamientos que les ayuda a superar los prejuicios y los estereotipos preconcebidos. Se inicia un proceso de conciencia social sobre la justicia social global y se intenta dar respuesta a las necesidades de la sociedad persiguiendo la educación como un valor, la equidad de género o el desarrollo de los pueblos en igualdad. Por otra parte podemos observar que las *Competencias ciudadanas y de transformación social* son propuestas de solución a las problemáticas comunitarias específicas, sistematizadas para planificar nuevas acciones para llevar a cabo por medio de estrategias y metodologías participativas orientadas a un servicio adecuado de acompañamiento al proceso de cambio más transformador de la comunidad. El descubrimiento de nuevas realidades pone en tensión los contenidos locales y globales, los aprendizajes recibidos y los nuevos, se toma conciencia y se empiezan a comprender las cuestiones sociales de responsabilidad ciudadana que los acompañan incluso después de haber vivido la experiencia. Con el estudio se constata que la participación activa de los estudiantes mejora las *Competencias para la realización de proyectos*. La participación en un proyecto de acción directa conjuntamente con los docentes y la entidad u

organización vinculada al territorio en el diagnóstico social, el diseño, la planificación del proyecto y servicio, la difusión, la ejecución, la reflexión-evaluación, hace que los estudiantes se sientan mejor preparados para afrontar los retos del mundo laboral y los sitúa en capacidad de elaborar propuestas de mejora de las acciones, y en consecuencia mejoran sus *Competencias profesionales*, proporcionando herramientas a los futuros profesionales en la gestión de proyectos interculturales, un trabajo en equipo interdisciplinario e intercultural que enriquece y posibilita un progresivo logro de habilidades y destrezas de la profesión. Se desarrolla, al mismo tiempo, la comprensión de la ética del trabajo y habilidades profesionales concretas propias de la acción.

En última instancia, aunque el logro de competencias, en la práctica los aprendizajes emergidos critican las experiencias y situaciones producidas durante la experiencia dando lugar a nuevas incertidumbres y reflexiones sobre la práctica y sobre las actuaciones, que en algunos casos pueden convertirse en dilemas éticos cuando afrontan situaciones divergentes sobre la práctica, en la que pueden entrar en juego diferentes valores.

### **3. Valorar la manera que la intervención social en los proyectos de aprendizaje servicio contribuye al desarrollo de las comunidades que participan en procesos de cambio**

#### **Componentes que permiten los procesos de cambio desde la perspectiva de las comunidades**

El estudio permite comprender que las acciones de la intervención social llevada a cabo a través de la metodología del aprendizaje servicio atiende las problemáticas reales a través de la capacidad y la promoción social acomodada a la comunidad, creando unos vínculos con las situaciones reales para resolver los problemas concretos. Al mismo tiempo, se refuerza la idea de que el trabajo comunitario intercultural es una vía para el desarrollo local, y las aportaciones interdisciplinarias son valiosas para la acción social llevada a cabo, aunque se considera que el trabajo social aporta perspectivas de trabajo a la comunidad diferentes de las contribuciones de otras disciplinas. El trabajador social percibe situaciones cotidianas durante el servicio, invisibles a otras formaciones, complementa y mejora la actuación desde una visión más global, y se convierte en un facilitador de los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto y el servicio en el territorio. Se ejerce con esta habilidad cierto liderazgo en el interior de los proyectos porque tiene una visión más integral de la intervención o servicio. Asimismo, facilita la capacidad para cuestionarse y plantearse aspectos que van más allá de la intervención, se convierte en un rol más dinamizador de la comunidad y da una visión más amplia de las situaciones y de la trascendencia de las acciones. La mirada más amplia favorece la aproximación hacia el otro contribuyendo a la práctica en la promoción de aptitudes para empatizar en el mismo contexto. Los profesionales y estudiantes de trabajo social orientan y lideran los procesos de empoderamiento, vínculo y participación comunitaria en cuatro elementos fundamentales para la intervención social: la identificación de una necesidad sentida por la comunidad, el empoderamiento, el trabajo en red y el trabajo comunitario. Así pues se destaca que la condición de acompañamiento a procesos de crecimiento individual y colectivo cataliza los procesos de empoderamiento comunitario, y posiciona al trabajador social como el profesional con

habilidades y capacidades para creer en la persona, la comunidad y sus capacidades de cambio, al menos al inicio del servicio y hasta que el colectivo tome suficiente fuerza para la autogestión. Esta forma de actuar incide en las acciones profesionales en el ejercicio del apoderamiento de las personas más vulnerables, por lo que se muestran capaces de potenciar los valores y principios propios de la profesión tanto a los individuos a los que se ofrece el servicio como a las personas que forman los equipos. En el estudio se traduce en la promoción de alianzas y creación de redes enfocadas a la defensa de los derechos humanos y el trabajo en la desigualdad social desde una perspectiva multicultural e intercultural, acompañando a las personas y las comunidades en su proceso de desarrollo para abordar líneas de intervención en el área familiar o comunitaria incentivando propuestas de diagnósticos comunitarios para la mejora de la intervención y el servicio. La defensa de los Derechos Humanos y la Justicia Social, incluidos como principios activos de la disciplina, se conciben como la propuesta metodológica y estratégica que da respuesta a la necesidad de la comunidad para que facilite los cambios de aquellas situaciones que suponen un obstáculo para el desarrollo humano y social.

Otro componente que favorece el cambio en las comunidades es la mejora de la imagen de los estudiantes y la posibilidad de desarrollo a través del conocimiento productivo de la universidad. La aproximación a la comunidad con el objetivo de conciliar los intereses individuales y colectivos, aprender a convivir y entrando en diálogo entre las diferentes culturas, cosmovisiones y mundos en relación es un motivo para hacer un trabajo de reconocimiento de la identidad de los pueblos y de la diversidad cultural de los sujetos de la comunidad para acercarse a su cultura. El estudio demuestra que las comunidades participantes viven procesos de apertura a nuevas ideas, de reconocimiento mutuo y de convivencia democrática entre estudiantes y comunidad. La mirada relativa sobre la cultura es posible con la inclusión en los programas de modelos de organización social con la concepción ancestral de la distribución y gestión de espacios desde la cosmovisión de los pueblos originarios, para actuar en coherencia en los proyectos de intervención comunitaria.

### **Factores relevantes que posibilitan los cambios, las modificaciones y las mejoras de las situaciones y las de las acciones emprendidas**

Los factores que posibilitan los cambios, las modificaciones y las mejoras en la comunidad provienen del reconocimiento de una historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma y la afirmación de uno mismo. El apoderamiento comunitario se dignifica en el rol de partner o socio comunitario, lo que significa tomar más conciencia de su rol en el interior de la comunidad y de responsabilidad como agente de cambio, facilitador de la transferencia de conocimiento de los procesos de trabajo y crecimiento participativo en la comunidad. Económicamente se generan proyectos específicos en diversas áreas, dejando la capacidad de gestión emplazada en las comunidades. Socialmente, fortalece las redes comunitarias, se promueve el liderazgo juvenil comprometido con la sociedad y la generación de capital social. Políticamente, incentiva la participación y el ejercicio de la ciudadanía activa y crítica. Y culturalmente, fortalece la libertad de expresión y el respeto por la diversidad y la recuperación de la identidad.

## **Procesos de cambio vividos por la comunidad en las dos experiencias**

En el estudio y el conocimiento de las situaciones personales y colectivas a través de las acciones de los estudiantes emergen nuevas necesidades comunitarias. Si bien los programas no responden a todas las necesidades identificadas a lo largo de la ejecución, las acciones sí representan un incentivo para su continuación porque se hacen visibles situaciones de vulnerabilidad de los derechos individuales y colectivos. La complejidad de encontrar el equilibrio entre la cultura ancestral y la cultura occidental se convierte en un ejercicio de sabiduría y aprendizaje para todos los participantes.

El empoderamiento de las comunidades participantes comienza por un trabajo en cooperación que aumenta la capacidad de todos los miembros para reforzar y ampliar el conocimiento de sí mismos, así como las aptitudes para tomar decisiones y solucionar problemas de la realidad. Las comunidades adquieren conciencia de la importancia del servicio y de las acciones mientras se ejecuta el proyecto durante la práctica de intercambio y trabajo diario. El valor de la persona es el elemento clave de la intervención para apoderarse y mejorar su autoestima, aunque se ve mermada por los efectos de la aculturación, depositando la responsabilidad de la continuidad de los programas a las acciones de la cooperación. Los planteamientos que definen el desarrollo son una cuestión social, compleja y multidimensional, en el que tienen cabida los valores humanos y las actitudes, los objetivos definidos por las mismas sociedades y los criterios para determinar los costes tolerables para reivindicar los derechos humanos como un ideal de emancipación y solidaridad.

Se llega a la conclusión que los procesos de cambio de la comunidad se inician cuando comprenden las metodologías participativas como una herramienta que visualiza las culturas y las lenguas originarias a base de reforzar a los miembros de la comunidad para valorar la cultura, la lengua y las tradiciones ancestrales y originarias, en definitiva se trata de un progresivo apoderamiento comunitario. Una vez entendidas las metodologías y los objetivos universitarios la comunidad, en general, valora los aprendizajes recibidos al obtener herramientas relacionales y sentirse más preparada para la entrada en el mundo laboral. Reforzamos la perspectiva teórica con los resultados del estudio que indican que los desequilibrios social, cultural, económico y político comportan una visión diferente de las necesidades y del desarrollo humano de la comunidad, que nace de una mezcla de sentimientos encontrados en la misma interacción personal y de cosmovisiones, las percepciones de la realidad, la subjetividad del yo, etc., aflorando en desigualdades y conflictos, a pesar de contar con objetivos comunes.

Se concluye que en las comunidades participantes existe la prevalencia del proyecto individual por encima del proyecto colectivo a pesar de la creación de redes y el apoyo institucional, nuevamente nos encontramos con una literatura dispar a la realidad estudiada. Normalmente el apoyo de las redes y el apoyo institucional son componentes determinantes para la viabilidad de los programas que tienen el objetivo de la transformación o cambio social.

En último término, la acción social intercultural orientada a un proceso de desarrollo social comunitario se consolida en la creación de redes que cuentan con identidad cultural propia y autonomía suficiente para la resolución de problemas comunitarios que incentiva la dinamización de otros miembros de las comunidades. Sin embargo, se cuestiona si realmente es efectiva, por la asimetría en el poder sociopolítico y económico, así como el proceso de aculturación poco visible pero asumido por la comunidad. El empoderamiento y la creación de la red de interrelación de los

grupos de apoyo planificados e informales con diferentes grupos de la comunidad, organizaciones o instituciones, significa llevar a cabo acciones de responsabilidad y compromiso que pueden incidir en las políticas públicas del país. Las redes sociales o relacionales permiten generar relaciones de colaboración, poner en común recursos, desarrollar actividades en beneficio de todos los participantes, estrechar vínculos, crear un sentido de pertenencia, socializar conocimientos, experiencias y saberes, reconstruir la confianza social y establecer relaciones de intercambio y reciprocidad. Para que estas sean efectivas hay que identificar en el trabajo comunitario las redes existentes en la comunidad que normalmente tienen que ver con redes que ayudan a paliar las situaciones de vulnerabilidad social, económica y política, son redes de apoyo como medio de subsistencia.

La debilidad de la implantación de las políticas públicas y del apoyo institucional normalmente condiciona la efectividad de los cambios propuestos por la comunidad. El apoyo a nivel micro y macro se hace imprescindible para la construcción de la ciudadanía, la autoidentificación de los pueblos, la reivindicación y la defensa de los rasgos culturales y sociales de las comunidades. La percepción de los docentes y profesionales es que por medio del trabajo con la comunidad y el empoderamiento se pueden producir cambios más transformadores de la realidad, en cambio, en el estudio se detecta que los efectos más transformadores se llevan a cabo por la interacción entre los estudiantes, la comunidad y la cooperación. De ahí que la construcción de las redes de apoyo social debe ser complementaria de otros servicios, además de contar con el apoyo de programas oficiales y redes subyacentes, y no sustituir al Estado en su tarea de provisión de recursos.

#### **IV. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

El hecho de llevar a cabo una investigación en la cual el trabajo de campo se realiza casi íntegramente en países extranjeros dificulta enormemente la disponibilidad de materiales y espacios que no sean delimitados en el tiempo y bien planificados con cierta anterioridad. Asimismo, todo el trabajo de campo está supeditado y vinculado a los momentos de la intervención del proyecto, lo que también requiere un alto grado de previsión y organización, dado que el coste económico de desplazamiento hasta el territorio donde se llevan a cabo las acciones de investigación es bastante elevado. A saber, que también ha existido una dificultad idiomática, de estructura mental y de concepción de la realidad en los casos estudiados. Esta dificultad ha significado en muchas ocasiones limitaciones para avanzar en la investigación, a la vez, se han configurado como una riqueza y un aprendizaje personal muy valioso.

El gran número de datos recogidos tanto cualitativos como cuantitativos son una aportación valiosa de información, al tiempo que ha significado una saturación de los datos, situación que no ha hecho posible recoger información que ofreciera resultados diferentes de los obtenidos.

Por otro lado, el hecho de formar parte al mismo tiempo del proyecto de intervención y servicio y del proyecto de investigación, en muchas ocasiones ha podido ser una fuente de confusión relacional, sobre todo, entre los miembros del equipo de intervención. La gestión y separación de los dos roles ha sido compleja en muchos momentos de la investigación. Sin embargo, la limitación inicial se ha convertido en riqueza y en oportunidad de aprendizaje para la investigadora.

Partir de casos prácticos también se configura como una limitación, la complejidad de vincular la investigación en los programas de intervención supuso esfuerzo extras de los equipos. Más adelante, la misma situación se convierte en una oportunidad de avanzar de forma más extraordinaria y profundizar mucho más en los aspectos diseñados para el desarrollo del mismo programa. Sobre todo, en el segundo estudio es muy evidente esta situación, porque la intervención y la investigación se dan temporalmente en el mismo espacio avanzando ambos de forma paralela, por lo que ambos se retro alimentan y mejoran sustancialmente.

## **V. FUTURAS INVESTIGACIONES Y PROSPECTIVA**

A lo largo de la investigación se han podido observar algunas temáticas en las que se podría profundizar para su investigación. A continuación apuntamos algunas propuestas que nos parecen más relevantes e interesantes desde el punto de vista de esta tesis.

- Profundizar en la transversalidad de la Responsabilidad Social Universitaria y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Analizar el impacto ideológico para obtener una transformación más real de la Universidad actual.
- Profundizar en las aportaciones de la inclusión de una formación humanística e integral de la persona y no tan especializada en la educación superior.
- Profundizar en la reflexión como una estrategia de enseñanza-aprendizaje y validarla como una herramienta de evaluación y autoevaluación fiable de aquellos aprendizajes y valores despertados o adquiridos por los estudiantes que participan en proyectos similares a los estudiados.
- Profundizar en el estudio del concepto del Desarrollo Humano y sostenible y las aportaciones de los saberes comunitarios al concepto, así como las diferentes visiones sobre los Derechos Humanos, los conceptos morales y éticos de las diferentes culturas.
- Profundizar en las aportaciones de las metodologías participativas y la participación en la investigación comunitaria como una herramienta de aprendizaje.
- Profundizar en el concepto de ciudadanía global y en la interculturalidad como herramienta de relación entre los pueblos.
- Seguir investigando en la acción desde la transdisciplinariedad y sus aportaciones a la creatividad.



## **BIBLIOGRAFIA**





- ACUP (2011). Pla de Cooperació Universitària per al desenvolupament 2011-2015. Recuperat a: <http://www.acup.cat/pla-de-cooperacio-universitaria-al-desenvolupament-2011-2015-0>
- (2018). Cooperació universitària per al desenvolupament. Recuperat a: <http://www.acup.cat/ca/projecte/cooperacio-universitaria-al-desenvolupament>
- Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament. (2015). PLA DIRECTOR DE COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT 2015-2018: PER UN PAÍS COMPROMÈS AMB LA IGUALTAT DE GÈNERE I ELS DRETS HUMANS. Recuperat a: [http://cooperaciocatalana.gencat.cat/web/.content/Documents/pla\\_director\\_i\\_pla\\_anual\\_docs/PlaDirector\\_2015-2018.pdf](http://cooperaciocatalana.gencat.cat/web/.content/Documents/pla_director_i_pla_anual_docs/PlaDirector_2015-2018.pdf)
- Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament. (2016). PROJECTE DE PLA DIRECTOR DE COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT 2015-2018. Recuperat a: <http://cooperaciocatalana.gencat.cat/ca/orfes/pla-director-2015-2018/>
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2013). PLAN DIRECTOR: DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA 2013/2016. Recuperat a: <http://www.aecid.es/CentroDocumentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/PD%202013-2016.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). LIBRO BLANCO: TÍTULO DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL. Recuperat a: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,964491,93\\_20531184&\\_dad=portal](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,964491,93_20531184&_dad=portal)
- Abdi, A. A., & Shultz, L. (2008). *Educating for human rights and global citizenship*. Albany, NY: Suny Press.
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, J.A. (2006). La Universidad como agente de Cooperación al desarrollo: algunas consideraciones generales. A Arias, S y Molina, E. (coord.): *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Colección Cuadernos Solidarios, pág. 29-35 UAM Ediciones, Madrid/ España.
- Abye Tase, A. (2006). Visión general de las percepciones regionales sobre el rol de la educación superior para el desarrollo humano y social a: *La Educación Superior en el Mundo. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Global University Network for Innovation: Barcelona.
- Ander-Egg, E. (1963). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- (1982). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*. México: Editorial El Ateneo.
- (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Aguilar, M.C. (2010). Marco pedagógico para la cooperación internacional y el desarrollo sostenible. A: Tojar, J.C. (coord.). *Cooperación internacional e investigación educativa. Acción y colaboración en el desarrollo social*. Sevilla: Editorial Infornet.
- Adler, P. A. i Adler, P. (1994). *Observational techniques*. N. K. Denzin y Y. S.

- Lincoln, Y. (1995). *Emerging criteria for quality interculturalitat qualitative and interpretative research. Qualitative Inquiry*. 1 (3). Londres: SAGE.
- Alinsky, S. (2012). *Tratado para radicales. Manual para revolucionarios pragmáticos*. Madrid: traficantes de sueños útiles.
- Allport, G. (1970). *Estructure et développement de l'identité*. París: Delachaux-Nestlé.
- Antiseri, D. (1972). *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. Madrid: Adara Educación.
- Aneas, A. (2011). La educación intercultural bilingüe desde una mirada interdisciplinar. A: *Pueblos indígenas y educación* nº 60. Quito: Abya-Yala.
- Alama, A. i Chedati, B. (2008). Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas en Marruecos. A: Vélaz de Medrano, C. (Dir.). *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas. Estudio de casos en América Latina, África Subsahariana y Magreb*. Madrid: Siglo XXI.
- Altbach, P. (2007). *Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries*. Higher Education Management and Policy, 19 (2):111-134.
- (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización, A: *La Educación Superior en el Mundo. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Global University Network for Innovation. Barcelona.
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Aramburuzabala, P.; Cerrillo, R. i Tello, I. (2015). *Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19(1), 78-95.
- Aranzibia Cuzmar, R. (2017). *Participación Intercultural. Experiencia de los Pueblos Originarios en la comuna de Recoleta*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Arendt, Hannah. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias Valencia, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Investigación y Educación en Enfermería*, (1).
- Arnal, J., Del Rincón D. i Latorre, A.(1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ausbel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cosnocitivo*. México: Trillas.
- Banks, S. (1997). *Ética i valores en el Trabajo social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Báñez, T. (1998). *Trabajo Social Comunitario a VVAA. Organizaciones de bienestar*. Zaragoza: Mira Editores.
- Barbero, J. i Cortés, F. (2005). *Trabajo Comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza Editorial.

- Barnett, R. (Eds.) (2005). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bartolomé, M. (1982). *Escuela-Comunidad: Hacia una interacción dinámica*. Apuntes Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. Madrid: Narcea Ediciones.
- (1986). *La investigación cooperativa*. Educar nº 10, p. 51-79.
- (1997). *Metodología cualitativa orientada cap el canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Ediuoc.
- Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea ediciones.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.(2000). *Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural*, Revista de Investigación Educativa, 18(2), 463-479.
- Bartolomé, M. i Cabrera, F. (2003). *Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales*. Revista de Educación, número extraordinario Ciudadanía y Educación, 33-57.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Del Campo, J.; Marín, M.A.; Sabariego, M. i Vilà, R. (2007). Educación para una ciudadanía crítica e intercultural. A Margarita Bartolomé, M.; Cabrera, F. (Coords.). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*, pp. 17-36. Madrid: MEC, Narcea.
- Batlle, R. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Batlle, R. (2009). El Servicio en el aprendizaje servicio. A: Puig (2009)(coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ.
- Bauman, Z.(2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa: Barcelona.
- Bell, D. (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los Métodos Cuantitativo y Cualitativo*. Ariel: Madrid.
- Berga, A. (2005). «La intervención social: de la urgencia por la solución al reto de la redefinición de los problemas». A: Úcar, X. (ed). *Participación, animación e intervención socioeducativa*. Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica –UAB (Actes del 1er Congrés Internacional i Interdisciplinari sobre Participació, Animació i Intervenció Socioeducativa, Universitat Autònoma de Barcelona. 22/11/2005).
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis educación.
- Besalú, X. i Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: CATARATA.
- Beltrán, M.(1991). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Bertrand, Y. i Valois, P. (1995). John Dewey a: Houssaye, J. (Dir.). *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: Proa.
- Bermejo, F. J. (2002). *La ética de las profesiones. La ética del trabajo social*. Bilbao: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.

- Bilbeny, N. (2012). Revista del centre d'estudis Jordi Pujol. nº 9.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático en los paquetes BMPD y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Bonet, J. (2007). Història i evolució de la protecció dels Drets Humans, a: *Els drets humans al segle XXI: continuïtat i canvis*. Barcelona: Huygens.
- Boni, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. [Tesis doctoral]. Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política. Facultad de Derecho. Universidad de Valencia. Recuperat a: <http://www.upv.es/upl/U0566708.pdf>
- Boni, A. i Pérez-Foguet, A. (Eds.) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón-Oxfam; Ingeniería Sin Fronteras.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*. Buenos Aires: Longseller.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Buendía, L.; Colás, M.P. i Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Mc Graw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brunet, I.; Pastor, I. i Belzunegui, A. (2002) *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic, Biblioteca Universitària.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Margarita Bartolomé (Coord). *Identidad y ciudadanía*. pp. 79-104. Madrid: Narcea.
- Cáceres, J. i Espeitx, E. (2007). *Exploració de les percepcions socials sobre la seguretat alimentària a Catalunya. Genaralitat de Catalunya. Departament de Salut*. Recuperat a: [http://acsa.gencat.cat/ca/Publicacions/estudis/recerca\\_sociologica/estudis-de-percepcions/exploracio-de-les-percepcions-socials-sobre-la-seguretat-alimentaria-a-catalunya/](http://acsa.gencat.cat/ca/Publicacions/estudis/recerca_sociologica/estudis-de-percepcions/exploracio-de-les-percepcions-socials-sobre-la-seguretat-alimentaria-a-catalunya/)
- Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos. CADEP, (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperat a: <https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Campbell, D. i Fiske, D. (1959). *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*. Psychological bulletin, vl.56 (2), p. 81.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. Recuperat a: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/277560#page=1>

- Camps, V. i Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Madrid: Ariel.
- Canals, J. (1997). “Buscando el trabajo comunitario entre community y communitas” A: *Servicios Sociales y Política Social* nº 40. Madrid, Consejo General de Colegios Oficiales de DTS.
- Cano, E. (Coord). (2010). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: LAERTES Educación.
- Cañulef, E. (Ed.) (1996). *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI-FREDER.
- Carballo de la Riba, M. (2007). *Género y desarrollo: el camino hacia la equidad*. Madrid.
- Carbonell, J. i Carrillo, I. (2007). *Formación y cooperación. Una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Carañana, J.P. (2012). *La misión de la universidad en la Edad Media: servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades*. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 34 (2012.2). Universidad Complutense de Madrid. Recuperat a: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_NOMA.2012.v34.n2.40743](http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40743)
- Caride, A. (2003). Educación social, ciudadanía y desarrollo en el escenario de las comunidades locales. A: Garcia Molina, J. *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson. Pp. 69-88.
- Castells, M. (1997). «La era de la información. Economía, sociedad y cultura». Vol 3. *Fin del milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellanos, E. i Akioud, H. (2007). *Els amazics. Una història silenciada, una llengua viva*. Valls: Cossetània Edicions.
- (2013). *AMAZICS: Identitat i llengua a l'Àfrica del nord*. Recuperat a: [https://www.upf.edu/diversia/\\_pdf/Amazics.pdf](https://www.upf.edu/diversia/_pdf/Amazics.pdf)
- Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M. (2004). *Estudio de casos*. A: Salvador, F.; Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe. Recuperat a: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1320>
- Celorio, G. (2001). *Nuevos retos para la sensibilización para el desarrollo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz.
- (2008). *Génesis y actualidad de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español (1990-2006): Una aproximación desde los congresos estatales de Educación para el Desarrollo*. Cuadernos Internacionales de tecnología para el desarrollo humano. Ingeniería Sin Fronteras.
- Celorio, G. i López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- (2015). “*La Educación emancipadora como proyecto de cambio social*” en *Claves para el cambio social. Educación para la vida*. Donostia-San Sebastián, Calcuta Ondoan. pp. 10-19. Recuperat a: [http://issuu.com/calcutaondoan/docs/libro\\_montado?e=7829849/32176519](http://issuu.com/calcutaondoan/docs/libro_montado?e=7829849/32176519)
- Centre Promotor ApS (2009). *Que és l'APS?* Recuperat a: <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/>

- (2015). *Aprenentatge servei i Educació pel desenvolupament*. Recuperat a: <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Guia%20educacio%20pel%20desenvolupament%20REVISADA.pdf>
- CEPAL (2007a): Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile- (2007b): *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperat a: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/24304/lcl2528e.pdf>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Creswell, J. i Plano i Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Civis M. (2005). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa: Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitària de tres projectes educatius de ciutat a Catalunya*. [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Llull. Recuperat a: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9237#page=1>
- Civis M.; Riera, J.; Fontanet, A. i Ojando, E. (2009). *L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil*. Informes Breus nº 19, Educació. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Mediterrània.
- CLAYSS, (2009). Centro Latino Americano de Aprendizaje Servicio Solidario. *¿Qué es aprendizaje-servicio?* Recuperat a: <http://www.clayss.org.ar/aprendizajeservicio.html>
- (2015). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Recuperat a: [http://www.clayss.org/publicaciones-clayss\\_academicas.html](http://www.clayss.org/publicaciones-clayss_academicas.html)
- Col·legi Oficial de Treball Social a Catalunya (2014). *Codi d'Ètica i Deontològic dels treballadors socials*. Recuperat a: <https://www.tscat.cat/info/codi-deontol%C3%B2gic>
- Cohen, L. i Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comissariat General de ME/GSJ de Catalunya, (1982). *Dades per la historia. Antics i amics de minyons escoltes guies Sant Jordi de Catalunya*. Recuperat a: <http://xarxameg.cat/sites/default/files/Dades%20per%20a%20la%20Hist%C3%B2ria.pdf>
- Conill, J. (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaixa.
- Conill, J. i Gozávez, V. (2004). *Ética de los medios. Una ciudadanía*. Audiovisual. Barcelona: Gedisa.
- Coller, X. (2000). *Cuadernos Metodológicos nº 30. Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Cortés, F., Llobet, M. (2006). La acción comunitaria desde el trabajo social. A: Úcar, X. Llena, A. (Coord.). *Miradas y diálogos entorno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- (1999b). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2006). *Ética de las Biotecnologías (GenÉtica) ¿Un mundo justo y feliz?* A: *Taula. Quaderns de pensament*. n 40, pp. 13-28.

- Cortina, A. i Carreras, I. (2004). Qui, què, per què consumir. A: *Consumeixo=existeixo?* Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Convento de Arrábida (1994). *Carta de la Transdisciplinariadad, Portugal*. Recuperat a: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Covey, S. (2007). *El factor confianza. El valor que lo cambia todo*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (2004). Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial. A: *La aldea global*. Buenos Aires: Txalaparta.
- Curcoll, L. i Quiles, A. (2011). Enfortint la societat a través del voluntariat social. A: *El tercer sector en el marc de les polítiques socials*. Revista de Treball Social. n. 193. Barcelona: Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. CRUE 2000. *Informe Bricall Universidad 2000*. Recuperat a: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- (2006). Codi de conducta de les Universitats en matèria de Cooperació al Desenvolupament. Recuperat a: <https://www.um.es/documents/1642032/1886411/CodigoConductaCoopDesarrollo.pdf/31783d7f-5c02-45a5-8022-d69fa37775d6>
- (2011). *Legislación básica estudiantes universitarios*. Recuperat a: <http://www.crue.org/SitePages/Legislaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20estudiantes%20universitarios.aspx>
- Cooperació Universitària per al Desenvolupament CUD.(2006). *Codi de conducta de les Universitats en matèria de Cooperació al Desenvolupament*. Recuperat a: <http://www.ocud.es/es/pl23/recursos/crue/id2043/codigo-de-conducta.htm>
- Dávila, A. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas pp.69-83. En Delgado, Juan Manual & Gutiérrez, Juan (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dieterich, H. (2004). Globalización, Educación y Democracia. A: *La aldea global*. Buenos Aires: Txalaparta.
- Delors. J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana. Recuperat a: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Declaració del TALLOIRES (1990). Recuperat a: <http://www.ulsf.org/index.html>
- Dezin (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
- De Bartolomeis, F. (1986). *Cuadernos de Pedagogia: La actividad educativa. Organización, instrumentos, métodos*. Barcelona: Editorial Laia.
- Del Campo, J. (2002). La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural. A. Bartolomé, M. (CooRd.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.



- Del Campo, J.; Vilà, R.; Martí, J. i Vinuesa, M. (2006). *La mediación con jóvenes inmigrantes en el ámbito de la justicia penal juvenil: un enfoque educativo*. Recuperat a: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97271/93381>
- De Lucas, (2000). Multiculturalismo y derechos humanos a: *Diccionario Crítico de derechos humanos*. Huleva: Universidad InternacionaHABBERMASI de Andalucía. Recuperat a: [https://www.academia.edu/8125408/DialnetTrabajo\\_Social\\_YDerechos\\_Humanos-2002316](https://www.academia.edu/8125408/DialnetTrabajo_Social_YDerechos_Humanos-2002316)
- Del Carpio, V. Miranda, J. (2008). *Gestión Pública Intercultural. El Bien Común*. Servicio Nacional de Administradores de Personal. Bolivia: Azul Editores.
- De la Cerda, M. (2015). Una experiència significativa inclue participació, cooperació, reflexió y reconocimiento. A: *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*. Barcelona: Graó.
- De la Cuesta, M.(2009). «*Modelo de responsabilidad social en las sociedades españolas*». Actes de les Jornades sobre Responsabilidad social universitaria, Universidad de Valladolid, abril, 2009.
- De la Cuesta González, M.; De la Cruz Ayuso, C. i Rodríguez Fernández, J.M. (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. La Coruña: Netbiblo.
- De la Cuesta González, M. i Sánchez, D. (Coord.) (2012). *Responsabilidad Social Universitaria 2.0*. La Coruña: Netbiblo.
- De Robertis, C. Pascal, H. (1994). *La intervención colectiva en Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades*. Buenos Aires: El Ateneo.
- De Robertis, C. (2006). *Metodología de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- De Vicente, I. (2009). *El lugar de la Supervisión Educativa en la Formación de Grado en Trabajo Social*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (2014). La supervisión educativa como punto de anclaje en las prácticas externas. A: Pastor Seller, E. (Ed.). *Las prácticas curriculares en el Grado de Trabajo Soical. Supervisión y construcción del conocimiento des de la pràctica professional*. Madrid: Editorial Universitats, S.A.
- De Vicente, I.; Freixa, M. i Renom, M.A. (2012). Camí per la millora de la qualitat de les pràctiques. A: *Formació i compromís, bases pel creixement professional*. N.196 p. 107-118. Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.
- Di Carpio, E. (2006). El trabajo social latinoamericano. Hacia un modelo de acción social transformadora, a: De Robertis C. *Metodología de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Dewey, J.(1982). *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- (1995).*Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Domínguez, M. i Coco, A. (2000). El pluralisme metodològic com a posicionament de partida. Una primera valoració del seu ús a la recerca social. A: Domínguez, M.; Coco, A. (1999). *Insercions i trajectòries socioprofessionals en el sector de les arts escèniques*. Revista Catalana de Sociologia. 10 (151-186). [ISSN: 1136-8527]. Recuperat a: <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000024/00000015.pdf>
- Dubois, A. (2000). «Capacidades» a: Pérez de Armiño, K. (dir.). *Diccionario de Acción Humanitaria y de Cooperación al Desarrollo*. Barcelona-Bilbao: Icaria, HEGOA. Recuperat a: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/28>
- Drucker, P. (1970). *La gran ruptura*. Santiago de Chile: Editorial Roble.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Elton, L. (2008). El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia. Capítol 8. *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, Saber y Docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Morata.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Elliot, W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1996). *The concep of identity interculturalitat race relations. Notes and quiries*. A: Deddalus, n. 95.
- (1968). *Identity, Youth and crisis*. New York: Norton.
- Escartin, M.J. (1998). *Manual de Trabajo Social*. Alicante: Aguaclara.
- Escofet, A. i Rubio, L. (Coord.) (2017). *Aprendizaje Servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad*. Universitat de Barcelona: Institut Ciències de l'Educació.
- Escribano, A. i Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación*. Madrid: NARCEA.
- Essomba, M.A. (2008). *Codi Obert. Programari lliure per a caps*. Valldoreix: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Expósito, J.; Olmedo E. i Fernández A. (2004). *Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 10, 2. Recuperat a: [http://www.uv.es/relieve/v10n2/RELIEVEv10n2\\_2.pdf](http://www.uv.es/relieve/v10n2/RELIEVEv10n2_2.pdf)
- FCONGD (2007). *Federació Catalana d'ONG per el Desenvolupament (2007). L'educació per al desenvolupament: una estratègia imprescindible*. Barcelona: FCONGD.
- (2015). *Manifest pel Dret a una Educació Transformadora*. Barcelona: FCONGD.

- Feagin, J.; Orum, A. i Sjoberg, G. (Eds.)(1991). *A case for case study*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Federació Internacional Treball Social (2000). *Global definition of social work*. Recuperat a: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Fernández Barrera, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- (2014). Las prácticas externas y al supervisión, dos elementos clave en la formación del grado en Trabajo Social. A: Pastor Seller i Martínez-Roman (coord.). *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Fernández, J. (2001). Paulo Freire i la educació liberadora a: Trilla, J. (Coord). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Freixa, M.; Escofet, A.; Puig, J.M. Per institucionalitzar l'aprenentatge servei. A: Puig (2012). *Compromís Cívic i aprenentatge a la universitat*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- (1970). *Pedagogia del Oprimido*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- (2018). *Pedagogia del Oprimido*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Finkelkraut, A. (1998). *La humanidad perdida. Ensayos sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
- Fombuena, J. (2012). *El Trabajo social y sus instrumentos. Elementos para una interpretación a piacere*. Valencia: NAU Llibres.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: Programa de formación para la ciudadanía intercultural*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Recuperat a: <http://tdx.cat/handle/10803/2351>
- Folgueiras, P.; Luna, E. i Puig, G. (2013). *Aprendizaje y Servicio: estudio de satisfacción de estudiantes universitarios*. Revista de Educación, 362, p. 159-185. Recuperat a: [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re362/re362\\_06.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re362/re362_06.html)
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fuensanta, F.; Martínez, P.; Da Foseca, P. i Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: LA MURALLA.
- Furco, A. (1999). *Strategic Plan for Advancing Academic Service-Learning at UC Berkeley*. California: UC Berkeley.
- (2001). *New Directions for Higher Education Special Issue: Developing and Implementing Service-Learning Programs*. Volume 2001, Issue 114, pp. 67-78.

- (2011). *El aprendizaje-servicio. Un enfoque equilibrado de la educación experiencial*. Revista internacional de Investigación Global y para el Desarrollo. Recuperat: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368176>
- Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service learning: The essence of pedagogy*. Connecticut: IAP.
- (2008). La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje servicio. A: *Ministerio de Educación, participación solidaria y calidad educativa: Actas del 11º Seminario Internacional «Aprendizaje Servicio solidario»* Buenos Aires: Ministerio de Educación Programa Nacional de Educación Solidaria.
- Fueyo, A.; Hevia, I. i Garcia, S. (2015). *Haciendo Educación para el Desarrollo*. Recuperat a: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/haciendo-educacion-para-desarrollo.aspx>
- Gadamer, H-G. (2007). *Verdad y método (vol. I)*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaete, R. (2010). *Discursos de responsabilidad social universitaria: el caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al Consejo de Rectores, Perfiles Educativos*. 32(128):27-54. Recuperat a: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a3.pdf>
- (2011). *La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España*. Revista de Educación, N°355, pp.109-133. Recuperat a: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf)
- Gaitan, L. (1997). *Para comprender el Trabajo social*. Madrid: evd.
- (2001). El espacio profesional. A: Zamanillo, T. i Gaitán, L. *Para comprender el Trabajo social*. Madrid: evd.
- Garcia, S. i Dolan, S. (1997). *La dirección por valores*. Madrid: McGraw-Hill.
- (2003a). *La dirección por valores*. Madrid: McGraw-Hill.
- Garcia Garrido, J.L. (ed.) (2007). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Garcia Suárez, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gardner, H. (2017). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Gibbs, G. (2008). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Qualitativa*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. i Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Recuperat a: [https://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod1\\_Gibbons.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod1_Gibbons.pdf)

- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. A: *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Giménez, C. (2000). Guía sobre Interculturalidad. Segunda parte. *El enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo humano sostenible*. Colección Cuadernos Q' anil, número 2. Proyecto de "Interculturalidad, políticas públicas y desarrollo humano sostenible". PNUD - Guatemala/97/015. Guatemala. 219 pàgines.
- Giménez, E. (2005). *Universidades públicas y privadas: un cambio de paradigma*. Revista Panorama Social I. España 2005: Debates y procesos sociales.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, S.A.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Bogotá: Planeta.
- Gómez-Quintero, J. (2008). *Esbozos de la ambigüedad del proyecto moderno: el caso de la cooperación no gubernamental al desarrollo hispano-colombiana*. [Tesis doctoral]. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.
- Gomm R., Hammersley M. i Foster P. (2000). *Case Study Method*. Londres: Sage Publications.
- Gomperz, T. (2000). *Pensadores griegos*. Barcelona: Editorial Herder.
- González, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista a: Trilla, J.(Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Goulet, D. (2000). *Changing developments debates under globalisation*, Working Paper n° 276, The Helen Kellogs Institute for International Studies. University of Notre Dame, Indiana. Recuperat a: [https://kellogg.nd.edu/sites/default/files/old\\_files/documents/276.pdf](https://kellogg.nd.edu/sites/default/files/old_files/documents/276.pdf)
- Gozávez, V. (2006). Concepto y características de la Ciudadanía Cosmopolita (o Global). A: *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam Ediciones.
- GREM (2015). *Rúbrica per l'autoavaluació i la millora dels projectes d'APS*. Grup de Recerca en Educació Moral. Facultat d'Educació de la UB. Recuperat a: [https://apsvalors.files.wordpress.com/2015/05/catalc3a0\\_versic3b3-reduc3afda.pdf](https://apsvalors.files.wordpress.com/2015/05/catalc3a0_versic3b3-reduc3afda.pdf)
- Grosser, A. (1999). *La identidades difíciles*. Barcelona: Bellaterra.
- Guisande, C. (2006). *Tratamiento de datos*. Madrid: Díaz de Santos.
- Guba E.G., i Lyncoln, Y.S. (1981). *Efective evaluation: improving the usefulness of evaluation results trough responsive and naturalistics approaches*. San Francisco, Jossey- Bass.

- (2005). Paradigmatic controversias, contradictions and emerging confluences revisited. *The Sage Handbook of qualitative research*, 4, 97-128.
- GUNI (2008). *Educación superior en el mundo 3. La educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid: Mundi Prensa.
- Grup ApS (UB). (2017). Ubicar los proyectos de aprendizajes-servicio: experiències en la Universidad de Barcelona. A: *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO. ICE-UB.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid.: Cátedra.
- (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Paidós: Barcelona.
- Haddad, G. (2008). La educación superior, agente de desarrollo humano y social: el punto de vista de la UNESCO. Colaboració especial A, xxxvii. A: *La educación superior en el mundo. Educación superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Tercer Congrés de la *Global University Network for Innovation*. Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.
- Hamel J., Dufour S. i Fortin D. (1993). *Case study methods*. California: Sage Publications.
- Hammersley, M. (1986). *Case studies in classroom research: a reader*. Milton Keynes, Open University Press.
- Hammersley, M.; Foster, P. and Gomm, R. (2000). Case study and theory. In: Gomm, R.; Hammersley, M. and Foster, P. (Eds). *Case Study Method: Key Issues, Key Texts*. London: Sage, pp. 234–258.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W. E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa FL: University of South Florida.
- Hegel, G. (2000). *Fenomenologia del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, F.; Martínez, P.; Da Foseca, P. i Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: LA MURALLA.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. i Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hodder, I. (1994). *The interpretation of documents and material cultura*. London: SAGE.
- Hortal, A. (1994). *La ética profesional en el contexto universitario*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Howard, J. (Ed). (2001). *Service-Learning Course Design Workbook*. Michigan. EEUU: Michigan Journal of Community Service Learning.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ P, 35 a 49.

- (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. A: Trilla, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: GRAÓ.
- (2008). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Federació Internacional de Treball Social (IFSW) (2012). *Principis ètics IASSW (2014)*.  
Recuperat a: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Jouannet, C. (2017). *Implementación de un Programa de Aprendizaje Servicio (A+S) desde la perspectiva de estudiantes participantes: Un estudio de caso en una universidad chilena*. Universidad Alberto Hurtado [Tesis de Màster]. Santiago de Chile.
- Jorgenson, S. i Shultz, L. (2012). *Global Citizenship Education (GCE) in Post Secondary Institutions: What is protected and what is hidden under the umbrella of GCE? Journal of Global Citizenship and Equity Education*. Recuperat a : <http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view%0BArticle/52/26>
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Kersting, H. (1993). La supervisión como instrumento de reciclaje profesional. A: *La supervisión de equipos de atención a la infancia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- (1999). La supervisión como sistema de reflexión de la praxis profesional: paradojas y oportunidades desde la perspectiva constructivista. A: Hernández Aristu, J. (Eds.). *La supervisión: calidad de los Servicios*. Pamplona: Ediciones Eunete.
- Kemmis, S. i McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kisnerman, N. (1997). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires: LUMEN HVMANITAS.
- (1997). *Teoria y Práctica dels Trabajo Social*. Tomo 3 i 4. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Kliksberg, B. (2009). *Los desafíos éticos pendientes en un mundo paradójico: el rol de la universidad*. Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 43. (Feb. 2009). Caracas. Recuperat a: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/043-febrero-2009-1/kliksberg>
- Kymlicka, W.(1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Lewin (1946). *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, n. 21-79.
- (1947). *Piràmide de l'aprenentatge*. National Training Laboratories Institute. USA: Bethel, Maine.
- Larrain, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Chile: Libros Arces- Lom.
- Lázaro, S.; Rubio, E.; Juárez A.; Martín, J.i Paniagua, R. (2007). *Aprendiendo de la práctica de Trabajo Social*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Lobrot, M. (1972). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Lilo, N. Y Roselló E. (2004). *Manual para el Trabajo Comunitario*. Madrid: Narcea S.A.
- Lincoln, Y.S. (1995). *Emerging criteria for quality interculturalitat qualitive and interpretive research. Quality inquiry*. 1 (3).
- López-Barajas, E.; Montoya, J.M. (Eds.)(1995). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. UNED: Madrid.
- López, P. (1998). *Les habilitats socials de l'educador: un recurs clau en la relació d'ajuda. A: Educació Social*, nº 10. Pàg. 41-56. Escola Universitària d'Educació Social. Fundació Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull.
- López, L.E. (Ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural.
- Lozano, J.F. i Monterde, R. (2003), "Ética de la cooperación y el desarrollo". A: Morant, F. (Coord.). *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo-Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 258-288.
- Luna González, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa*. Universitat de Barcelona: Facultat de Pedagogia. [Tesis doctoral] Recuperat : [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42480/2/ELG\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42480/2/ELG_TESIS.pdf)
- Llano, F. I. i Castro, A. (Ed.) (2005). *Meditaciones sobre Ortega y Gasset*. Madrid: Editorial Tebar.
- Llena M.A., Parcerisa A. i Úcar X.(2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Llobet, M., Cortès, F, i Alemany, R. Ma (2007). *Guia d'orientacions teòriques i metodològiques per impulsar accions i projectes comunitaris*. No publicat.
- McNiff, J.; Lomax, P. i Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Macluhan, M. (1993). *Aldea global*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Makarenko, A. (1979). *Colectividad y educación*. Madrid: Nuestra Cultura.
- (1981), *Poema pedagógico*. Madrid: Akal.
- Malgesini, G. i Giménez, C. (2000). "Interculturalidad". A: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Gabriela Malgesini y Carlos Giménez, Catarata-Comunidad



- de Madrid, 2000, págs. 253- 259. Recuperat a: <http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/c.%20gimenez%20y%20g.%20malgesini%20INTERCULTURALIDAD.pdf>
- Marchionni, M. (2007). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- (2010). *Comunidad, Participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Marín, M.A. (2002). La construcció de la identitat en l'època de la mundialització i els nacionalismes. A: Bartolomé M. (Coord). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Martin, X. i Puig, J.M. (2017). *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20: 165-193. Recuperat a: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>.
- Martínez, D. (2007). La fonamentació teòrica dels drets humans. Aproximació a les teories de J. Rawls i C.S. Nino. A: *Els drets humans al segle XXI: continuïtat i canvis*. Barcelona: Huygens.
- Martínez, M. (Ed.) (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. A: *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octadro/ICE-UB pp. 11-26.
- Martínez Navarro, E. (2000). *Ética para el Desarrollo de los Pueblos*. Madrid: Trotta.
- Santibáñez, R. i Martínez-Pampliega, A. (Coord) (2013). *Intervenció comunitària con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (2006). *Formación para la ciudadanía y educación superior*. Revista Iberoamericana de educación, 42, pp. 85-102.
- (2011). *Educación, valores y democracia*. Revista de Educación, número extraordinario 2011, pp. 15-19.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Chile: JC Sáez.
- (2007). *Del Ser al Hacer Los Orígenes de la Biología del Conocer*. Chile: JC Sáez.
- Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria Editorial.
- (2004). *Fundamentos de la transdisciplinriedad*. Universidad Austral de Chile.
- Mayo, M. (2002) . Community work. A: Adams, R; Dominelli, L. and Payne, M. (Educació superior.). a: *Social Work Themes, Issues and Critical Debates Basingstoke*. Palgrave/ OUP, pp. 160-172.

- Mayor Zaragoza, F. (2008). La universidad del siglo XXI. Tendencias políticas y sociales de la globalización: desafíos para la educación superior. A: *La Educación Superior en el Mundo. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Global University Network for Innovation. Barcelona.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, pp.65-105. A: Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: OCTAEDRO.
- MEC (2011). *La responsabilidad de la universidad y el desarrollo sostenible*. Ministerio de Educación. Secretaria General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación (Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015). Recuperat a: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/Sostenibilidad/Documentos\\_CADEP/La\\_RSU\\_y\\_el\\_desarrollo\\_sostenible\\_2011.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Sostenibilidad/Documentos_CADEP/La_RSU_y_el_desarrollo_sostenible_2011.pdf)
- Michielli, A. (1986). *L'identité*. París: PUF.
- Miguelé, F. (1997). La desigualtat a la base de l'estructura social. A: VV.AA. *Desigualtat i canvi. L'estructura social contemporània*. Barcelona; Proa/UAB.
- Miles, M., y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Monclús, A. (1987). *Didáctica y planificación de la educación: utopía y praxis*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Moen, T. (2006). "Reflections on the narrative research approach", *International Journal of Qualitative Methodology*, 5 (4) Recuperat a: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4360/3489>
- Mogense, F.; Mayer M.; Breiting S. i Varga A. (2007). *Educació pel desenvolupament sostenible. Tendències, divergències i criteris de qualitat*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. i Duran D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col.laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- Molina, F. (Ed) (2008). *Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural bilingüe*. Lleida: deParís.
- Morin, E. (2005). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Estudio.
- (2008) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial: Barcelona.
- Morris, D. i Hess, K. (1978). *El poder del vecindario. El nuevo localismo*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- Morse, J. M. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En J. M. Morse (ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, pp. 29-55. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina, a: López, L.E. (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Mucchieli, R. (1969). *La dinámica de grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- Nacions Unides (1948). *Declaració Universal dels Drets Humans*. Recuperat a: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- (2000). *Objectius del Mil·lenni*. Recuperat a: <https://www.un.org/es/sections/general/documents/index.html>
- (2005). *Dècada de les Nacions Unides de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible*. Recuperat a: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=27234&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- (2005). *Aliança de les Civilitzacions*. Recuperat a: [http://www.unaoc.org/repository/HLG\\_REPORT.pdf](http://www.unaoc.org/repository/HLG_REPORT.pdf)
- (2015). *Objectius Desenvolupament Sostenible*. Recuperat a: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- (2015). *Agenda 2030*. Recuperat a: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Nathan, J. (2002). *The advanced practitioner: beyond reflexive practice*. Journal of Practice Teaching, p. 59-84.
- Navarro, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitària. Creando (con)textos para una acció ecològica*. Madrid: Editorial CCS.
- (2011). *De cómo Robinson Crusoe (re)descubrió a Viernes: reflexiones sobre la perspectiva relacional de la intervención social hoy*. Recuperat a: [www.rayuelacreativa.com](http://www.rayuelacreativa.com)
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Indígo
- Nayyar, (2008). El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en los estados árabes. A: *La Educación Superior en el Mundo. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Global University Network for Innovation. Barcelona.
- Nicolescu, B. (2000). *O manifesto da transdisciplinariedade*. Brasilia: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2002). *Las Mujeres y el Desarrollo Humano. El Enfoque de las Capacidades*. Barcelona: Herder.
- Organización de las Naciones Unidas ONU (1995). *Derechos humanos y trabajo social: Manual para escuelas de servicios sociales y trabajadores sociales profesionales*. Recuperat a: [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_104630-7.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_104630-7.pdf)
- Orts M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP). De la teoria a pràctica: una experiència amb un grup nombros d'estudiants*. Barcelona: Graó.

- Ortega y Gasset, J. (1982). *La cuestión fundamental en Mision de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, M. (2008). *Estrategia para la educación al desarrollo de la cooperació española*. Madrid: Ministerio de asuntos exteriores y de cooperación. Recuperat a: [http://www.aecid.es/LA\\_AECID/Educación y Sensibilización para el Desarrollo](http://www.aecid.es/LA_AECID/Educación_y_Sensibilización_para_el_Development).
- Ortega, M.L.; Cerdón-Pedregosa, M.R.; Sianes, A. (Coords)(2013). *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario*. Buenas practicas de colaboración entre ONGD y Universidad. Madrid: Fundación ETEA.
- Pagès, A. (2008). *Al filo del pasado*. Barcelona: Herder.
- Palos, J. (2016). *Més enllà de la metodologia: perquè aprenentatge servei?* Recuperat a: <https://apsvalors.wordpress.com/2016/05/11/mes-enlla-de-la-metodologia-per-que-aps/>
- Pastor, E. i Martínez-Roman, M.A. (Coord.) (2014) . El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior. A: *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada*. Madrid: Grupo 5.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, Sage.
- Payne, M. (2006). *What is professional social work?* Bristol, The Policy Press, University of Bristol, 1 pp. 23-52.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1973). *Psicología de los niños*. Madrid: Morata.
- Peñalver, C. (1987). «Las explicaciones sistémicas: una aproximación a la epistemología sistémica». A: Catillejo; J.L., Colom, A. *Pedagogía sistémica*. Barcelona. CEAC, pp. 45 a 63.
- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. A: De Miguel, M. (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. pp. 133-167. Madrid: Alianza Editorial
- Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes*. Recuperat a: [http://www.w.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279235548.pdf](http://www.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf)
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- PNUD (2006). *Informe sobre el desarrollo humano 2006*. Recuperat a: <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2006>
- (2015). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Recuperat a: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report\\_overview\\_-\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf)
- (2018). Índices e indicadores de desarrollo humano: actualización *estadística de 2018*. Recuperat a: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018\\_summary\\_human\\_development\\_statistical\\_update\\_sp.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_summary_human_development_statistical_update_sp.pdf)

- Pozo, J.L.; Monereo, C. i Castelló, M, (2007). El uso estratégico del conocimiento. Capítol 8, p.252 a: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. i Palos, J. (2006). *Aprentatge servei: educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. i Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M.; Martí, X. i Batlle, R. (2009). *Metodología APS: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje servicio*. Recuperat a: <http://www.slideshare.net/batlle/metodologia-aps-cma-iniciar-un-proyecto-de-aprendizajeservicio>
- Puig, J.M. (Coord.) (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Quacquerelli Symons Top Universities. QS. (2016). Recuperat a: [www.topuniversities.com](http://www.topuniversities.com)
- Raveau, F. (1987). Ethenicité, migrations et minorités. A: *Centre pour la recherche et innovations dans l'enseignement, l'éducation multiculturelle*. País: OCDE.
- Ragin, C. i Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Ramos, N.; Palacios, J.; Fernández, I. (2006). *Trabajo Social y Derechos Humanos: razones para una convergència*. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultat de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Recuperat a: [https://Dialnet-TrabajoSocialYDerechosHumanos-2002316%20\(4\).pdf](https://Dialnet-TrabajoSocialYDerechosHumanos-2002316%20(4).pdf)
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social i el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: NAU llibres.
- Rio, J.M. (2010). Proyectos de investigación transdisciplinares e internacionales y su contribución al desarrollo social: un caso en Venezuela. A: Tojar, J.C. (Coord.). *Cooperación internacional e investigación educativa. Acción y colaboración en el desarrollo social*. Sevilla: Editorial Infonet.
- Rist, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: Catarata.
- Rist, S. (2008). El treball conjunt entre ONGD'S i Universitats a la investigació per al desenvolupament. a: *Jornades sobre Investigació per desenvolupament i la cooperació internacional*.
- Roche, R.(1988). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Blume: Barcelona.
- (2004). *Inteligencia prosocial. Educación de las emociones y valores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ruíz de Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperat a: <http://www.bib.ub.edu/fileadmin/intra/ebooks/metodologiadelainvestiacion.pdf>
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Gallego, M. (2013). *El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad*. Revista Complutense de Educación. ISSN: 1130-2496. Vol. 25 Núm. 1, pp 95-13 (2014). [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157). Recuperat a: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/43001/El\\_aprendizajeservicio\\_como\\_estrategia\\_metodologica\\_en\\_la\\_Universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/43001/El_aprendizajeservicio_como_estrategia_metodologica_en_la_Universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. i García Jiménez E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Sandoval, E.; Vargas, E. M. i Luna, J. (2010). *Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos*. Educación y educadores, 13(1), 13-25. Recuperat a: [http://actualidadpedagogica.com/estudios\\_abp/#sthash.BOxGKBe9.epuf](http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/#sthash.BOxGKBe9.epuf)
- Rogers, C; Kinget, G. (1967). *Psicoterapia y Relaciones Humanas, Teoría y práctica de la terapia no directiva*. Madrid: Alfaguara.
- Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Romero, A. (2002). *Globalización y pobreza*. Colombia: Universidad de Nariño. Recuperat a: <http://www.eumed.net/cursecon/libreria/AR-glob-libro.pdf>
- Ross, M.G. (1967). *Organización comunitaria*. Madrid: Euramérica.
- Rubio, L. (2006). El aprendizaje en el aprendentatge servei. A: Puig (2009) (Coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- (2009a). El aprendizaje en el aprendentatge servei. A: Puig (2009)(Coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- (2010b). El aprendizaje en el aprendentatge servei. A: Puig (2009)(Coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rubio, L. i Lucchetti, L. (2016). *APS, pau, drets humans i solidaritat. Noves propostes d'educació per a la justícia social*. Centre promotors APS. Recuperat a: [https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/guia\\_pau-drets-humans-i-solidaritat\\_web.pdf](https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/guia_pau-drets-humans-i-solidaritat_web.pdf)
- Rubiralta, M. (2003). *Transferencia a las empresas de la investigación universitaria*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Recuperat a: [http://www.academiaeuropea.org/pdf/transferencia\\_a\\_las\\_empresas\\_de\\_la\\_investigacion\\_universitaria.pdf](http://www.academiaeuropea.org/pdf/transferencia_a_las_empresas_de_la_investigacion_universitaria.pdf)

- (2011). *Transferencia a las empresas de la investigación universitaria. Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe*. Recuperat a: [http://oducal.uc.cl/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=106&Itemid=209&lang=en](http://oducal.uc.cl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=106&Itemid=209&lang=en).
- Sabariego, M. (2001). *L'educació intercultural a la secundària obligatòria: investigació avaluativa*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: DESCLEÉ.
- Sabariego, M. i Vilà, R. (2014). *Introducción al análisis de datos cualitativos y al programa ATLAS.TI 7. Material de apoyo*. Universitat de Barcelona. Dipòsit digital Recuperat a: <http://hdl.handle.net/2445/51023>
- Sachs, W. (Ed.) (1996). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Lima: PRATEC. Recuperat a: <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESSION-6-Sachs-Diccionario-Del-Desarrollo.pdf>
- Sancho, J. (2005). *Por una reconstrucción del concepto de comunidad que sea de utilidad para el trabajo social*. Universitat de Barcelona.
- Sandin, M.P.(2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Santolino, M. (2004). *L'educació per al desenvolupament-epd: un camí per a la universitat transformadora*. Recuperat a: <http://www.ocud.es/es/files/doc833/8montsesantolino-fcongdl.pdf>
- (2008). La EpD una apuesta de las ONGD a: *De tecnología para el desarrollo humano. Educación para el desarrollo*. Cuadernos Internacionales, núm. 07. Barcelona: Ingeniería Sin Fronteras.
- Santos Rego, M. A.; Sotelino, A. i Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro Ridas. Revista Iberoamericana de aprendizaje servicio. Recuperat a: <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS>
- Saura, J. (2007). La universalització dels drets humans, a: *Els drets humans al segle XXI: continuïtat i canvis*. Barcelona: Huygens.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Scriven, M. S. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales crecimiento moral*. Barcelona: Narcea.
- Segura i Mas, A. (2015). *La cuestión Amazigh*. Recuperat a: <http://www.solidaritat.ub.edu/observatori/esp/general/temas/amazigh.htm>

- Sigmon R.L. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington, DC: Council of Independent Collage.
- Simon, B. (1994). *The empowerment tradition in American social work : a history*. New York: Columbia University Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Smith, (1998). Empowerment through Multicultural Education. A: *Evaluation and Program Planing*, n.21 (3), pp. 255-261
- Sleeter, C. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. New York: University of New York Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study resarch*. SAGE: London.
- (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Stiglitz, J. (2004). *El malestar de la globalització*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Strauss, A. i Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park. Sage.
- Sousa Santos, Boaventura de (2005). *Foro Social Mundial. Manual de uso*. Barcelona: Icaria editorial.
- (2011). *Espistemologias del Sur*. Recuperat a: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur\\_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana\\_2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf)
- Spiegel, P. (2007). *Muhammad Yunus, el banquero de los pobres*. Maliaño: Editorial Sal Terrae.
- Spivack, G. i Shure, M.B., (1974). *Social adjustment of Young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Subirats, J. (Dir.) (2005). *Perfils d'exclusió social urbana a Catalunya, Bellaterra*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.



- (2006). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Buenos Aires: EUDEBA.
- (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- (2008). Calidad Académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias, a: Martínez, M. (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: OCTAEDRO.
- (2009). *Aprendizaje-servicio en instituciones educativas y organizaciones juveniles: un itinerario común*. Servicio Cívico y Voluntariado en el Siglo XXI. Buenos Aires: Service Enquiry.
- (2010). *La propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio»: una perspectiva latino americana*. N. 5. P.23-43. TZHOECOEN. Revista científica, ISSN-1997-3985. Recuperat a: [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf)
- Taylor, C. (1994). *Ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. i Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print.
- Taylor, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social, a: *La Educación Superior en el Mundo. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Global University Network for Innovation. Barcelona.
- Tedesco, J.C. (1998). «Los grandes retos del nuevo siglo. Aldea global y desarrollo» a Pérez, G. (Coord.) *Contexto sociocultural y educativo en la educación social*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Tejada, J. (2013). *La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio*. Cultura y Educación, 25(3), 285-294. doi:10.1174/113564013807749669 Recuperat a: [https://www.researchgate.net/publication/257614758\\_La\\_formacion\\_de\\_las\\_competencias\\_profesionales\\_a\\_traves\\_del\\_aprendizaje\\_servicio](https://www.researchgate.net/publication/257614758_La_formacion_de_las_competencias_profesionales_a_traves_del_aprendizaje_servicio)
- Tejedor, F.; García, A. i Rodríguez, M. (1995). *Perpectivas metodológicas actuales en la evaluación de programes en el àmbito educativo*. Revista de Investigación educativa, n.23 (1).
- Tey, A.; Martínez, M. i Vilà, R. (2014). *Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía*. Volumen 2 (1). REDU. Revista de docència universitària. Recuperat a: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4692070>
- Tippelt, R. i Lindemann, H. (2003). *El método de proyectos*. Recuperat a: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Tezanos, J.F. (2001). Hacia un nuevo paradigma social. La emergencia de las sociedades tecnológicas avanzadas. A: *La sociedad dividida. Estructuras y desigualdades en las sociedades tenológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Toffler, A. (1996). *La tercera ola*. Barcelona: Ediciones Plaza y Janes.
- (1997). *La creación de una nueva civilización*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Tojar, J.C.; Elósegui, E.; Sánchez, J. (2010). «Análisis de prioridades y áreas temáticas en la investigación en cooperación internacional». A: Tojar, J.C. (Coord.) (2010). *Cooperación internacional e investigación educativa. Acción i colaboración en el desarrollo social*. Sevilla: Editorial Infornet.
- Torrado, M., Vilà, R. (Coords.)(2014). *Estadística aplicada a l'educació*. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Torre, S. de la (Dir.), Pujol, M. A. y Sanz, G. (Coord) (2007). *Transdisciplinarietà y Ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Editorial Universitat.
- Torres, J. (2010). La educación de la ciudadanía en una sociedad globalitzada, a: *Miradas en torno a la Educación Intercultural*. Entrevistas, artículos y ponencias del I Congreso Internacional en la Red sobre Educación Intercultural. Recuperat a: [www.congresointercultural.net](http://www.congresointercultural.net).
- Torrallba, F. (2001). *Cent valors per viure. La persona i la seva acció en el món*. Pagès editors: Lleida
- Trapnell, L. (2008). *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Lima: Instituto del Bien Común.
- Trevithick, P. (2002). *Habilidades de comunicación en la intervención social*. Madrid: Narcea.
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. i Novella, A. (2001). *Educación y Participación social de la infancia*. Revista Iberoamericana de educación, núm. 26 p. 137-164.
- Trigueros, I. (1991). *Manual de prácticas de Trabajo Social Comunitario en el movimiento ciudadano*. Madrid: SIGLO XXI.
- Turpo Choquehuanca, A. (2006). *Estado plurinacional: reto del siglo XXI. Camino hacia la Asamblea Constituyente Propuesta política kechua tawantinsuyana*. La Paz: Plural editores.
- Twelvetrees, A. (1998). *Treball de Comunitat*. Barcelona: Pòrtic, INTRESS.
- UNESCO (1997). *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. Recuperat a: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- (1998) *Declaració Mundial sobre l'Educació Superior en el segle XXI. Visió i Acció*. Recuperat a: [http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL\\_ID=19189&URL\\_DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=19189&URL_DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- (2001) World Declaration on Education for All. Recuperat a: <http://www.unesco.org> (2005) a: *Búsqueda de la equidad. Elaboración de los Planes Nacionales de la Educación Para Todos, Documentos de Apoyo*. Santiago de Chile, IPE UNESCO.

- (2009). *La UNESCO y la educación. La educación un derecho humano*. Recuperat a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184967s.pdf>
- (2015). *Fòrum Mundial d'Educació 2015*. Recuperat a: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa)
- Universidad Contruye País (2002). *Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Recuperat a: <http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/10293/1/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>
- Universidad de Chile (2008). *Guías de orientación para docentes. Programa de Aprendizaje Servicio UC*. Centro de Desarrollo Docente. Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperat a: [http://desarrollodocente.uc.cl/index.php?view=download&alias=16-guias-de-orientacion-para-docentes&category\\_slug=aprendizaje-servicio&option=com\\_docman&Itemid=488](http://desarrollodocente.uc.cl/index.php?view=download&alias=16-guias-de-orientacion-para-docentes&category_slug=aprendizaje-servicio&option=com_docman&Itemid=488)
- Universidad Tecnológica Metropolitana. Centro de Desarrollo Social. Recuperat a: <https://vtte.utem.cl/centro-de-desarrollo-social/>
- Universitat de Barcelona. Facultat Educació. Oficina aprenentatge servei. Recuperat a: <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/aps>
- Universitat Ramon Llull. Càtedra UNESCO URL. Recuperat a: <http://www.url.edu/recerca-i-innovacio/catedres-url/catedra-unesco-url>
- Unceta, K. (Dir.) (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas. Cultura y desarrollo*. Madrid: Agencia Española de cooperación Internacional.
- Velasco, H. i Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vélaz de Medrano, C. (Dir.). *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas. Estudio de casos en América Latina, África Subsahariana y Magreb*. Madrid: Siglo XXI.
- Vélez Restrepo, L. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporaneas*. Buenos Aires: Ediciones Edward.
- Valle, J. (2008). Hacia el Pasaporte Europeo Universitario. Armonización de los sistemas de acceso a la universidad. A: García, J.L (Ed). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Vallaey, F. (2006). *Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios*. Recuperat a: doi: 10.5944/educXX1.19442.<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19442>
- Vigosky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vilà, R. (2002). *Relaciones Interpersonales Interculturales en Educación Secundaria Obligatoria*, X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.

- Investigación y evaluación en la sociedad del conocimiento (c-1691-01, 84-95322-95-1ed., pp. 179-185). Coruña: Aidipe.
- (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. A J. Perera (Ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.
- (2006). *La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural*, Revista de Investigación Educativa, 24, 2, pp. 353-372.
- (2007). *La comunicación intercultural. Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Narcea.
- Vilà, R., y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Vilà, R.; Rubio, M.J.; Berlanga, V. (2014). *La investigación formativa a través del aprendizaje orientado a proyectos: una propuesta de innovación en el Grado de Pedagogía*. Innovación educativa núm. 24, 2014 p. 241- 258. Recuperat a: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4922445>
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria a: *Cultura y Educación*, n.20. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje. P.249-259
- Vilà, R. (Dir) (2015). *L'educació per al desenvolupament a la universitat. Impulsant l'educació crítica i compromesa als estudis de grau. Diagnosi de l'estat actual d'implementació, possibilitats i estratègies en l'educació formal de les universitats públiques catalanes*. Fundació Autònoma Solidària: UAB Campus.
- Villa, A.; Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias, Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villasante, T. Montañés, M., Martí, J. (2000) (Coord.). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Madrid: El Viejo Topo.
- Villegas, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Villegas, M.(1993). *La entrevista evolutiva*. Revista de Psicoterapia, 59, pp. 19-60. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Waissbluth, M. (2008). Sistemas complejos y gestión pública. A: *La Reforma del Estado en América Latina*. Recuperat a: [www.mariowaissbluth.cl](http://www.mariowaissbluth.cl)

- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. A: W. B. Dockrell y D. Hamilton. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.
- Watts, A. G. (2001). *Career guidance and social exclusion: A cautionary tale*. British Journal of Guidance and Counselling, 29, pp. 157-176.
- Weber, M. (2006). *Economía i Sociedad*. México. FCE.
- Yacine, T.; Roque, M.; Chaki, M.; Chafik, M. (2009). *Els amazics avui, la cultura bereber*. Lleida: Pagès editors.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios, nº 296. Recuperat a: <http://hdl.handle.net/10419/84390>
- Yin, R. (1989) *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Zabalza, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. pp.309-330. Barcelona: Octaedro.
- (2011). *Metodología docente*. Vol.9 (3) Revista de Docencia Universitaria. p. 75-98.
- Zadeh, L. (1971). *Quantitative Fuzzy Semantics*. Recuperat a: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.1197&rep=rep1&type=pdf>
- Zamanillo, T. i Gaitán, L. (1991). *Para comprender el Trabajo social*. Navarra: evd.
- Zamanillo, T. (2011). Ética, teoría y técnica. La responsabilidad política del Trabajo social. Madrid: TALASA EDICIONES S.L.
- Zerbikas (2015). Fundazioa Zerbikas. ¿Qué es AYSS? Recuperat a: <http://www.zerbikas.es/>
- Zulueta, S. (2008) *Qué es Aprendizaje Servicio*. Chile: PUC.

## Vídeos

- CHUB KIMÜN” *El gran saber*. (2009). Recuperat a: <https://vimeo.com/45212663>
- ARBAT TARBAT. «Els somriures dels casals» (2017). Recuperat a: [https://www.youtube.com/watch?v=cEzS3Q7k8\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=cEzS3Q7k8_s)







UNIVERSITAT<sup>DE</sup>  
BARCELONA